esbrina



Histórias de Vida em Educação

A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida

Amélia Lopes, **Fernando** Hernandez-Hernández,
Juana Mª Sancho Gil e **José Ignacio** Rivas Flores (coords.)

REUNI·D

HISTÓRIAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA

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

ESBRINA – RECERCA
Universitat de Barcelona (2013)

La publicación que tiene en las manos cuenta
Con la siguiente licencia de Creative Commons:

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada



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

Para citar la obra:
Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013). Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital.
http://hdl.handle.net/2445/47252

ESBRINA – RECERCA

Universitat de Barcelona

HISTÓRIAS DE VIDA EM EDUCAÇÃO:
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA

Coordinadores:
Amélia Lopes, Fernando Hernandez-Hernández, Juana M. Sancho Gil e Ignacio Rivas Flores

Autores/as:
Adriana Gabriela Maldonado
Alexandra Coelho Pena
Almudena Cotán Fernández
Amélia Lopes Fátima Pereira
Anabel Moriña Díez
Analia Elizabeth Leite Méndez
André Guirland Vieira
Andrea Francisco
Ana Doménech
Anna Forés Miravalles
Antônio Gonçalves
Arecia Aguirre
Carmen Cares Mardones
Catarina Sofia Casanova Ramalho
Celestina Maria Gomes e Silva
Christian Arenas Delgado
Constanza Rivera Salazar
Daniella Alves
Elisabete Ferreira
Estela Lamas
Esther Prados Megías
Estibaliz Aberasturi Apraiz
Fátima Pereira
Fernando Hernandez
Filipa Daniela Duarte
Gerardo Sánchez Sánchez
Inês Caldeira
Joan-Anton Sánchez i ValeroJosé Alberto Correia
José Ignacio Rivas Flores
Jose Miguel Correa Gorospe
Juan Carlos Pita Castro
Juan José Capel Garcia
Juana M. Sancho Gil
Juli Palou Sangrà
Lourdes Montero Mesa
Lidón Moliner
Luis Cortes Picazo
Luispe Gutiérrez y Daniel Losada
Mª Jesús Márquez García
Margarida Rangel Henriques
María Analy Pacheco Ortega
Maria Cristina Alves
Maria da Conceição Passeggi
María Gabriela López Suárez
María Jesús Márquez García
Mariló Cortés Veja
Marta Ríos Chandía
Megías Daniela Padua Arcos
Mônica Gaspar
Montserrat Fons Esteve
Nídia Azevedo
Noelia Melero Aguilar
Pablo Cortés González

Patricia Hermosilla Salazar
Paula Escobedo
Pedro Filipe Cunha
Pedro José Canto Herrera
Regina Celia Dia
Rosario García-Huidobro Munita
Rosario López Gavira
Sara Carrasco Segovia
Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes
Sónia Mendes Barbosa
Susana Gonçalves
Vanesa Giambelluca
Víctor Hugo Perera Rodríguez
Víctor Manuel Molina Romo

Diseño portada:
Raquel Miño Puigcercós

Fotografía:
Fernando Hernandez-Hernandez

ÍNDICE

Presentación 5

La construcción de una comunidad crítica
Amélia Lopes, Fernando Hernandez, Juana M. Sancho Gil y José Ignacio Rivas Flores 6

A criação do conhecimento na investigação com histórias de vida | La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida 13

Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico
Fernando Hernández 14

Análise narrativa da identidade a partir de um estudo de caso
André Guirland Vieira y Margarida Rangel Henriques 26

Relatos autobiográficos, pruebas e identidades
Juan Carlos Pita Castro 34

Más allá de los estereotipos: aportaciones de los relatos autobiográficos a la constitución de las identidades profesionales
Juana M. Sancho Gil 44

Exclusión social y resilencia. La voz de Semi como ejemplo para la compresión de la Pedagogía de la Reafirmación
Pablo Cortés González 55

Entrevista y escritura: espacios para la confrontación y negociación de significados
Vanesa Giambelluca 62

Las historias de vida desde la visión regional
María Gabriela López Suárez 70

Relaciones pedagógicas al interior de una familia de profesoras. Historias de vida bajo el alero de un modelo docente
Carmen Cares Mardones 78

De la formación como especialistas a la práctica educativa: Relatos de trayecto de noveles docentes
Luis Cortes Picazo, Marta Ríos Chandía y Gerardo Sánchez Sánchez 85

El proceso de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido
Analia Elizabeth Leite Méndez 94

El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico
María Jesús Márquez García 103

La transformación del investigador cuando comparte su historia de vida con otras historias que narra en su trabajo
Juan José Capel Garcia 112

Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida 119

Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida
Juana M. Sancho Gil 120

7 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia
Pedro Filipe Cunha 131

Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional
Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Víctor Manuel Molina Romo 139

Histórias de vida – a técnica do biograma 97 AM em contexto educativo
Nídia Azevedo 147

Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino
Almudena Cotán Fernández 157

Construyendo nuestros diálogos. Experiencias de investigación con historias de vida
Sara Carrasco Segoviay y Rosario García-Huidobro Munita 166

Da biografia à história de vida – percurso de uma jovem
Catarina Sofia Casanova Ramalho 174

Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida
Celestina Maria Gomes e Silva 181

Os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada
Filipa Daniela Duarte y Amélia Lopes Fátima Pereira 190

A investigação com histórias de vida e a formação de professores | La investigación en historias de vida y la formación del profesorado 197

E-Portfolio na formação de profesores Contributos para a construção de histórias de vida
Susana Gonçalves, Estela Lamas e Lourdes Montero Mesa 198

Entre caminhos e (des)caminhos: Reminiscências de uma professora-alfabetizadora
Maria Cristina Alves, Daniella Alves e Antônio Gonçalves 206

El potencial pedagógico de los relatos de vida: Una propuesta didáctica en la Universitat Jaume I
Arecia Aguirre, Ana Doménech, Paula Escobedo, Andrea Francisco y Lidón Moliner 213

As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão Sobre o Diário de Acompanhamento
Mônica Gaspar, Fátima Pereira e Maria da Conceição Passeggi 218

As histórias de vida de profissionais de creches comunitárias da baixada fluminense-rj
Alexandra Coelho Pena 224

Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: investigación en historias de vida
Adriana Gabriela Maldonado, Pedro José Canto Herrera y María Analy Pacheco Ortega 232

El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo
Mª Jesús Márquez García, Esther Prados, Megías Daniela y Padua Arcos 241

La biografía escolar en la formación del profesorado
Analía Elizabeth Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores 250

Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües
Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve 259

As histórias de vida e a necessidade de outro relato para a Escola | Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la Escuela 267

Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la escuela
José Ignacio Rivas Flores 268

Una nueva narrativa para la escuela: La creatividad visual en la reflexión y búsqueda de alternativas escolares
Jose Miguel Correa Gorospe y Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz 276

Amaia: el comienzo de una historia de vida docente
Luispe Gutiérrez y Daniel Losada 285

El uso de la fotografía para analizar las barreras y ayudas en la Universidad: resultados de una Historia de Vida
Rosario López Gavira, Almudena Cotán Fernández, Mariló Cortés Vega y Noelia Melero Aguilar 293

Novos sujeitos sociais e produção de conhecimento
Regina Celia Dias, Fátima Pereira e José Alberto Correia 304

Jovens do ensino noturno: a necessidade de um outro relato para a educação básica brasileira
Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes 311

Las historias de vida lectora como una aproximación a la experiencia lectora infantil
Constanza Rivera Salazar y Christian Arenas Delgado 321

Narrar y narrarse, otras maneras de evaluar. Las historias de vida: de huellas a novelas o narraciones digitales
Anna Forés Miravalles y Joan-Anton Sánchez i Valero 331

(N)O encontro com o professor da ginástica: Da narrativa ao conto
Inês Caldeira y Elisabete Ferreira 337

Os atores estão disponíveis para a autoria? Histórias de uma Transeunte nas Narrativas da Educação e da Escola
Sónia Mendes Barbosa 344

Educar para cuidar de la vida: reflexiones abiertas sobre relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la universidad
Patricia Hermosilla Salazar 351

Relatorias 359

A criação de conhecimento na investigação com histórias de vida: relato de uma vivência
Fátima Pereira Analia Leite 360

Relatoría: La investigación en historias de vida y la formación del profesorado
Esther Prados Megías 363

Las historias de vida y la necesidad de otro tipo de relato para la escuela
Maria Jesús Márquez García y Elisabete Ferreira 370

Presentación

La construcción de una comunidad crítica

Amélia Lopes, Fernando Hernandez-Hernández, Juana M. Sancho Gil e Ignacio Rivas Flores

En esta publicación se encuentran compilados los trabajos presentados en las III Jornadas de Historias de Vida en Educación – La construcción del conocimiento a partir de las historias de vida, celebradas en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto en los días 8 y 9 de noviembre 2012, y organizadas por el Centro de Investigación e Intervención Educativas.

Las III Jornadas han seguido la estructura y el estilo de desarrollo que se inició en las I Jornadas, realizadas en Universidad de Barcelona en 2010, y que también se adoptó en las II Jornadas, organizadas en la Universidad de Málaga en 2011. Se estructuran a partir de cuatro temas o ejes de discusión, a las que se vinculan las presentaciones que se envían previamente por escrito y, después de la revisión por parte del comité organizador, se dejan para consulta y lectura en la web.

En las Jornadas, después de una introducción por parte de las personas que coordinan los ejes se debaten las cuestiones que emergen de la lectura de los textos en cada uno de los temas. Con posterioridad, los participantes revisan sus presentaciones para acomodarla al formato de publicación.

Siguiendo la línea iniciada en las I Jornadas – Historias de Vida en Educación: Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación[1] y continuadas en las II Jornadas – Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia[2], las III Jornadas se desarrollaron inspiradas por el tema general Historias de vida en educación: La construcción del conocimiento a partir de las historias de vida[3]. Nos guió el objetivo de profundizar la reflexión sobre el uso de las historias de vida en educación como proceso de investigación y de construcción de conocimiento insustituible, específico y pertinente para la formación y mejora de los docentes y los investigadores y para explorar relaciones y procedimientos particulares derivados de cada ejemplo presentado

Los cuatro temas elegidos intentaran abordar esta cuestión general teniendo por referente las especificidades epistemológicas y metodológicas de la investigación con historias de vida:

– Eje 1, La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida, coordenado por Fernando Hernández;

– Eje 2: Fosos y nexos entre la Investigación biográfica y la investigación en historias de vida, coordenado por Juana María Sancho;

– Eje 3: La investigación en historias de vida y la formación del profesorado, coordenado por Maria do Loreto Paiva Couceiro – y

[1] http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/
[2] http://procie.uma.es/jornadashve
[3] http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/programa.html

– Eje 4: Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la Escuela, coordenado por José Ignacio Rivas Flores.

Las discusiones han contribuido a la generación de conocimiento sobre las historias de vida en educación (las trayectorias profesionales de los docentes y su formación; la vinculación entre la investigación a la comprensión de las relaciones pedagógicas) y también para la sedimentación y el crecimiento de una comunidad crítica que se viene a configurando desde las I Jornadas. Esta publicación, que sigue a las de *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto* e *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo y experiencia*, ofrece un retrato del debate que se tuvo lugar en la Universidad de Porto y da muestras de la vitalidad de esa comunidad que integra docentes e investigadores universitarios y estudiantes de máster y doctorado de España, Portugal, México, Chile, Suiza, Argentina y Brasil.

El contenido de la publicación

Las III Jornadas de Historias de Vida en educación han sido una oportunidad de proseguir y aclarar el debate en torno de la construcción del conocimiento a partir de las historias de vida, pero también ha brindado un posibilidad de trazar el estado de la arte sobre el uso de las historias de vida en la comunidad crítica que da cuerpo a la red Historias de Vida en Educación. Los textos que integran esta publicación son por eso importantes contribuíos en los dos sentidos.

La publicación se encuentra organizada en tres partes. En la primera – Historias de vida y Conocimiento en Educación – se encuentran los textos de Helena C. Araújo, Fernando Hernández y Ignacio Rivas Flores. En el texto de Helena C. Araújo se traza el proceso de progresiva implantación de la investigación con historias de vida en las ciencias sociales y humanas, dando cuenta de sus características singulares, para destacar el carácter dialógico del conocimiento producido. Fernando Hernández insiste y clarifica que pensar la relación de la investigación biográfica con el conocimiento implica re-colocar y revisar la cuestión del papel del conocimiento en la investigación social y acercarse de otros sentidos de lo que se puede entender por conocimiento. Para el autor, generar conocimiento desde una investigación de carácter narrativo implica asumir el carácter "experiencial, relacional, narrativo, reflexivo, pedagógico y en red" del conocimiento producido. Ignacio Rivas Flores, parte de las contribuciones presentadas en eje temático *Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la Escuela*, y alerta que investigar con historias de vida es "algo más que una estrategia: es una forma de entender el conocimiento, los sujetos y las relaciones".

En la segunda parte de esta publicación – Unidad y Diversidad en la Investigación con Historias de Vida – se encuentran los textos de contribuciones presentadas en las III Jornadas, organizados de acuerdo con los cuatro núcleos temáticos planteados. Toda la discusión sobre la construcción de conocimiento través las historias de vida se ha estructurado sobre un eje que se extiende desde la pura descripción del relato de una persona hasta la utilización de formas previamente estructuradas de análisis.

Los textos insertados en el tema *La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida* se refieren a diferentes temáticas de la investigación en educación – con destaque para la identidad – y, respondiendo al

desafío del tema en que se insertan, focalizan el conocimiento generado u los aspectos metodológicos asociados al uso de las historias de vida.

Los textos de Juana M. Sancho Gil y Pablo Cortés González tienen por tema las narraciones de historias de vida de los protagonistas, que permiten la generación de conocimiento. A partir de ellas se proponen nuevas teorías pedagógicas – la Pedagogía de la Reafirmación, en el caso de Pablo Cortés González con la historia de Semin – y, "más allá de los estereotipos", se interroga la basis de conocimiento en determinadas temáticas de pesquisa - la identidad de los profesores en contexto de formación en el texto de Juana M. Sancho Gil. Los textos de Luis Cortés Picazo, Marta Ríos Chandía y Gerardo Sánchez Sánchez, abordan las vivencias de profesores en su primer año de trabajo, produciendo conocimiento sobre problemas e inquietudes desconocidos de la actual basis de conocimientos sobre los profesores.

En todos los textos, se percibe que la generación del conocimiento a partir de las historias de vida convoca las voces de los participantes (incluyendo el investigador) y las voces de otros autores de la comunidad científica, con los cuales se debate y negocian los significados y se construyen los conocimientos. Esto proceso requiere por lo tanto dimensiones comunicacionales y relacionales, por un lado, y procedimientos en secuencia que componen el proceso metodológico de construcción del conocimiento, por otro. En los textos de Vanesa Giambelluca, Carmen Cares Mardones y Juan José Capel García las dimensiones relacionales e comunicacionales del proceso investigativo son las elegidas. Vanesa Giambelluca focaliza la entrevista y el proceso de escritura de las historias como momentos de construcción de significados. Carmen Cares Mardones, partiendo de su investigaciones sobre cuestiones de genero en la profesión docente, donde hay realizado historias de vida de profesoras de su familia, se interroga sobre los procesos de gestión/construcción de la imagen de si presientes en las formas como las participantes se narran. Juan José Capel Garcia, enfatizando también la dimensión comunicacional e relacional convocada en la investigación con historias de vida, focaliza su propio proceso de formación al desarrollar la investigación.

Los textos de Analía Elizabeth Leite Méndez, de María Jesús Márquez García y de María Gabriela López Suárez focalizan los componentes del proceso metodológico, aunque sin perder de vista el carácter relacional de esto proceso. Analíaa Elizabeth Leite Méndez revisita el camino metodológico de su tesis doctoral, reflexionando sobre las decisiones tomadas y considerando la posibilidad de otras vías para la construcción de las historias y de participación de los protagonistas. María Jesús Márquez García se centra en la análisis de tres momentos del proceso metodológico: "la construcción de los micro-relatos, el relato narrativo de la investigación y el informe interpretativo-dialógico para la construcción de conocimiento crítico". María Gabriela López Suárez aborda el diseño metodológico de una investigación desarrollada con el objetivo de conocer las relaciones entre las opciones de "jóvenes artistas de pueblos originarios de generaciones actuales y su identidad cultural regional".

En el texto de André Guirland Vieira y Margarida Rangel Henriques tiene como objetivo presentar una metodología de análisis previamente estructurada por otros autores, através de su utilización en un caso particular. Finalmente Juan Carlos Pita Castro propone un método de análisis y teorización de relatos autobiográficos capaz de mantener la fidelidad a los relatos y al mismo tiempo producir un conocimiento de-singularizado.

En el apartado *Fosos y nexos entre la investigación biográfica y la investigación en historias de vida* se presentan ocho textos que enfocan el uso de las historias de vida y de otras formas de investigación biográfica y/o cualitativa. Historia de vida, biografía, autobiografía, biograma y observación participante son algunos de los personajes que componen la escena.

La importancia del uso de la autobiografía por la parte del investigador es analizada en el texto de Pedro Filipe Cunha, que parte de su propia experiencia como estudiante de doctorado, debatiendo las ventajas e desventajas del uso de la autobiografía en contextos académicos, para llegar a un núcleo de preocupaciones de carácter ético e defender un mayor uso de la autobiografía como medio de investigación en la academia. Es del choque entre las formas de agir y pensar en el mundo académico y su experiencia de uso de la investigación con historias de vida en su proceso de formación en la universidad que hablan Sara Carrasco Segovia y Rosario García-Huidobro Munita, enfatizando como la oportunidad de narrase en la universidad les ha posibilitado otra forma de entender el conocimiento y la educación y otra visión de sí mismas, en la que se descubren más capaces de reclamar sus derechos en la vida cotidiana. De este fortalecimiento que las historias de vida son capaces de provocar habla el texto de Almudena Cotán Fernández, que relaciona en un mismo camino las historias de vida y la investigación-participación, siendo el uso de las historias de vida en la investigación de los débiles una forma de estos se hacerse escuchar y participar.

La posibilidad que la investigación narrativa ofrece a las personas más débiles y olvidadas que no son escuchados está también presente en el texto de Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Víctor Manuel Molina Romo que, informados por el "modelo social de discapacidad y de educación inclusiva", narran las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional, también como medio de producción de un conocimiento solidario e participativo.

Así se va haciendo un dibujo de la investigación con historias de vida vinculada a una concepción alternativa de conocimiento, un conocimiento que da fuerzas, voz y se compromete con la construcción de una sociedad democrática e solidaria. Esto acontece como intención, proceso y resultado, siempre inacabado, de la pesquisa.

Otras veces, aunque este referencial inspire la investigación, el objetivo es saber más sobre los procesos biográficos que se asocian a la fragilización o al fortalecimiento de las personas y populaciones para promover intervenciones individuales u colectivas más capaces. En el texto de Catarina Sofía Casanova Ramalho se presenta y analiza la trayectoria de una joven para comprender la producción del fracaso escolar y se asumen las historias de vida y su tematización como medio de promover el conocimiento de las realidades vividas por los que se consideran que no responden a las expectativas de la escuela. En el texto de Filipa Duarte, Amélia Lopes y Fátima Pereira se trata de conocer los procesos biográficos de la vida de profesoras bien sucedidas, es decir que se sienten muy realizadas con su tarea pedagógica - les gusta el envolvimiento en desafíos y proyectos innovadores.

El texto de Nídia Azevedo se reporta al uso de la técnica del biograma en los estudios sobre droga/crimen. Para la autora el biograma reúne y permite ver los dados heterobiográficos y es un punto de partida para la recoja de los dados autobiográficos en la investigación con esas populaciones.

Finalmente, el texto de Celestina Maria Gomes e Silva problematiza la construcción de conocimiento a partir de las historias de vida considerando el carácter socialmente construido de la memoria autobiográfica.

En el apartado *La investigación en historias de vida y la formación del profesorado*, los textos, que siempre explicitan los procesos investigativos utilizados y los respectivos cuadros conceptuales de referencia, muestran las diversas maneras en que las historias de vida se relacionan con la formación del profesorado. Las historias de vida aparecen en forma oral o escrita, en biografías, biografías escolares, textos reflexivos, diarios de bordo, portafolios o historias de vida propiamente dichas. Las historias de vida en este sentido muy amplio, son vistas como centrales para volver visibles procesos no formales de formación, que contribuyen al conocimiento y la comprensión del trayecto y del trabajo real los profesores como personas y profesionales, a la vez que ejerce como método formativo para la necesaria toma de conciencia y deconstrucción de las creencias de los estudiantes sobre la escuela y la enseñanza, y como recurso didáctico posibilitando el contacto con realidades y vivencias, cruciales a la formación de un profesor critico, investigador y reflexivo, que de otra forma estarían inaccesibles a los futuros profesores.

La mayoría de los textos en este aparado se refiere al uso de las historias de vida como método de formación de profesores, con vista al desarrollo de sus capacidades reflexivas, investigativas y crítica, teniendo por base la importancia de trabajar las concepciones sobre la enseñanza con las que los estudiantes llegan a la formación y que son fruto de sus experiencias escolares desde la infancia. El texto de Mônica Gaspar, Fátima Pereira e Maria da Conceição Passeggi y el de Susana Gonçalves, Estela Lamas y Lourdes Montero Mesa abordan el uso respectivamente de las narrativas autobiográficas en el diario de acompañamiento y del portafolio constructivista (el portafolio *as a story*) en la formación inicial de profesores, para acentuar como estos dispositivos permiten dar cuenta de los saberes, de las experiencias y de las identidades de los estudiantes y revelar sus procesos formativos. En los dos casos si discute la vinculación problemática de los usos formativos y evaluativos de estos dispositivos, llamando la atención hacia el rol de los formadores en el proceso.

El texto de Mª Jesús Márquez García, Esther Prados Megías y Daniela Padua Arcos, y el de Analía Elizabeth Leite Méndez focalizan el uso de la *biografía escolar* en contextos de formación inicial de profesores, con explicitación de su encuadramiento institucional y de sus diversos pasos hasta llegar a la biografía colectiva. Esos pasos y niveles convergen para el desarrollo de diversas capacidades y para la tomada de consciencia crítica. Se vuelven claras las vinculaciones entre el uso de las biografías escolares y el desarrollo personal de los estudiantes, el aprendizaje de la investigación y de la reflexión (en el primer texto), y la construcción de una forma solidaria e transformadora de pensar y de decir en la escuela y la enseñanza (en el segundo). Con un referencial semejante, dando especial importancia a la necesidad de colocar las historias en diálogo - el texto de Juli Palou Sangra y Montserrat Fons Esteve focaliza el papel del uso de los textos reflexivos en la formación del profesorado, teniendo en cuenta las elecciones que realizan sobre qué decir y cómo decirlo.

En el texto de Arecia Aguirre, Ana Doménech, Paula Escobedo, Andrea Francisco y Lidón Moliner se explora el potencial pedagógico de las historias de vida como recurso didáctico en formación de profesores.

En otros textos se destaca la potencialidad de las historias de vida de profesores para heacer explícitos los aspectos formativos no formales y personales de sus trayectorias de vida. Es este el caso del texto de Alexandra Coelho Pena cuando aborda las potencialidades del uso de las historias de vida, con énfasis en la historia oral, para comprender la especificidad de la formación de los profesionales de educación infantil que trabajan en las guarderías comunitarias de la "Baixada Fluminense" (Estado de Rio de Janeiro, Brasil), las cuales se han implementado en un proceso de movilización popular. También el texto de Maria Cristina Alves, Daniella Alves, Antônio Gonçalves incide en la vida de una profesora alfabetizadora en el Brasil interior para destacar los procesos formativos no formales que acompañaran su trayecto de vida. El uso de las historias de vida para dar cuenta de las particularidades de las formas de vida y de la trayectoria de los profesores está también patente en el texto de Adriana Gabriela Maldonado, Pedro José Canto Herrera y María Analy Pacheco Ortega, que enfatizan los procesos de elección de la carrera docente y la relación entre las vidas docentes e la vitalidad de la escuela.

En la mesa *Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la Escuela* se presentaron una variedad de comunicaciones con contenidos y formatos muy distintos. Si bien, en todos ellos, se vislumbran modos de ver y comprender la escuela y las instituciones educativas que, partiendo de la valoración de la situación vigente, avanzan en miradas alternativas con tintes de renovación y, por qué no, también de transformación. Esta variedad está presente también en los modos de investigar que se presentan en estos trabajos. Así, tanto encontramos perspectivas extensas, que trabajan con un número amplio de sujetos, como otras más centradas en sujetos particulares. En algunos casos la técnica es la entrevista y el relato autobiográfico, pero también se exploran otras opciones, como es el caso de la fotografía, el dibujo o el vídeo.

De la variedad con la que nos encontramos, algunas comunicaciones centradas en la formación del profesorado, como las de J. M. Correa y E. Aberasturi, por ejemplo, nos presentan una propuesta de relato a partir de la fotografía y la imagen, dentro del plan de formación de maestros. Por su parte L. Gutiérrez y D. Losada relatan la historia de Amaia, una profesora novel, que nos despliega toda su trayectoria para entender en qué punto se encuentra de su trayectoria profesional. Ambos trabajos son parte del mismo proyecto de investigación, por tanto se complementan en su análisis y en su intento de ayudarnos a entender como llega alguien a convertirse en esto que llamamos docente. Dando un salto a la Universidad, un grupo de profesoras de la Universidad de Sevilla se plantean las barreras que se encuentran los alumnos discapacitados en la universidad, o como es vivido y expresado por los propios protagonistas. La fotografía, de nuevo, se convierte en el medio para el relato.

Otras investigaciones, sin abandonar el entorno escolar, avanzan sobre cuestiones más sociales, como es el caso R. C. Dias, F. Pereira y J. A. Correia, que se centran en la historia de mujeres trabajadoras y con hijos, en el contexto de la lucha de las mujeres por sus derechos, en el escenario de cambios sociales que estamos viviendo. En este mismo sentido, pero con otros sujetos, el trabajo de S.A. Brasileiro de Menezes se plantea una revisión de la educación básica en Brasil, a partir de las historias de jóvenes en situaciones precarias.

Otros trabajos se focalizan sobre cuestiones más particulares del mundo escolar, en relación a cuestiones curriculares, como es el caso de lo que C. Rivera y

C. Arenas denominan “historias de vida lectora”, la evaluación en relación al uso de la novela, como nos presenta A. Forés y J. A. Sánchez, o el relato de un profesor de Educación Física, del que nos hablan I. Caldeira y E. Ferreira. En la primera de estas destaca el trabajo con niños de primaria y la dificultad para construir un relato propio, para lo cual introduce la mediación de la investigadora. En la segunda, cambiamos la lectura por la escritura, siendo el alumnado el que debe escribir la novel o el relato digital en el que presentan su experiencia de formación en la universidad. El tercer texto, por último, presenta un relato polifónico de un profesor de Educación Física, con presencia de las voces de sus estudiantes, en entornos marginales y conflictivos.

Los dos últimos textos presentan dos puntos de vista muy peculiares, en cuanto su singularidad. El primero de S. Mendes, contrapone el relato individual frente a lo que denomina “Gramáticas de control”. Relata su proceso de transformación desde una perspectiva técnica y terapéutica a una visión escolar diferente. El segundo, el texto de P. Hermosilla, nos devuelve de nuevo al mundo universitario a partir de su experiencia como profesora de historia. Escribe su propio relato de vida como un modo de reflexionar sobre sí misma y sobre los otros y del vínculo necesario que establece para educar en relación.

En síntesis, nos encontramos una revisión del mundo escolar (primaria, secundaria y superior) desde las perspectivas personales. De esta forma el cambio es vivido como una necesidad desde la propia experiencia o desde el encuentro con las experiencias de los otros, mediado a menudo por las condiciones sociales, educativas y políticas que actúan en entornos particulares. En conjunto esta publicación nos ofrece un relato de relatos sobre la escuela que se abre a la esperanza y al compromiso, desde la comprensión de la realidad en la que vivimos.

En la tercera parte de esta publicación – *Memorias del Vivido, Construyendo una Comunidad Critica,* se encuentran los textos de Fátima Pereira y Analía Leite Mendez, de Esther Prados Megías, y de María Jesús Márquez García y Elisabete Ferreira, quienes nos ofrecen a los lectores la posibilidad de acercarse al intenso debate que siempre es característico de las Jornadas de las Historias de Vida en Educación y parte integrante de la construcción del conocimiento a partir de las historias de vida.

A criação do conhecimento na investigação com histórias de vida | La generación de conocimiento en la investigación sobre historias de vida

Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico

Fernando Hernández

Resumen. En esta contribución trato de responder a la invitación que se nos plantea desde las III Jornadas de Historias de vida en educación, a pensar sobre la relación con el conocimiento en la investigación biográfica en educación. Lo que significa, en mi caso, pensar desde otro lugar el papel del conocimiento en la investigación social; además de plantearse otros modos de acercarse al sentido de conocer. Todo ello en diálogo con una experiencia de investigación biográfica en torno a cómo se aprende a ser maestra en un contexto de trabajo poscapitalista. Lo que me lleva a considerar que cuando hablamos de generar conocimiento desde una investigación biográfica y, en general, de carácter narrativo, no lo hacemos desde una posición inferencial, hipotético-deductiva y basada en una racionalidad proposicional. En su lugar, y sin alejarnos del rigor que aporta la reflexividad, el conocimiento que se genera es de carácter experiencial, relacional, narrativo, reflexivo, pedagógico y en red.

Palabras clave. Investigación narrativa, investigación biográfica, reflexividad, conocimiento generado, modos de conocer.

Abstract. In this paper I try to respond to the invitation from the III Conference of Life Histories in education, to think about the relationship with knowledge in biographical research in education. Which means, in my case, think the role of knowledge in social research. With this purpose I will explore other ways to approach the meaning of knowing. All in dialogue with our biographical research experience on how young teachers learn to be a teacher in a post-capitalist working context. This reflection leave to conclude that, when it is generating knowledge from a biographical and, generally, of narrative research, we do not use a inferential, hypothetical-deductive position based on a propositional rationality. Instead, and without departing from the rigor that provides reflectivity, the knowledge generated is experiential, relational, narrative, reflective, educational and networking.

Keywords. Narrative research, biographical research, reflexivity, generated knowledge, ways of knowing.

¿De qué conocimiento hablamos cuando decimos que una investigación ha de generar conocimiento?

La pregunta sobre la que nos invitan a pensar los colegas que organizan estas III Jornadas de Historias de vida en educación necesita ser considerada desde un lugar, desde una lógica diferente a la que se plantea, por lo general, en la investigación académica. Me refiero al modo de investigación que hasta los años

setenta del pasado siglo se consideraba hegemónico y como 'la manera' adecuada de hacer investigación y generar conocimiento. Hablo de un modo de racionalidad que establece un sentido de hacer ciencia basado en la aplicación del método científico. Esta perspectiva considera que el conocimiento, articulado y enunciado de manera proposicional, emana de un proceso inferencial de carácter hipotético deductiva. Proceso que se contrasta con las evidencias derivadas de la experimentación o que se elabora de manera inductiva desde los datos. Lo que lleva a que tanto el procedimiento con los resultados de la investigación se relacione (para confirmarla o anularla) con la teoría y la(s) hipótesis de partida.

Junto a esta posición y resumiendo un proceso con muchos meandros y recorridos (Hernández, 2007), pero que nos lleva al construccionismo (Iñíguez, 2003; Gergen y Gergen, 2011), el género interseccional (La Barbera, 2010), la teoría del actor red (Fenwick y Edwards, 2010) y el concepto de articulación (García Dauder y Romero Bachiller, 2002), llegamos a dos modos de pensar, que conllevan otras tantas maneras de concebir lo que significa conocer, y que Bruner (1992) denominó paradigmático y narrativo. No voy a entrar en detalles sobre esta distinción, pero sí apunto que el conocimiento en la investigación social, al vincularse con el modo de pensar paradigmático, escogió un camino del que continuamos recibiendo sus consecuencias, y que ya se vislumbraba en la bifurcación que ya Dilthey (1994) señaló entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu.

Esta pincelada que puede ampliarse con otras referencias de perspectivas diversas de investigación (Guban y Lyncon, 1994; Schwandt, 1994; Conelly y Clandini, 1995; Eisner, 1998) sirve para delimitar el territorio en el que se inscribe la investigación narrativa de carácter biográfico. Perspectiva que puede adoptar un modo autobiográfico, auoetnográfico, biográfico o de historias de vida –entre muchos otros (Larraín, 2010)-. Lo que nos sitúa en el debate sobre el conocimiento y en quién lo genera, cómo y para quién.

Pero responder a estas cuestiones sugiero recuperar las aportaciones de Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994) y su posterior reelaboración (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001) con la finalidad de dar respuesta a la emergencia de las redes de colaboración en Internet. Estos dos libros exploran cómo tiene lugar en la actualidad la producción del conocimiento, tanto en la sociedad como la investigación. Estos autores nos invitan a prestar atención a dos modos de generación de conocimiento. El modo 1, que es el que ya conocemos y que, como he apuntado más arriba, es de carácter inferencial, derivado del experimento o de la aplicación de una prueba, adopta un modo de narración que sigue un patrón fijo, y que busca dar cuenta de cómo el conocimiento que emerge en la investigación se deriva y vincula con el conocimiento acumulado para así refutarlo o expandirlo. Este modo de conocer es característico de la investigación realista y ha sido clave para el desarrollo de la investigación científica y sus aplicaciones. Señalarlo no significa rechazarlo. Al contrario, reconozco su importancia y sus ineludibles contribuciones al saber humano, sólo que se ha magnificado y mitificado, al considerarlo como la única manera de explorar un fenómeno y dar cuenta de sus regularidades y variaciones. Algo que ha ocurrido, de manera especial, cuando nos acercamos a la compresión de fenómenos relacionados con la vida social de los seres humanos.

Por ello, y sin pretender pensar de manera oposicional, y considerando como señala Latour (1999/2001) que para entender tanto la realidad como el

quehacer científico es preciso atender a la pista de las transformaciones que se dan en el proceso de producción de conocimiento, proceso en el que siempre surge algo nuevo y que supera a la propia actividad científica, voy a enunciar, de forma telegráfica, lo que caracteriza al modo 2 de producción de conocimiento.

- Se genera tanto en el contexto de aplicación como en el de 'implicación'.
- Tiene un carácter transdisciplinar (basado en las relaciones recíprocas y no subordinadas de las disciplinas) y se proyecta tanto en los marcos teóricos como en las prácticas sociales.
- Se refiere a un conocimiento incorporado en las personas – no sólo codificado en las publicaciones.
- Desvela la heterogeneidad de los actores del conocimiento – que trascienden a los productores, a los usuarios, etc.
- La razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales, por lo que no se presenta como una formulación teórica, sino que tiene su expresión en términos prácticos en las organizaciones –como lo son los grupos de investigación.

Además, este modo de conocimiento problematiza la enseñanza, el aprendizaje y, en nuestro caso, la investigación educativa. Pues frente a la propuesta derivada de la tradición positivista que establece que para que el conocimiento sea creíble la investigación ha de ser objetiva y libre de valores, en la investigación narrativa de carácter biográfico se parte de considerar el conocimiento como socialmente construido, al tiempo que impregnado de un sistema de valores que deriva y promueve experiencias de interacción (Beudon-Miller et al. 2003). Este modo de conocer no sustituye el modo 1, sino que convive con él y da cuenta de otros modos de generar conocimiento que pueden aportar marcos conceptuales y modos de investigar que expandan los modos de observar, generar evidencias y dar cuenta –investigar, en suma- las experiencias humanas.

Para pensar este modo de conocer y de generar conocimiento en la investigación y en la intervención social es necesario, como plantea el colectivo Espai en blanc:

> romper con toda una serie de dualidades paralizantes: dentro/fuera de la academia; teoría/práctica; sujeto/objeto. En otras palabras, nosotros no nos ponemos fuera porque no hay afuera, intentamos pensar la teoría ya como una práctica, y quisiéramos romper también con la idea de un sujeto que piensa unos objetos de conocimiento y unos espectadores que escuchan. (…) Para así poder pensar lo que nos pasa, lo que pasa (Garcés y López Petit, 2012:135).

Por eso, al final (o al principio) de nuestro pensar juntos se hace necesario poner en el centro del debate de estas jornadas una serie de cuestiones en torno al conocimiento del que hablamos y del que podemos llegar a encarnar en la investigación:

> ¿qué tipo de conocimiento se produce?, ¿quién lo produce/quién está legitimado para producirlo?, ¿desde dónde y para qué se produce?, ¿qué es importante aprender/desaprender?, y la cuestión de la intervención: ¿qué tipos de intervención, qué prácticas, se están articulando?, ¿quién interviene y sobre qué/quién?, ¿para qué se interviene?, ¿cuáles son los resultados de la

intervención? (Arribas Lozano, García-Sánchez, Álvarez Veinguer & Ortega Santos, 2012:10).

Lo que significa que el conocimiento no es un resultado, sino un marco de interrogación que se mira a sí mismo y que se proyecta en el propio deseo de conocer, como nos recuerda Gurpegui Vidal (2003:1), "no podemos olvidar que todo conocimiento está siempre impregnado de deseo, por mucho que lo disimule. ¿Por qué disimula el conocimiento el deseo que tiene tras de sí?"

Desde estas consideraciones en torno al conocimiento paso a explorar algunas aproximaciones que pueden ayudarnos a dar respuestas a estas y otras cuestiones. Para ello, voy a detenerme en cómo nos planteamos la investigación y la generación del conocimiento en el grupo de investigación consolidado ESBRINA (subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos) del que formo parte (http://www.ub.edu/esbrina/).

Acercarnos a la *grounded theory* como modo de generar conocimiento en la investigación biográfica

Si repaso cómo llevamos a cabo la investigación de carácter biográfico en el grupo de investigación ESBRINA y cómo nos planteamos la cuestión de generar conocimiento (o relacionarnos con él), me doy cuenta que sin pretender simplificar el proceso, actuamos de la siguiente manera:

Una vez fijado el problema de estudio, en términos de delimitar el área de la experiencia humana que pretendemos comprender (p.e. cómo se relaciona el profesorado universitario con los cambios; cómo los jóvenes maestros y maestras constituyen su identidad profesional en un contexto de trabajo poscapitalista; cómo los jóvenes –que responden o no a las expectativas del sistema escolar- se relacionan con diferentes experiencias de saber; cómo los jóvenes aprenden, se expresan y comunican dentro y fuera de la escuela, exploramos los trabajos de otros autores que han abordado con anterioridad la cuestión que constituye nuestro interés.

1. De manera simultánea escribimos un relato que da cuenta de cuál ha sido nuestra relación con la problemática que tratamos de comprender. Esto nos permite abrir nuestra disposición hacia el encuentro con el Otro y desvelar las lentas con las que miramos lo que pretendemos observar y las relaciones que tratamos de establecer.
2. Nos acercamos a los sujetos y los contextos a los que nos vamos a acercar para construir con ellos evidencias que puedan iluminar el problema sobre el que queremos generar conocimiento en términos de modos de comprensión.
3. Luego ponemos en marcha un proceso de negociación con los sujetos y planteamos las formas de participación/relación que pueden tener lugar en la investigación.
4. A veces realizamos un estudio piloto que nos permite perfilar el modo de acercarnos al Otro. Lo que significa pedir ayuda para mejor comprender aquello de lo que no sabemos, ni tenemos la certeza de cómo abordarlo.

5. Iniciamos el proceso de acercamiento a un campo que se encuentra en muchos lugares, a partir de notas, entrevistas creativas y observaciones participantes.
6. Ponemos en conocimiento del grupo de investigación lo que va aconteciendo en estos procesos de relación, con lo que aparece un 'tercero' que tiene un papel relevante en la validación de la investigación.
7. Luego, una vez realizada la transcripción de las entrevistas y la ordenación de las demás evidencias, realizamos un primer relato biográfico –del tipo que sea- que ponemos a consideración de los colaboradores para establecer ajustes, rectificaciones y nuevos espacios de diálogo.
8. Así vamos procediendo hasta que el relato adquiere una forma que permite hacerlo público.
9. Mientras tanto, en los encuentros con el grupo de investigación, vamos compartiendo los temas y problemáticas que emergen de los relatos. Temas que ponemos en relación con las lecturas y que nos lleva a encontrar modos de relación entre los diferentes relatos, de manera que podamos inferir modos de comprensión de la cuestión a la que nos habíamos aproximado.
10. Diferentes publicaciones y aportaciones a congresos van dando concreción y visibilidad a los procesos y hallazgos que van emergiendo en este trayecto investigador.

Mediante estos pasos, que nunca son los mismos ni tienen lugar de la misma manera, adoptamos un modo de hacer investigación que refleja un talante construccionista. En la medida en que la realidad no es fijada de antemano, el Otro no es considerado como un objeto y que es desde la relación, en la que se generan y comparten significados como se van tejiendo los hilos de sentido de la investigación. En este proceso el modo de generar conocimiento tiene que ver con algunas de las consideraciones que plantea la Grounded Theory.

Al igual que en el grupo ESBRINA, la Grounded Theory es posiblemente el modo –que sin hacerlo explícito- utilizan quienes transitan por la investigación biográfica para generar conocimiento –teoría-. Vale la pena recordar que la Grounded Theory se considera una perspectiva metodológica, un modo de mirar la realidad, que genera teoría inductiva en un contexto específico. La idea de grounded (subyacente) hace referencia a esos contextos específicos de los que se hace emerger proposiciones que adquieren forma de nuevos modos de conocer en el contexto al que nos hemos aproximado. Lo que lleva consigo que acercarse a un contexto desde esta posición requiera no sólo sensibilidad teórica, sino también agudeza sobre cómo diseñar una investigación en los sistemas e instituciones en que la actividad humana es estudiada (Baptista Nunes, Tiago Martins, Zhou, Alajamy y Al-Mamari, 2010).

La Grounded Theory tal y como la plantearon Glaser y Strauss (1967), Strauss y Corbin (1990), Glaser (1992), y Glaser (2001) es una metodología de investigación en la cual la teoría – el conocimiento – y los posibles modelos de comprensión del fenómeno estudiado, se extraen de manera inductiva del análisis de evidencias contextuales. Este análisis implica un proceso interactivo de descubrimiento de conceptos o temas y de las posibles explicaciones y modos de comprensión del fenómeno que estudiamos, de manera que la teoría – el conocimiento – emerge de las evidencias. En el caso de la investigación de carácter

biográfico, lo hace de las entrevistas, observaciones y notas de campo que se convierten en relatos del proceso de indagación que se ha seguido.

La manera en que se opera desde la Grounded Theory se centra en la interpenetración de las evidencias y su análisis. Lo que supone para el investigador adoptar una necesaria apertura que "posibilite las condiciones del campo o los intereses de los informantes para guiar el foco" de la investigación (Snow et al. 2003:187). En este camino es donde tiene lugar el proceso exploratorio de carácter inductivo de la Grounded Theory del que emerge el conocimiento en forma de teorías y proposiciones a partir del análisis comparativo de las evidencias.

Formas de conocimiento que se derivan de la investigación biográfica

Explorados estos territorios desde los que se puede plantear cómo se puede generar conocimiento de la investigación biográfica, se trata ahora es de abordar cómo se puede generar un conocimiento 'otro' (en la búsqueda de 'unas ciencias sociales otras' de las que habla Walsh (2012), y que se configura a partir del encuentro entre sujetos y saberes que tiene lugar en una investigación en torno al aprender a ser docente (La construcción de la identidad docente del profesorado de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). MINECO-EDU2010-20852-C02-01), junto a un grupo de maestros/as de educación primaria que llevan menos de cinco años en la profesión.

En esta investigación no nos acercamos al otro para colonizarlo. En este sentido, no se trata de utilizar un método (la entrevista) para hacer que el otro nos diga y con su decir generar un conocimiento académico que hable en su nombre. El desafío que se nos plantea es descolonizar la relación en la investigación social. Lo que significa ponerse a pensar juntos no sólo sobre la experiencia narrada del otro, sino sobre la experiencia del encuentro entre sujetos. No para confirmar una hipótesis de partida o adaptar la experiencia de su decir a una lecturas/categorías previamente establecidas.

Se trata, por el contrario, de construir un modo de relación basada en el intercambio no en la recogida de información. Se pretende abrir un espacio que nos permita pensarnos desde nuestra situación: la del investigador que quiere saber (de sí y del otro) y la del sujeto al que nos acercamos y que nos regala su experiencia (y que también quiere saber de sí y de/con nosotros). Esto significa desde el relato que he tomado como fuente de diálogo para ejemplificar esa aproximación 'otra' al conocimiento, que cuando Jenny (Hernández-Hernández, 2011) se piensa en la situación laboral poscapitalista en la que ha sido instalada, me coloca en una doble posición: la de pensarme en un contexto laboral poscapitalista en la que también me encuentro en la universidad, y en el modo de producción de conocimiento desde el que miro/escucho lo que me regala Jenny. Quien no es un sujeto estudiado, un sujeto objetivizado, sino que ambos somos sujetos acercándonos, tratando de comprendernos a nosotros mismos como sujetos que piensan y generan conocimiento crítico sobre las relaciones de poder hegemónicas que se dan no sólo en la profesión docente, sino en la investigación educativa. De estos modos de relación se derivan diferentes formas de conocimiento que voy a señalar como punto de partida para el posterior debate.

Experiencial: Si la experiencia es el dar cuento de lo vivido y transformarlo en relato, y "la experiencia educativa es siempre experiencia de relación y extrañeza del otro" (Contreras y Pérez de Lara, 2010:18), la experiencia no sólo deviene en conocimiento en la investigación, sino que es un modo de conocimiento de sí y de la relación con el otro. En este sentido, la investigación biográfica no sólo gira en torno a la experiencia narrada (puesta o no en contexto) sino que el acto de dar cuenta es una experiencia de conocimiento.

> En este punto me doy cuenta que hemos estado hablando de Jenny, pero que no le he dicho quien soy, ni le he apuntado mis intereses. Aunque su idea del docente como guía me parece que merece ser explorada con más detenimiento, hago una parada y me presento. Le cuento sobre mi interés por una educación que ayude a relacionar y que desde hace años trato de favorecerlo desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo.

Contextual: El relato biográfico no sólo da cuenta de la experiencia narrada de un sujeto. También lo hace del contexto social y cultural en el que esa experiencia tiene lugar. De aquí que el contexto, su desvelamiento, la trama de relaciones que inscribe sea, forme parte del conocimiento que emerge de una investigación biográfica.

> Los docentes sustitutos son piezas intercambiables en un inmenso y despersonalizado puzle. El capitalismo emocional[2] no sólo demanda entregar el tiempo y la fuerza de trabajo sino también lo que somos, nuestros efectos, a cambio del salario. El capitalismo emocional se ha instalado en la relación-demanda que la Administración plantea a las maestras substitutas como Jenny. A cambio del salario ha de cumplir un horario fragmentado, transitar por tareas sin relación entre ellas, vincularse a una colega con la que comparte el grupo, establecer relaciones con los niños, las niñas y las familias, pero sabiendo que será sin continuidad ni retorno. Se ha de implicar, establecer vínculos, pero la última semana puede llegar la maestra titular que la reemplaza.

Relacional: La investigación biográfica se constituye, de entrada, entre dos y a partir de un proceso de relación que genera un conocimiento,… sobre la propia relación. Este conocimiento nos apunta no sólo como cada cual es representado, sino los tránsitos que tienen lugar a lo largo de los encuentros que marcan el proceso de investigación.

> Poder hablar de la práctica, de su práctica, será el terreno privilegiado en el que Jenny convierte nuestros encuentros. Al hacerlo se perfilan nuevos papeles en la relación de la investigación. Ya no es sólo una joven maestra que nos brinda su historia. Jenny hace que la reflexión sobre sus experiencias se cruce con mis posibles aportaciones e intuiciones. Se cruzan así en nuestros intercambios textos y ejemplos de su práctica desde los que nos abrimos a un diálogo indagador que nos permite poner nombres a lo que Jenny hace, a los trazos de experiencia desde los que está aprendiendo a ser maestra.

Narrativo: La investigación no articula el relato de la experiencia narrada, sino que el propio proceso de la narración constituye una fuente de conocimiento. La toma de decisiones sobre cómo articular el relato, las estrategias narrativas desplegadas y la función que desempeñan en cada caso: confirmación, desvelamiento, contraste,… dejan las huellas del modo de conocer que propicia la escritura en la investigación narrativa de carácter biográfico.

> Este relato biográfico se articula en dos direcciones: por un lado, en torno a nuestros encuentros, y por otro, en relación a los episodios que han sido claves en la trayectoria de Jenny como maestra. Encuentros y episodios se han ido narrando en los textos que hemos ido cruzando durante este tiempo. En el proceso de escritura que ahora se presenta el contenido de estas evidencias se teje con reflexiones y apreciaciones que dejan entrever algunos sentidos de la experiencia de cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra.

Reflexivo: La pauta de validación que adopta la investigación narrativa es la reflexividad que fundamenta y da sentido a las decisiones que se toman en el proceso de indagación (Stronach et al. 2007). Lo que supone que el investigar va dando cuenta de las referencias, tendencias y posicionalidades que articulan el proceso de toma de decisiones que posibilita no solo el relato biográfico sino la propia 'cocina' de la investigación. Este dar cuenta reflexivo también es una fuente de conocimiento, en la medida en que desvela los marcos y decisiones que se van tomando en el proceso en el que se teje la investigación.

> Pienso que Jenny está haciendo ahora su formación como maestra. Que el bagaje que le brindaron en la facultad no tenía en cuenta su deseo de cómo podía y quería ser maestra. Lo que le lleva a aprenderlo probando, ensayando estrategias y modos de hacer. Pero tengo la impresión de que casi todo esto lo está haciendo sola. Por eso le pregunto si mantiene algún tipo de intercambio con la compañera que lleva el grupo por las mañanas.

Pedagógico: Toda investigación educativa tiene el potencial de 'educar' a quienes participan en ella. Pero también el de generar conocimiento pedagógica que aporte puntos de vista alternativos sobre la realidad que se ha tratado de comprender. Este conocimiento pedagógico tiene que ver con el cuestionamiento de los modos naturalizados de posicionarse en la investigación, y también de los temas y concepciones vinculadas a la formación, la docencia, el aprendizaje, el sujeto, la relación,… que circulan por la investigación y que permiten reflexionar, y por tanto generar conocimiento otro.

> Jenny salió de la escuela en las últimas semanas del curso. Aunque es positivo y, como muestra en su texto, valora todo lo que recibió, no pudo terminar lo que había comenzado. Tampoco pudo construir el proceso de evaluación de lo aprendido. Son las condiciones de un trabajador precario. No importa la relación pedagógica que se construye. Los docentes sustitutos son piezas intercambiables en un inmenso y despersonalizado puzle. El capitalismo emocional (Illouz, 2007) no sólo demanda entregar el tiempo y la fuerza de trabajo sino también lo que somos, nuestros efectos, a cambio del salario. El capitalismo emocional se ha instalado en la relación-demanda que la

> Administración plantea a las maestras substitutas como Jenny. A cambio del salario ha de cumplir un horario fragmentado, transitar por tareas sin relación entre ellas, vincularse a una colega con la que comparte el grupo, establecer relaciones con los niños, las niñas y las familias, pero sabiendo que será sin continuidad ni retorno. Se ha de implicar, establecer vínculos, pero la última semana puede llegar la maestra titular que la reemplaza.

Grupal, en red (y de la red): Finalmente, la investigación, al menos tal y como lo proyectamos desde el grupo ESBRINA, no es un proceso de carácter individual, sino que da cuenta en una trama de relaciones, en la que el grupo de investigadores actúa como el 'tercero de la relación' y que contribuye a desvelar aspectos no sólo de fundamentación y de la metodología, sino del propio proceso narrativo y de la puesta en relación de las historias y relatos para generar conocimientos otro. En este proceso también se genera modos de conocer que dan cuenta sobre como tiene lugar la investigación y sobre como el grupo genera conocimiento sobre si mismo.

> En las conversaciones de seguimiento del proyecto con los colegas que forman parte de IDENTIDOC acordamos que los textos finales tenían que incluir referencias al contexto de producción de los relatos biográficos. Lo que en el caso de la historia de Jenny lleva a preguntarse: ¿Cómo resumir lo que nos ha pasado en siete meses? Tiempo en el que hemos conversado en cuatro ocasiones, hemos intercambiado cuatro textos que dan cuenta de nuestros encuentros y de las reacciones a los mismos; en los que hemos compartido una tarde de clase en la escuela en la Jenny hacía una sustitución, donde otros textos como una microetnografía o la transcripción sobre el aprendizaje que Jenny ha hecho de todo esto proceso han circulado entre correos electrónicos y llamadas telefónicas. ¿Cómo dar cuenta de todos los indicios que se hacen visibles en estas evidencias y que muestran cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra?

Todo lo anterior me lleva concluir considerando que el conocimiento, no es algo que está fuera del proceso de investigación; que emerge en los encuentros y modos de conocer que se despliegan en los múltiples lugares que hacen posible la investigación narrativa de carácter biográfico. Pero además, el conocimiento sobre el que he tratado de reflexionar es y genera capital social que, como nos dice Gustavsen (2003), puede emerger bajo diferentes circunstancias. Especialmente en las que los actores se encuentran en posición de igualdad –o reciprocidad- y que tiene en cuenta la necesitan trabajar juntos –de investigar juntos, como sucede en la indagación biográfica- desde una base de complementariedad. "Complementariedad implica que todos los actores tienen algo único a contribuir y que no hay actor que puede ser sustituido por otro. Esto implica que la idea de un sujeto singular y racional se evapora. Es la red, como un todo, la generar las comprensiones, así como los acciones que la comprensión hace emerger" Gustavsen (2003:160).

De esta manera, si reflexionamos sobre el papel del conocimiento en la investigación narrativa de carácter biográfico es porque el objetivo de la investigación social es comprender y representar las experiencias y las acciones que viven las personas en las especiales situaciones en las que se encuentran

(Elliott, Fischer y Rennie, 1999). Y ese proceso de comprensión es de por sí la primera fuente de conocimiento que se genera en la investigación. Sobre todo ello les propongo debatir y dialogar teniendo en cuenta además, las diferentes comunicaciones presentadas a las jornadas.

Referencias bibligráficas

ARRIBAS LOZANO, A., GARCÍA-SÁNCHEZ, N., ÁLVAREZ VEINGUER, A. y ORTEGA SANTOS, A. (2012). Introducción. En A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER y A. ORTEGA SANTOS (eds.), Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento (7-19). Granada: Universidad de Granada.

BAPTISTA NUNES, M., TIAGO MARTINS, J., ZHOU, L., ALAJAMY, M., y AL-MAMARI, S. (2010). Contextual sensitivity in grounded theory: the role of pilot studies. The Electronic Journal of Business Research Methods, 8(2), 73-84.

BEUDON-MILLER, M., GREENWOOD, D. y MAGUIRE, P. (2003). Why action research. Action Research, 1(1) 9-28.

BRUNER, J. (1992). Actos de significado. Madrid: Alianza Psicología.

CONELLY, M. y CLANDINI, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA (Ed.), Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.

CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). Introducción. En J. CONTRERAS y N. PÉREZ DE LARA (eds.), Investigar la experiencia educativa (15-19). Madrid: Morata.

DILTHEY, W. (1994). Introducción a las ciencias del espíritu. México: Fondo de Cultura Económica.

EISNER, E. (1998). El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós.

ELLIOTT, R., FISCHER, C.T., y RENNIE, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and relate fields. The British Journal of Clinical Psychology, 38, 215-229.

FENWICK, T. y EDWARDS, R. (2010). Actor-network theory in education. Abington, Oxon: Routledge.

GARCÉS, M. y LÓPEZ PETIT, S. (2012). Reinventado Espai en blanc. Entrevista con Marina Garcés y Santiago López Petit realizada por Nayra García-González. En A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER y A. ORTEGA SANTOS (eds.), Tentativas, contagios, desbordes:territorios del pensamiento (133-152). Granada: Universidad de Granada.

GARCÍA DAUDER, S. y ROMERO BACHILLER, C. (2012). Rompiendo viejos dualismos: de las (im)posibilidades de la articulación. Athenea Digital, 2, 42-61. Disponible en http://blues.uab.es/athenea/num2/Garcia.pdf

GERGEN, K. J. y GERGEN, M. (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós.

GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1994). The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage.

GLASER, B. (1992). Basics of grounded theory analysis. Mill Valley: Sociology Press.

GLASER, B. (2001). The grounded theory perspective: conceptualisation contrasted with description. Mill Valley: Sociology Press.

GLASER, B. y Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory. Chicago: Aldine.
GOSFROGUEL, R. (2102). Hacia la descolonización de las ciencias sociales. Entrevista realizada por Alberto Arribas Lozano y Nayra García-González. En A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER y A. ORTEGA SANTOS (eds.), Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento (73-101). Granada: Universidad de Granada.
GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. DENZIN y Y. LINCOLN (Ed.), Handbook of qualitative research (105-117.) London: Sage.
GURPEGUI VIDAL, J. (2003). Postulados para una didáctica crítica: la educación del deseo. En Documentos para la discusión de los postulados fedicarianos sobre la didáctica crítica. Curso 2003-04. Fedicaria: Bajado 10-10- 2007 de http://www.fedicaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf
GUSTAVSEN B. (2003). New forms of knowledge production and the role of action research. Educational Action Research, 1(2), 153-164.
HERNÁNDEZ, F. (2007). Narrativas en torno a la subjetividad en la escuela primaria. Perspectiva, 25(1), 171-206.
HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2011). Cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra en contextos de precariedad. En J. M. SANCHO (coord.), La construcción de la identidad docente del profesorado de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Proyecto de investigación MINECO-EDU2010-20852-C02-01. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad.
ILLOUZ, E. (2007). Intimidades congeladas: las emociones en el capitalismo. Buenos Aires-Madrid: Katz Editores.
IÑIGUEZ, L. (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo, 15, 16 e 17 outubro de 2003 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS Porto Alegre. Brasil. Bajada el 12-11-2007 de http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46
LA BARBERA, M. C. (2010). Género y diversidad entre mujeres. Cuadernos Kóre, 1(2) Bajado el 14-03-2011 de http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/565/257
LARRAIN PFINGSTHORN, V. (2010). Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
LATOUR, B. (1999/2001). La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia. Barcelona: Gedisa.
MACBETH, D. (2001). On "reflexivity" in qualitative research: two readings, and a third. Qualitative Inquiry, 7(1), 35-68.
MENESES, M. P. G. (2012). Mozambique, África y el mundo: el tránsito entre las gentes. En A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER y A. ORTEGA SANTOS (eds.). Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento (23-54). Granada: Universidad de Granada.
NOWOTNY, H., SCOTT, P. y GIBBONS, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainity*. Cambridge: Polity Press

SCHWANDT, T. (1994). Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry. En N. DENZIN y Y. LINCOLN (Ed.), Handbook of qualitative research (118-137). London: Sage.

SNOW, D., MORRILL, C. y ANDERSON, L. (2003). Elaborating analytic ethnography, Ethnography, 4(2), 181-200.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (1990). Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.

STRONACH, I., GARRATT, D., PEARCE, C. y PIPER, H.(2007). Reflexivity, the picturing of selves, the forging of method. Qualitative Inquiry, 13(2), 179-203.

WALSH, C. (2012). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Replexiones en torno a las epistemologías poscoloniales. En A. RIBAS LOZANO, M. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ÁLVAREZ VINGUER y A. ORTEGA SANTOS (eds.), Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento (55-72). Granada: Universidad de Granada.

Análise narrativa da identidade a partir de um estudo de caso

André Guirland Vieira e Margarida Rangel Henriques

Resumo. *O objetivo deste trabalho é apresentar uma metodologia de análise narrativa da identidade utilizando um estudo de caso como modelo. A narrativa de vida de um jovem adulto foi analisada a partir do sistema de Gonçalves, Henriques e colaboradores. Os conceitos de sequencia narrativa, de J-M Adam; história de vida, de D. McAdams (2001) e self dialógico, de H. Hermans (2008) foram também utilizados.*

Palavras chave. *narrativa, identidade, adoção, adolescência.*

Abstract. *The aim of this paper is to present a methodology of narrative analysis of identity using a case study as a model. The life narrative of a young adult was analyzed by the system of Gonçalves, Henriques et al. The concepts of narrative sequence, of J-M Adam; life history, of D. McAdams (2001) and dialogical self, of H. Hermans (2008) were also used.*

Keywords. *narrative, identity, adoption, adolescence.*

Introdução

Os estudos sobre Narrativa no âmbito da Psicologia têm se deparado com o fato de que o Homem tende a organizar sua experiência com o mundo e sua memória na forma narrativa (Bruner, 1987). A ideia de organização narrativa da experiência tem uma implicação particularmente importante no estudo da personalidade. Isto porque a partir deste postulado teremos de pensar aquela porção do mundo relacionada ao que chamamos de eu ou self como uma construção narrativa. Dentre os estudos sobre a construção narrativa da Personalidade, tomamos como principal referência o modelo de McAdams (2001). McAdams toma como ponto de partida a proposição de Erikson (1968) de que o desenvolvimento de uma história de vida é um marco no processo de aquisição de uma identidade psicossocial madura. A adolescência seria o momento do desenvolvimento humano no qual convergem as habilidades cognitivas construídas ao longo da infância para construir uma narrativa autobiográfica coerente (Fivush, 2008) e as demandas socioculturais para um posicionamento dentro da sociedade (Habermas, 2007) as quais culminam na necessidade e na possibilidade de construção de uma identidade socioculturalmente situada. Essa identidade organiza-se, segundo McAdams na forma de uma história de vida, em uma narrativa autobiográfica. Essas histórias situadas são, segundo McAdams, não apenas o que constroem e mantém, mas também a própria forma da identidade de seu autor. Tais narrativas têm a função de construir uma configuração integrativa do self no mundo adulto. Elas têm a capacidade de integrar diacronicamente os diferentes episódios e situações de vida vividas ao longo dos anos em histórias carregadas de sentido. Elas têm também a capacidade de organizar as crenças e posicionamentos diante

da vida em termos de um processo de mudança e transformação: antes pensava e agia de tal modo, enquanto que hoje penso e ajo diferente. As histórias de vida têm também uma função de integração sincrônica, organizando os diferentes papéis sociais, as diversas formas de relacionamento e os sentimentos e pensamentos associados, de maneira que eles possam ser vistos e entendidos como partes da mesma configuração do próprio self.

O objetivo deste trabalho é apresentar uma metodologia de análise narrativa da identidade através da apresentação de um estudo de caso.

Metodologia

Um jovem adulto de 22 anos com história de adoção foi entrevistado a partir da Entrevista de Eliciação de História de Vida. Tal entrevista tem como principal característica a questão de que o entrevistado escolha cerca cinco eventos marcantes que o orientem na narração de sua própria história. A partir da narrativa biográfica foi construído um estudo de caso (Yin, 2001).

Análise narrativa

- Organização da narrativa de vida em Sequencias Narrativas (**Sn**), segundo o modelo de Adam (1985). Segundo tal modelo, uma sequencia narrativa é definida como um episódio tematicamente definido, uma pequena história ou narrativa dentro de uma narrativa mais abrangente.
- Análise descritiva de estrutura, processo e conteúdo narrativos, baseada no sistema de Gonçalves, Henriques e Cardoso (2006), Gonçalves, Henriques, Alves e Rocha (2006), Gonçalves, Henriques, Soares e Monteiro (2006).
    - A análise da Estrutura contempla os seguintes elementos:
        - Orientação (apresentação de lugar, personagens e demais elementos de referência).
        - Sequencia estrutural (início, meio e fim).
        - Comprometimento avaliativo (envolvimento emocional e avaliativo com o episódio em questão).
        - Integração (fio condutor).
    - A análise do Conteúdo Narrativo:
        - Temas
        - Personagens
        - Cenários
        - Ações
    - A análise do Processo Narrativo:
        - Objetivação (descrição de elementos da percepção).
        - Subjetivação Emocional (descrição de afetos).
        - Subjetivação Cognitiva (expressão de pensamentos)
        - Metaforização (metacognição).

- Análise descritiva da multiplicidade de Caracteres e Vozes do discurso narrativo, segundo os constructos de McAdams (1993) e Hermans (2008).

Estudo de caso

Beno é um jovem de vinte e dois anos. Foi abandonado pelos pais aos três anos de idade e encaminhado para uma família de acolhimento com quem viveu até os doze anos. A partir de então foi adotado pela família com quem vive agora.

Sua história de vida inicia com a reflexão sobre o porquê de os pais o terem abandonado. Beno identifica o episodio da anca partida ao momento de abandono por parte dos pais. Conta que aos três anos caiu e quebrou a anca. Até sete anos teve problemas para caminhar e ser como uma criança normal. Tinha de andar em cadeiras de rodas e ter mesas e lugares especiais, adaptados a seu estado. Não podia ser como as outras crianças, não podia frequentar a escola ou jogar bola, era tratado de forma diferente, o que o incomodava muito. Aos sete anos fez uma cirurgia que lhe restituiu os movimentos. Começou a correr e a ser como as outras crianças, o que o fez sentir-se muito bem.

Beno não se lembra de como foi sua ida para a família de acolhimento, mas recorda um episódio marcante neste sentido. Conta que seus pais biológicos o iam buscar aos fins de semana na família de acolhimento e que certa vez teriam recusado a levá-lo de volta. Então a polícia o foi buscar para encaminhá-lo novamente à família de acolhimento.

Do período em que esteve na família de acolhimento, Beno contou como um episódio marcante a tentativa frustrada de adoção por parte de uma família. Conta que estava passando uma temporada na família candidata a adotá-lo, quando eles o impediram de telefonar para a família de acolhimento, Beno roubou dinheiro para a ligação. A família descobriu o roubo e o enviou de volta à família de acolhimento. Beno conta assim os seus sentimentos para com a família de acolhimento: é a sua família. Da integração nesta família nos conta que auxiliava nos trabalhos e tarefas, tanto no campo, como no cuidado com as outras crianças que a família acolhia e no como tudo isso foi importante afetivamente para ele.

Enquanto estava na família de acolhimento, Beno recebia mensalmente a visita dos pais biológicos. A visita conjunta do pai e da mãe cessou no momento em que a mãe envolveu-se com o uso de drogas. Isso provocou uma separação entre os pais, a partir daí apenas o pai continuou a visitá-lo. Beno fala com muito sentimento dessa situação. Conta que ela o marcou profundamente, pois viu no pai um desejo de ficar com ele, o que acabou não acontecendo. Um ou dois anos mais tarde, no momento em que estava para ser adotado, o pai biológico deu-lhe o número de seu telefone, para o qual ele nunca ligou. Sabe que o pai ainda hoje procura saber notícias dele.

O encontro com a família adotiva foi um marco histórico e afetivo muito significativo. A adoção foi vivenciada por ele como uma decisão e uma escolha sua, a qual não foi fácil nem sem conflitos, pois implicou em uma separação da família de acolhimento com a qual já estava vinculado. O momento dessa separação foi marcado através de um ato jurídico que teve como cenário o tribunal. Beno nos conta o como foi posto entre as duas famílias diante de um juiz, para quem tinha de expressar sua escolha e decisão. Apesar da ida para a família adotiva, construiu-se uma continuidade na relação com a família de acolhimento através do estabelecimento de um elo de parentesco: os membros da família de acolhimento passaram a ser padrinhos de batismo de Beno.

Na nova família, Beno nos conta como através de sua mãe adotiva tomou contato com o que veio a ser sua futura opção profissional, o teatro. A entrada para a faculdade, Beno credita a seu talento e também à sua nova família, pois é devido a

seu apoio tanto emocional como financeiro que ele está conseguindo frequentar a faculdade. A faculdade é para ele um mundo apartado desse mundo. Lá é como se seus problemas não existissem. Mas o episódio da faculdade como um espaço onde Beno pode esquecer seus problemas não durou muito tempo, o conhecimento por parte dos colegas de que ele é adotado o perturbou tanto que por pouco não o fez desistir do curso.

Concluindo sua narrativa de vida, Beno faz planos para o futuro em que inclui o desejo de terminar o curso universitário, trabalhar, ter um filho, adotar uma criança ou abrir uma instituição para crianças abandonadas.

Análise narrativa

Divisão em sequencias narrativas

Sn1
Tema (s): o porquê de os pais biológicos o ter deixado; a anca quebrada: o período de doença e a cura.
Personagens: pais biológicos; B.
Caráter dos Personagens: Os pais o abandonaram; B., em um primeiro momento se vê impossibilitado de agir e de ser como os outros, mas depois consegue superar isto.
Cenário: Família de acolhimento.
Orientação/Ação: "Não me lembro bem porque os meus pais me deixaram (...) me botaram na família de acolhimento (...) tinha partido a anca aos três anos, tive que fazer uma operação e fiquei sem andar durante algum tempo (...) fiz a operação à perna, comecei a correr, a sentir as minhas pernas, e essas coisas."
Avaliação/subjetivação emocional: "(...) foi espetacular, comecei a correr , a sentir as minhas pernas, e essas coisas, foi fantástico."
Subjetivação cognitiva: "Não me lembro bem porque os meus pais me deixaram (...) Tinha três (anos), mas só aos sete é que fiquei bem, nem podia ir para infantários, nem essas coisas, porque não podia, naquela altura, sempre tratado de forma diferente também, por causa de ter esse problema, não podia jogar a bola, fazer o que os outros faziam, não é, andava a cadeira de rodas, tinha uma mesa especial e essas coisas".

Sn2
Tema: a experiência mal sucedida de adoção.
Personagens: pais que queriam adotá-lo; B.; família de acolhimento.
Caráter dos personagens: candidatos a pais não o deixavam telefonar para a sua família; B. faz uma malandrice roubando dinheiro para telefonar; a família de acolhimento é a sua família.
Cenário: família candidata a adotar B.
Orientação/Ação/Avaliação: "o primeiro ano com os pais que queriam me adotar não correu lá muito bem (...) houve uma altura em que estas pessoas com quem eu estava não me deixavam telefonar para a família de acolhimento, onde eu tinha estado, então eu fiz uma malandrice que roubei dinheiro para telefonar, só que eles encontraram, que eu tinha roubado dinheiro e eles me mandaram outra vez de volta para a minha família de acolhimento."

Subjetivação emocional: "o primeiro ano com os pais que queriam me adotar não correu lá muito bem, porque como estava habituado a família de acolhimento, não sei, não me sentia bem com as outras pessoas, para mim aquela era a minha família."
Subjetivação cognitiva: "outro momento, foi quando fui adotado e quando já estava a ter uma ideia clara do que me tinha acontecido, porque estive lá muitos anos na família de acolhimento, desde os três até os doze, fiquei com uma ideia clara do que estava a me acontecer na vida."

Sn3
Temas: o encontro com a família adotiva; a escolha da família adotiva.
Personagens: família adotiva; B.
Caráter dos personagens: a família adotiva é adorável; B. adorou estar com a família adotiva.
Cenário: Casa da família adotiva.
Orientação/Ação/Avaliação: "passando mais algum tempo, vieram estas pessoas que agora estão comigo, que são os meus pais, vim cá passar um fim de semana e adorei estar com eles nesses dias, então, nem quis voltar para a família de acolhimento, quis logo ficar com esta família, nem pensei duas vezes."
Subjetivação emocional: "adorei estar com eles nesses dias, então, nem quis voltar para a família de acolhimento."
(...)

Análise do caso

Uma análise do percurso narrativo dos temas ao longo da narrativa de vida de Beno mostra que a quase totalidade dos temas gira em torno da adoção. Tanto o percurso temático como o das ações é cíclico, uma vez que principia com a questão do motivo do abandono e conclui com o mesmo motivo. A análise dos cenários mostra que grande parte de sua história transcorre no cenário da família de acolhimento. Há cenários como os da casa da primeira família que o quis adotar, do hospital, da casa dos pais biológicos e o da mudança da aldeia para a cidade que embora não se referindo diretamente ao ambiente da família de acolhimento, estão relacionados a ela, quer através de uma referência como na saída da casa dos pais biológicos para a da família de acolhimento, ou em uma relação espacial como a aldeia ou em uma relação temporal como no caso do hospital (momento em que estava com a família de acolhimento). Além disso, a apresentação dos temas e cenários, na ordem como foram narrados por Beno, mostra que ele frequentemente retorna ao tema e ao ambiente da família de acolhimento, de modo que estes aparecem realmente como uma referência central e um tema centralizador em sua narrativa de vida. Uma análise dos personagens mostra que os mais significativos na história de Beno são os pais biológicos, a família de acolhimento e a família adotiva.

A organização lógico-cronológica da narrativa de vida de Beno dispõe as sequencias narrativas em grandes episódios, podendo eles ser nomeados como os pais biológicos, a ida para a família de acolhimento, a estadia na família de acolhimento, a saída da família de acolhimento e a nova família (adoção). O ponto de partida, em torno da reflexão sobre o porquê os pais o terem abandonado

marca toda a narrativa. Ele configura-se como o motivo central em torno do qual a história de Beno é construída. Ele também define os principais personagens com os quais Beno interage e dialoga na história: seus pais biológicos que o abandonam; a família de acolhimento que o recebe, cuida e proporciona a possibilidade de crescimento e desenvolvimento, incluindo o tratamento e a cura da anca quebrada que por tantos anos o impediu de ser como as outras pessoas e que foi eleita por ele como um marco em seu desenvolvimento e como um momento de redenção; e não menos importante, a nova família, que lhe proporcionou uma nova oportunidade de vida, abrindo novos horizontes nunca dantes contemplados, como o mundo universitário e o teatro.

Em relação ao caráter dos pais biológicos, ele é essencialmente ambíguo. Se por um lado abandonaram o próprio filho, por outro, talvez não o quisessem abandonar. Tal caráter aparece tanto no episódio em que a polícia obriga os pais biológicos a enviar Beno à família de acolhimento, como no episódio em que o pai biológico continua a visitá-lo, dando a Beno a impressão de querer cuidar dele. Aparece também quando o pai biológico dá a Beno o número de seu telefone, no momento em que ele está para ser adotado pela nova família. Este caráter atualiza-se ainda hoje, quando Beno relata que o pai biológico continua a buscar notícias suas através da antiga família de acolhimento.

Em relação à família de acolhimento, o episódio da tentativa frustrada de adoção define bem o seu papel e seu caráter. Ela é a verdadeira família de Beno. Ela não foi simplesmente uma casa/família de passagem, mas foi seu "berço", mais do que isso, há entre ele e essa família um "nós", um sentimento de unidade que não aparece nas referências nem aos pais biológicos nem aos pais adotivos. Às pessoas da família de acolhimento ele chama de "tios", chegando a referir-se à senhora em torno da qual essa família se organiza como aquela que "adota" as crianças abandonadas. Beno talvez se considerasse adotado por essa família, embora isso não fosse algo que pudesse ser assumido ou oficializado, ficando a questão da parentalidade como não resolvida. Uma identificação e uma ação de pertencimento a essa família aparece também no episódio em que conta como a partir de certa idade começou a cuidar das crianças mais novas que chegavam para serem acolhidas. Este é o momento em que Beno deixa de representar o papel da criança a ser cuidada para assumir o do membro da família de acolhimento que cuida de crianças. Segundo o que nos conta em sua história, tal sentimento era recíproco, o que aparece na tristeza e no choro de sua "tia" no momento em que saiu da família de acolhimento para a família adotiva e também quando os "tios" aceitaram o papel de padrinhos de batismo. Toda a complexidade dessa relação fez com que Beno sinta ter abandonado sua "família de berço" no momento da adoção.

Em relação à família adotiva, Beno refere-se a ela como uma escolha e como um apaixonamento. Após ter estado com ela um fim de semana, adorou ficar com eles e não quis mais voltar à família de acolhimento. As demais referências à família adotiva são relacionadas ao papel da mudança no modo de vida de Beno. Assim o caráter da nova família está ligado à mudança da aldeia para a cidade, o que lhe trouxe novas experiências e possibilidades de vida, com destaque para o teatro. Na nova família passou também a contar com uma empregada que faz tarefas que ele antes tinha de fazer. A transição para um novo modo de vida ocorre no momento do encontro de Beno com o teatro. Ele nos conta que sua mãe adotiva mostrou-lhe essa nova possibilidade, que veio a tornar-se o objeto de sua escolha profissional. O encontro com o teatro foi uma descoberta de si mesmo, do que

gosta de fazer e do que quer fazer como uma profissão. Beno deixa claro que o acesso ao mundo do teatro é algo que pertence à nova forma de viver, e que seria inviável na vida na aldeia e na família de acolhimento. Não fosse a proximidade da cidade, o apoio financeiro e emocional da família adotiva ele não estaria cursando uma faculdade de teatro.

Mesmo mudando de vida, a adoção continua sendo um problema que incomoda e atrapalha a Beno. Neste sentido a faculdade tornou-se para ele um espaço de fuga dos problemas, um mundo no qual entra, deixando os pensamentos e sentimentos que o incomodam de fora. Tanto é que a penetração do tema adoção neste mundo perturbou-o de tal modo que Beno viu-se impelido a ter que deixá-lo. No afastamento, mesmo que temporário, da faculdade Beno procurou divertir-se e levar uma vida sem compromissos para esquecer seus problemas, em uma tentativa de estragar a sua vida. As ações no sentido de fugir do problema do abandono e de destruir o que está construindo de bom e de criativo parecem ser os modos característicos de Beno reagir em relação ao que aparece como o problema central de sua vida: o abandono. São elementos destacados do caráter de seu personagem enquanto protagonista da história e, portanto, elementos importantes de sua identidade narrativa.

Outro elemento importante do caráter de Beno enquanto protagonista é o sentimento de fragilidade, que aparece como um sentir-se desprotegido, exposto e sem defesas diante dos outros. Como um sofrimento demasiadamente prolongado que acompanha sua história de pessoa abandonada, com os sentimentos decorrentes desse abandono. Entre estes, destaca-se o sentimento de ser diferente dos outros. Essa diferença aparece no receio de ser mais frágil do que os outros, de ser uma vítima e, portanto, incapaz de lidar com as situações que o mundo lhe impõe. Este sentimento aparece no episódio em que Beno tenta "estragar" sua vida, quase como em uma profecia autocumprida. Concluindo sua história de vida, Beno faz planos para o futuro, nos quais deseja terminar o curso universitário e trabalhar. Planeja também ter um filho e adotar uma criança, a fim de ajudar alguém da mesma maneira que ele próprio foi ajudado. Se tiver dinheiro, quem sabe abrir uma instituição e ajudar muitas outras crianças.

O caráter de Beno como protagonista de sua própria história aparece como algo complexo, revelando-se tanto na ambiguidade de sua origem quanto na complexidade contraditória de sentimentos, ideias, ações e reações que nutre em relação a ela. Beno narra sua vida como uma luta para não se tornar uma vítima do abandono, mas uma pessoa normal. Ser ou não ser uma vítima parece ser a grande questão na narrativa biográfica de Beno.

No caso de Beno, a ambiguidade do caráter e dos papéis que as vozes/personagens/caracteres atuam em sua narrativa biográfica e a dificuldade do protagonista em lidar com essas ambiguidades pode ser entendida como a expressão da confusão de seus sentimentos. Não é necessariamente um problema os personagens terem diversas facetas, caracteres e serem ambíguos. O problema está na falta de organização dessas diferentes facetas dentro da narrativa, o que aparece principalmente na forma como o protagonista relaciona-se com elas na história. A atitude do protagonista, no caso, é a da fuga, da negação, da busca de uma coerência que não existe e, portanto de um não saber se posicionar frente a tudo isso. A ambiguidade dos outros personagens encontra um espelhamento na ambiguidade do protagonista: afinal qual é a sua família? A família de acolhimento, na qual ele viveu quase toda sua infância, ou a família adotiva? E em relação ao pai

biológico e à família biológica, Beno deve perdoá-los ou simplesmente afastar-se definitivamente deles? Estas não são questões fáceis de responder e talvez não haja uma resposta unívoca a elas.

A identidade narrativa de Beno está construída nas ambiguidades relacionais entre esses personagens. No âmbito da família biológica entre o ter sido abandonado e a percepção do desejo do pai em não abandoná-lo. Na família de acolhimento entre o ser e o não ser adotado por essa família. Na família adotiva, o ser parte dessa família ao mesmo tempo em que se sente parte da família de acolhimento e, portanto o sentimento de ter abandonado a sua família. E toda a confusão em relação ao sentimento de pertencimento a todas essas famílias e quiçá a nenhuma. Beno caracteriza-se como uma pessoa profundamente magoada pelo abandono, que o faz sentir-se diferente, diminuído e frágil diante dos outros. O conflito e a ambiguidade de sentimento em relação a si próprio e ao mundo tornaram-se marcas em sua identidade narrativa. A ambiguidade entre ter se fortalecido com a vivência do abandono e a fragilidade da dor, da exposição e o de não saber como se posicionar frente aos outros. A ambiguidade entre ver a vida como um desafio que é capaz de vencer ou como uma injustiça para consigo próprio e como algo sem sentido que o arrasta e o faz vítima de um destino inexorável. A ambiguidade entre o amor e o bem de ter sido adotado e o desamor e o mal de ter sido abandonado. A ambiguidade entre ser vítima do abandono ou autor de seu próprio destino.

Referências bibliográficas

ADAM, J-M. (1985). Le texte narratif. Paris: Nathan.

BRUNER, J. (1987). Life as narrative. Social Research, 54(1), 11-32.

ERIKSON, E. H. (1968). Youth and identity. New York: Norton.

FIVUSH, R. (2008). Remembering and reminiscing. How individual lives are constructed in family narratives. Memory Studies, 1(1), 49-58.

GONÇALVES, O. F., HENRIQUES, M. R. & CARDOSO, G. (2006). Sistema de avaliação da matriz narrativa. Coerência estrutural narrativa. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

GONÇALVES, O. F., HENRIQUES, M. R., ALVES, A. & ROCHA, C. (2006). Sistema de avaliação da matriz narrativa. Complexidade do processo narrativo. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

GONÇALVES, O. F., HENRIQUES, M. R., SOARES, L. & MONTEIRO, A. (2006). Sistema de avaliação da matriz narrativa. Diversidade de conteúdo narrativo. Braga: Departamento de Psicologia da Universidade do Minho.

HABERMAS, T. (2007). How to tell a life. The development of the cultural concept of biography. Journal of Cognition and Development, 8(1), 1-31.

HERMANS, H. J. M. (2008). How to perform research on the basis of dialogical self theory? Introduction to special issue. Journal of Constructivist Psychology, 21, 185-199.

MCADAMS, D. P. (1993). The stories we live by. Personal myths and the making of the self. New York: The Guilford Press.

_____. (2001). The psychology of life stories. Review of General Psychology, 5(2), 100-122.

YIN, R. (2001). Estudo de caso. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

Relatos autobiográficos, pruebas e identidades

Juan Carlos Pita Castro

Resumen. Este texto introduce a un método de análisis y de teorización a partir de relatos autobiográficos, a la intersección de la formación del adulto y de la sociología. Una interrogación lo atraviesa: ¿como producir conocimiento con relatos sin traicionarlos y sin abandonar el deseo de teorizar?

Palabras clave. Autobiografía, prueba, identidad, formación, proceso de teorización.

Abstract. This contribution introduces a method of analysis and theorization based on autobiographical narratives. It is traversed by an underlying question: how to produce knowledge from narratives without distorting them and without giving up the requirement to theorize?

Keywords. Autobiography, ordeal, identity, adult education, theorization.

Introducción

Nuestras investigaciones continúan las de Dominicé (1990) y de Baudouin (2010) en el campo de las historias de vida en formación, y conectan con perspectivas sociológicas. Este texto tiene cuatro objetivos: (i) determinar lo que se puede comprender de la formación del adulto con relatos autobiográficos; (ii) introducir una perspectiva de análisis que objetiva el material y que considere dimensiones narratologicas; (iii) formular pistas de salidas del relato y (iv) proponer un proceso de teorización que mantenga el contacto con la diversidad social, pero capaz de ir más allá de la descripción y de la restitución de la voz ordinaria.

La primera parte de este texto trata del giro narrativo que configuró en profundidad el campo de las histories de vida en formación. La segunda parte subraya un de las consecuencias de ese giro: el investigador debe mirar dimensiones semióticas, ser atento a lo que el relato de una vida da a conocer y como lo da a conocer. Las relaciones entre experiencia y relato son aquí centrales. La tercera parte trate de la identidad. Muestra que el relato de una vida permite aprehender la identidad de una persona como proceso y producto. Con esa tercera parte, la relación entre el proyecto de las historias de vida en formación y los recursos epistémicos del relato se imponen. La cuarta parte plantea la cuestión de la localización de las secuencias determinantes de un relato de vida. Es indisociable del deseo de acercarse al corazón del relato de una vida para después interpretarlo mas y mejor. La quinta parte propone vías de salidas del relato. Perspectivas sociológicas son privilegiadas. La sexta y última parte de este texto introduce a una proceso de teorización. El conjunto de estas partes propone un modelo de investigación coherente: el saber producido es fiel al proyecto de las historias de vida, a las características del relato de vida y permite ir más allá de la descripción y de la restitución de la voz ordinaria.

Un giro narrativo

"El discurso jamás es para su propia gloria. Quiere, en todos sus usos, llevar al lenguaje una experiencia, una manera de vivir y de ser, que la precede y quiere decirse" (Ricœur, 1995:60-61)[4]. La solicitación del relato de una vida no se puede acabar con su propio cumplimiento... Una arqueología de las historias de vida nos enseña que el primer objetivo de los pioneros del campo era producir conocimiento sobre la formación del adulto (Baudouin, 2010). Comprender la formación antes de formar adultos.

Las historias de vida han configurado el "objeto" formación de un modo original. Dominicé (1990) insistió sobre la experiencia del adulto, de la que dependen los efectos de los dispositivos formales de formación. La formación resulta de un trayecto de vida. Se debe entonces de salir de "la insularidad educativa" (Baudouin, 2010), temporalizar el objeto formación. Los dispositivos formales dependen en esa perspectiva de dinámicas y de procesos anteriores (temporalidades largas) que el relato de vida permite aprehender y analizar (desde un punto de vista subjetivo).

Para los pioneros, el relato de vida es la vía de acceso privilegiada a los procesos formativos. Es por su mediación que proceden a esa "extensión de los observables". Un fragmento da acceso a una totalidad. Unas palabras y unas páginas permiten acceder a lo que es más significativo en una vida. La memoria guarda huellas significativas, y el relato las restituye en una temporalidad biográfica. El uso del relato reposa en esos dos postulados. El adulto se convierte entonces en "compañero" de investigación. El saber producido ya no puede emerger de una rotura epistemológica. La parole ordinaire adquiere legitimidad, se escucha y se considera en el proceso de investigación.

Un giro semiótico

El saber producido en el campo de las historias de vida emerge de relatos de vida que son historias… Hay entonces que ser atento a une cosa: "¡Vivir su vida, no es narrar una historia! ¡ Por lo menos no siempre !" (Baudouin, 2001:290). Y hacer el relato de su vida es… narrar una historia, no muy diferente del "Pulgarcito" o de "Princesa Mononoke". La investigación debe entonces de un lado considerar la diferencia entre "vida vivida" y "vida contada" y del otro la existencia de algo parecido entre historias. Es entre estos dos extremos que se pueden encontrar los recursos epistémicos del relato de una vida. El relato de vida posee recursos de inteligibilidad pero también ciertos límites.

El relato resulta de dos actividades: una mise en intrigue y una categorización. Dice algo sobre la "vida vivida", pero ocultando y ampliando un cierto tipo de inteligibilidad, une inteligibilidad narrativa. Y lo que dice, lo dice separando y ordenando. El relato jamás es el "calco de una realidad preexistente" ni el "redoblamiento de una presencia" (Ricœur, 1983). El acceso a la experiencia jamás es directo. Hay un espacio, y es ahí que hay que determinar los recursos epistémicos del relato de una vida.

[4] Las traducciones son del autor.

El gesto autobiográfico

El que cuenta su historia usa un género de texto particular, la autobiografía, ese "relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, cuando pone el énfasis en su vida individual, en particular en la historia de su personalidad" (Lejeune, 1996:14). Tiene algunas características. (i) Su principio de totalidad es la vida de su autor. (ii) Implica una relación de identidad entre autor, narrador y protagonista. (iii) Conduce a un desdoblamiento identitario " por el juego del pasado reconstruido y del presente que estructura " (Baudouin, 2010:130).

El autobiógrafo configura diversos sujetos antiguos, que han sido el. Trabaja una experiencia que no se confunde con su tiempo presente. Frente al flujo biográfico, debe escoger, clasificar, evaluar. Tiene que introducir un principio organizador y elaborar una postura enunciativa que siempre produce puntos de vista.

El trabajo autobiográfico también requiere una periodización (Lejeune, 1996). Hay que segmentar su trayecto de vida en unidades temporales de varios años que constituirán los períodos sucesivos del relato. Dentro de cada período, hay que seleccionar episodios significativos respecto a lo que somos hoy y lo que queremos decir.

El relato autobiográfico privilegia el cambio. Esto es una característica semiótica. Es importante para determinar lo que se puede conocer de la formación a partir de relatos de vida. "El cambio está a principios del relato antes de estar a principios de la existencia" (Baudouin, 2010:162). La vida también esta hecha de costumbres y de permanencia. Pero el relato siempre dramatiza. Su mecánica no funciona bien con lo habitual y la felicidad. Se dicen con pocas palabras. La fuerza del relato esta en otro lugar. El relato supone la negatividad. Se desarrolla con ella. Toma apoyo sobre ella. La negatividad es su pretexto.

La poética del relato

El relato de vida no restituye la totalidad de una "vida vivida". Eso es importante. No retiene en sus redes todos los elementos que han hecho experiencia y que constituyen la experiencia. Esta fundamentalmente trabajado por la negatividad. Necesita algunas "asperezas" (Baudouin, 2010). Gabrielle lo dice estupendamente en su relato de vida.

> Extracto
> Me doy cuenta de la dificultad para contar en detallé este periodo, que fue uno de los más agradables de mi vida. Me parece más difícil encontrar los ingredientes del placer y del bienestar para hacer un relato que contar momentos más dolorosos.

Este extracto indica que la mecánica del relato depende de un " coeficiente de negatividad " (489) situado en la "vida vivida".

Para los autores, lo que se desprende, son esas "asperezas". Los relatos restituyen ante todo las experiencias que han hecho rotura y que contribuyeron a la formación de los autores. El relato comparte una experiencia, si, claro, pero ocultando la continuidad productora de costumbres y el bienestar, poniendo la luz

sobre lo excepcional y las roturas. Este límite del relato de vida emana de dimensiones semióticas.

En un relato de vida, es en efecto la prueba que cataliza el desarrolló. Es usando de esa categoría semiótica que dice algo sobre la dinámica identitaria de una persona concreta, que ha existido y existe de veras en la vida real (el que se narra).

Coleccionar pruebas

El concepto de prueba (Greimas, 1966) define la unidad de base de la economía narrativa. Es una situación significativa con la cual el protagonista está confrontado y que integra los elementos de una gramática narrativa: un sujeto esta en busca de algo valorizado, un personaje "mandata" esa busca (puede ser el sujeto), otros se oponen o ayudan, y al final se produce una nueva cualificación del sujeto en el mundo del texto. La gramática narrativa da importancia al tema del valor. El valor es el muelle del relato (Ricœur, 1990). No hay en un relato acción sin valorización.

El relato canónico procede por lo menos a un doble pasaje. El héroe pasa i) por una zona "distal" (no habitual, alejada de sus puntos de referencia) y luego vuelve ii) a una nueva zona identitaria/"proximal". La categoría del "distal" es fundamental en la dinámica del relato. Es ella que polariza la acción narrada. Allí se cumplen las pruebas. En el relato autobiográfico, el "distal" siempre es relativo a una identidad singular temporalizada (la del autor).

Espacio	**Tópico**	**Exotópico**	**Tópico (renovado)**
Acción	Carencia	Prueba	Reintegración
Zona	Identitario/"Proximal"	"Distal"	Identitario/"Proximal"

Cuadro 1

La tabla se lee de izquierda a derecha. La renovación define la fase final de la secuencia narrativa. En la prueba, siempre hay un antes y un después, un proceso (acción y objeto valorado) y un resultado (cualificación y configuración relacional). En una autobiografía, la sucesión de las pruebas permite analizar las evoluciones y transformaciones del protagonista en el mundo que comparte, el desarrollo de una identidad que el relato despliega.

Cosechar autobiografías, es entonces ser un coleccionista de pruebas, como algunos lo son con las mariposas, que cogen, escudriñan y comparan entre apasionados. Con autobiografías, se aprehenda una sucesión de estados identitarios entre ellos unidos por pruebas.

Identidad

Categorizar

Los relatos de vida no son hechos, son palabras. Interpretaciones siempre los estructuraran. Se debe entonces introducir la problemática de la categorización. Narrar, es en efecto reagrupar un conjunto de experiencias y de personajes bajo unas categorías valoradas y entre ellas organizadas. El que narra su vida estructura

el sentido de su mundo y también se apropia "una concepción del mundo social y de su plaza en el" (Demazière y Dubar, 2007:37). El relato de una vida supone categorización y subjetivación de la experiencia.

Es que el lenguaje va más allá de lo descriptivo. No solo describe la realidad, constituye la realidad, produce "diferentes concepciones del Yo y del mundo" (Cassirer, 1972:33). El que se narra, además de contar sus pruebas, también argumenta el sentido de su mundo y el sitio que ocupa en el, lo que puede ser designado como su identidad.

El relato de una vida permite aprehender una sucesión de estados identitarios. Cada periodo se acaba con la formación de una identidad. Su formación es catalizada por las pruebas que cada periodo narra. Los períodos del relato se cierran con el cumplimiento de una serie de transacciones biográficas y relacionales (ver parte 5.2). La sucesión de esas identidades permite estudiar las roturas y las continuidades de una identidad que con el relato se despliega.

Identidad narrativa

El concepto de identidad narrativa esta al horizonte de nuestros desarrollos. Para Ricœur (1990), "responder a la cuestión" ¿quién? "[…] es narrar la historia de una vida. La historia dice el "quién" de la acción. La identidad del "quien" no es nada más que una identidad narrativa" (442). Vinculo entre "quien", acción y historia... Ese vínculo es importante.

> El concepto de identidad narrativa resuelve las clásicas aporías de la identidad.
> A la identidad comprendida como un mismo (idem), [substituye] la identidad comprendida como un si-mismo (ipse); la diferencia entre idem e ipse no es nada mas que la diferencia entre une identidad substancial o formal y una identidad narrativa [que permite salir] del dilema del Mismo y del Otro. (443).

Cambiar permaneciendo el mismo. Ser el mismo, pero cambiando. Aprehenderse por la mediación narrativa como una identidad en movimiento, pero que posee unidad y continuidad. La identidad narrativa autoriza el análisis del los momentos (procesos) que dan forma a las identidades (resultados).

Velocidad del relato

¿Pero cómo analizar una identidad para comprenderla? ¿Cómo acercarse a la subjetividad del autor (lo que es importante para él) y cuadrar la subjetividad del investigador para después interpretar (y construir conocimiento sin traicionar su "compañero")? Por cierto las lecturas repetidas son necesarias. Recrean ese mundo que el texto comparte (Ricœur, 1986). Pero no son suficientes. Hace falta algo más. Retroceder para después acercarse, más y mejor, y favorecer un encuentro verdadero. Desvelar lo que el relato dice, no solo lo que el investigador busca.

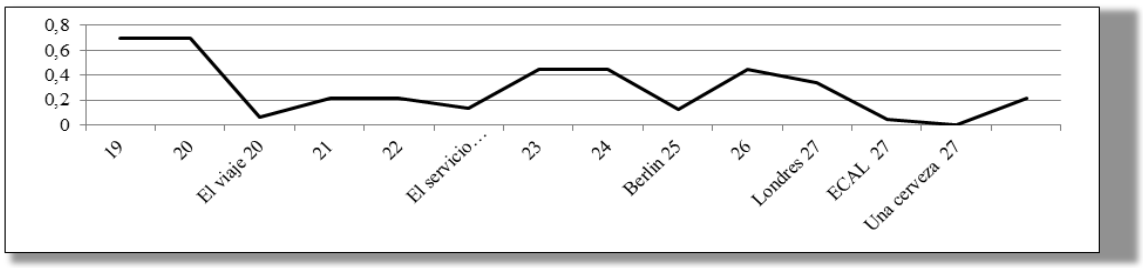
La prueba es una pieza clave en la mise en intrigue. El relato autobiográfico, lo vimos, es indisociable de hogares sucesivos de valorización y de personajes que asumen papeles predeterminados. La gramática narrativa permite su análisis, poniendo en el centro la acción del protagonista. La prueba es acción y promesa de

un nuevo equilibrio, de una nueva calificación en el mundo del texto. Hay un antes y un después en los valores, y siempre una nueva configuración relacional. Cada período se termina sobre un nuevo equilibrio relativo. La gramática narrativa permite analizar esas pruebas. Y un análisis estructural (Demazière & Dubar, 2007), por período, permite destacar arquitecturas de categorías (oposiciones y relaciones entre palabras claves) y los personajes asociados.

¿Pero cómo reconocer las secuencias donde se forma la identidad? ¿Como acercarse a las secuencias narrativas claves de la mise en intrigue, y que el analista debe considerar para reconstruir (integrando todo el relato) el sentido de eso que el que se narra le quiere decir? Hay que empezar con una constatación: no hay relato a velocidad constante (Genette, 1972). Esta configurado por una sucesión de disminuciones y de aceleraciones. Cuando va despacio desarrolla, y suele narrar pruebas (Baudouin, 2010). Dice entonces algo de importante desde el punto de vista del "autor". Una análisis de la velocidad permite acercarse a la mise en intrigue de cada relato.

> Entendemos por velocidad la relación entre una medida temporal y una medida espacial (tantos metros por segundo, tantos segundos por metros): la velocidad del relato se definirá por la relación entre una duración, la de la historia, medida en segundos, minutos, horas, los días, meses, años, y una longitud: la del texto, medida en líneas y en páginas. (123).

Hay que determinar una cantidad, y después relacionar. Puede parecer extraño. Si, se cuantifica un material cualitativo. Pero la intención no es negar la especificidad de ese material. Se pretende al contrario acercarse a el. Hay que asumir ese paradojo.



Cuadro 2

El gráfico representa las variaciones cinéticas del relato autobiográfico de Christophe, un joven artista. Lo sacamos de nuestra investigación (Autor, 2013). En ordenada figura el número de años por página. En abscisa, la edad del protagonista, el Christophe configurado por el autor (el Christophe de hoy). Esta amputado de la infancia y de la adolescencia. Son tan veloces (19 años = 6 paginas) que aplastan el gráfico. Pero contienen elementos importantes. Dibujan el estado inicial. El análisis de los personajes (Christophe es codificado "Yo") y de los argumentos asociados así como de sus relaciones permite su análisis.

Más la línea se acerca a la abscisa, más la velocidad es lenta. Si seguimos nuestra hipótesis, que la autobiografía desarrolla lo que ha sido importante en la formación de el que se cuenta, seis secuencias constituyen (evidentemente después de una lectura previa) las secuencias narrativas importantes: El viaje (3 meses = 4 páginas), El servicio civil (3 meses = 2 páginas), Berlín (6 meses = 4

páginas), Londres (10 meses = 3 páginas), ECAL (1 mes = 2 páginas) y, por fin, Una cerveza (2 horas = 1,5 página). Corresponden a pruebas.

Tres esquemas (un Yo y un Mundo) sucesivos pueden entonces ser reconstruidos: Christophe 1, 2 y 3. Cada uno esta vinculado con un período particular, la vocación, la formación y la inserción. Los dos primeras son la arqueología del tercero. Metidos en perspectiva, esos tres esquemas permiten determinar una seria de continuidades y de roturas en la identidad del Christophe que se cuenta, a la intersección del biográfico y del relacional.

Un giro sociológico

Hemos indicado un método de análisis que permite entrar en una autobiografía singular... ¿Pero como ir mas allá que una singularidad sin negarla ? ¿Cómo generar conocimiento a partir de ella…y sin olvidar lo que nos ofrece? Hay que encontrar salidas al relato, no encerrarse en el. No se debe de olvidar que el relato de una vida siempre lleva "al lenguaje una experiencia" (Ricœur, 1995:61). Dice algo sobre algo que lo precede y lo rebosa.

Desafíos comunes

La noción de prueba esta actualmente trabajada en sociología. Las perspectivas divergen. De un lado un uso a dominante argumentativo, donde la prueba esta vinculada con un modelo de la justificación. Del otro, un uso a dominante narrativo y existencial, que permite unir uso de autobiografías y análisis de la experiencia social contemporánea.

"En toda sociedad, el individuo está confrontado con un número muy importante de pruebas. Pero en la sociedad contemporánea, forman parte de la concepción ordinaria que tienen los individuos de su propia vida " (Martuccelli, 2006:22). El lazo con nuestros desarrollos es evidente. Pero más que de asperezas, se debe hablar de procesos sociales. La investigación pretende alcanzar procesos sociales basándose sobre narrativas.

El concepto de prueba permite aquí la articulación entre dimensión semiótica (las pruebas) y una experiencia histórica y social (los desafíos). Esos desafíos se imponen al individuo, y es a través ellos que es construido y que se construye. Son "socialmente producidos [y] los individuos están forzados de enfrentarse" (Martuccelli, 2006:12) a ellos. Son por parte estandardizados y "se suceden a medida que los individuos avanzan en la vida " (21). El trabajo del investigador es de elaborar una tipología de esos desafíos. Producir unos esquemas que pretenden decir la lógica interna de esos desafíos comunes.

Identidades típicas

Es en un simbología ajena de el que la persona se encuentra. " Cada uno es a si mismo el más lejano " como dice el Evangelio. Para decir " quien soy " y " cual es mi mundo " se usa un lenguaje compartido. Hablar de identidad, es entonces hablar del social (como lenguaje), de las categorías que en el circulan y se usan. Son esas categorías en circulación que usa el que cuenta su vida.

> [La identidad] no se refiere [entonces] aquí a la "personalidad" psicológica y cultural, pero a la forma simbólica – y lingüística – en la cual [las personas] se cuentan, argumentan y se expresan. (Demazière y Dubar, 2007:304).

En una perspectiva interaccionista, la identidad se forma en la acción social, donde se realizan las transacciones biográficas y relacionales que le dan forma.

- De un lado atribución / proposición de una identidad social "virtual" por las instituciones y sus agentes.
- Del otro interiorización activa, indisociable de las " trayectorias sociales donde se construyen " identidades para sí " " (Dubar, 2010:107), la historia que cada uno se cuenta sobre el.

La identidad es entonces el resultado "de la articulación entre los sistemas de acción que proponen identidades " virtuales " y las trayectorias vividas " (108).

Para una ontología social donde " mundos vividos " y " identidades " no son reducibles "a un aspecto o un producto de los "sistemas"" (Dubar, 2010:85), la correspondencia entre las identidades que resultan de una trayectoria y las identidades del sistema de acción no es una necesidad. Identidades diversas pueden cohabitar en un mismo campo social, más o menos en conflicto, más o menos reconocidas y legitimas.

Esa perspectiva permite una entrada comprensiva y hermenéutica (Berger y Luckman, 2006) en la problemática de la identidad. Es " por el análisis de los " mundos " construidos mentalmente por los individuos a partir de su experiencia social [que se puede] reconstruir las identidades típicas pertinentes en un campo social específico " (Dubar, 2010:99).

Se puede unir esos desafíos comunes y esa perspectiva sobre la identidad. Pero hay que introducir una nueva hipótesis. La identidad procede hoy mas que ayer de un bricolaje. Constituye una " alternativa a una transmisión de identidades normativas, vinculadas a papeles constituidos " (Dubar, 2006:197). Se trata de construir, teniendo como base su trayecto biográfico, y confrontándose a unos desafíos, su identidad personal.

Esos estados identitarios sucesivos que da a ver el relato autobiográfico pueden entonces ser aprehendidos como identidades que resultan de transacciones biográficas y relacionales provocadas por unos desafíos comunas que se suceden en un trayecto de vida. Basando la investigación sobre un campo social se puede entonces reconstruir unas pruebas comunes y unas identidades típicas.

Producir teoría

Nuestra investigación (Autor, 2013) sobre los trayectos de diplomados de escuelas de arte sigue ese camino. Autobiografías de 13 jóvenes han sido co-producidas. La demanda era la siguiente: narrar lo que pasó de importante en su trayecto en el campo del arte. Narrar (¿quien soy?) acontecimientos y acciones, no argumentar (¿que soy?) ideas y representaciones. Reconstruir su trayecto (diacronía) no explorarse a partir de temas (sincronía). Nuestra análisis nos a permitido reconstruir los desafíos comunes del artista contemporáneo y las identidades típicas de ese campo (por período).

Hemos procedido por comparación (de les relatos y de los periodos) e inducción. Es de esa manera que hemos construido un conocimiento sobre un campo social especifico, sin traicionar lo que los relatos autobiográficos nos daban ha conocer.

> No es de una observación particular, de un dato aislado, que procede la teorización: es del movimiento permanente de comparación. (Demazière y Dubar, 2007:54).

"Co-producir" relatos siempre singulares, bucear, salir, y después desingularizar, comparando.

La comparación fue indisociable de una operación de traducción, " de transformación […] desde las palabras de la gente, las categorías ordinarias […] hasta las palabras " (Demazière y Dubar, 2007:60) del investigador. Lo que hemos producido son conceptos tipológicos, "esquemas descriptivos e interpretativos " que introducen " islotes de inteligibilidad " (ibid.) en una experiencia siempre ya presignificada y compartida (Ricœur, 1983).

Teorizar ha sido un trabajo de transformación del "lenguaje natural" en un "lenguaje más operatorio" (Demazière y Dubar, 2007:82). Hemos producido una teoría anclada (Glaser y Strauss, 1967), pero desde un giro semiótico, necesario para quien trabaja con narrativas. Teorizar, si, pero integrando en el proceso las características de nuestro "material biográfico" (pruebas y categorización)

Conclusión

Este texto propone un modelo de investigación coherente. Una interrogación fue nuestro guía: ¿como producir conocimiento a partir relatos de vida sin traicionarlos y sin abandonar el deseo de teorizar ? Nuestra propuesta es fiel a las recomendaciones de Glaser y Strauss (1967) y a la perspectiva de los pioneros de las historias de vida sobre la formación. Pero seguirlos nos ha forzado a determinar cuales son las características intrínsecas del relato de una vida, lo que da a conocer y cómo lo da a conocer. Una vez determinado, y siguiendo un proceso de comparación y de traducción, se puede producir un conocimiento de-singularizado pero anclado. El saber así producido es fiel al proyecto de las historias de vida, a las características del relato de vida y permite ir más allá de la descripción y de la restitución de la voz ordinaria.

Referencias bibliográficas

BAUDOUIN, J-M. (2001). Autobiographie et formation: regards sur le texte et l'action. In J.-M. BAUDOUIN y J. FRIEDRICH (Ed), Théories de l'action et éducation (279-304). Bruxelles: De Boeck.

BAUDOUIN, J.-M. (2010). De l'épreuve autobiographique. Berne: Peter Lang.

BAUDOUIN, J.-M. Y PITA, J.C. (2011). Récit de vie et pluralité interprétative en sciences de l'éducation. Le cas des histoires de vie. In A. PETITAT (Ed), La pluralité interprétative. Aspects théoriques et empiriques (263-286). Paris: L'Harmattan.

BEGER, P. Y LUCKMANN, T. (2006). La construction sociale de la réalité. Paris: Armand Colin.

CASSIRER, E. (1972). La philosophie des formes symboliques. I. Le Langage. Paris: Minuit.
DEMAZIÈRE, D. Y DUBAR, C. (2007). Analyser des entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion. Laval: Presses universitaires de Laval.
DOMINICÉ, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan.
DUBAR, C. (2006). Faire de la sociologie: un parcours d'enquête. Paris: Belin.
DUBAR, C. (2010). La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles. Paris: Armand Colin.
GENETTE, G. (1972). Figures III. Paris: Seuil.
GLASER, B.G. Y STRAUSS, A. L. (1967). The discovery of grouded theory. strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.
GREIMAS, A. J. (1966). Sémantique structurale. Paris: Seuil.
LEJEUNE, P. (1996). Le pacte autobiographique. Paris: Seuil.
MARTUCCELLI, D. (2006). Forgé par l'épreuve: l'individu dans la France contemporaine. Paris: Armand Colin.
AUTOR (2013). Incertitude et réalisation de soi: vocation, formation et insertion de diplômés d'écoles d'art. Berne: Peter Lang.
RICŒUR, P. (1983). Temps et récit 1: l'intrigue et le récit historique. Paris: Seuil.
RICŒUR, P. (1986). Du texte à l'action: essai d'herméneutique II. Paris: Seuil.
RICŒUR, P. (1990). Soi-même comme un autre. Paris: Seuil.
RICŒUR, P. (1995). Réflexion faite: autobiographie intellectuelle. Paris: Esprit.

Más allá de los estereotipos: aportaciones de los relatos autobiográficos a la constitución de las identidades profesionales

Juana M. Sancho Gil[5]

Resumen. Este texto, creado a partir de dos relatos biográficos realizados en la investigación sobre la constitución de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo, se centra en dos temas fundamentales. El primero pone en cuestión una cierta mística relacionada con el ser docente como vocación, como llamada primigenia, y con la idea de que el profesor ha debido ser un buen alumno. El segundo evidencia que aunque un grupo de estudiantes reciba la misma enseñanza, lo que cada uno se lleva de ella es algo personal e intransferible.

Palabras clave. Maestros, formación inicial, trayectorias de aprendizaje, experiencia escolar, enseñanza primaria.

Abstract. This text, based on two biographical accounts developed in a research project about the constitution of kindergarten and primary school teachers' professional identity during the initial professional development and the first years at work, discusses two fundamental issues. The first calls into question a certain mystique associated with being a teacher as a vocation, as an 'origical call', and the idea that the teacher must have been a good student. The second evidences that although a group of students could receive the same education, what each one gets from it is personal and not transferable.

Keywords. Teachers, initial training, learning paths, school experience, primary.

Introducción

Esta contribución se basa en la investigación realizada en el proyecto de I+D+I: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc)[6]. Se trata de un proyecto coordinado llevado a cabo por el grupo ELKARRIKERTUZ de la Universidad del País Vasco[7], que se ocupa de la educación infantil y el grupo ESBRINA[8] de la Universidad de Barcelona, que lo hace de la enseñanza primaria. La finalidad principal del proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones,

[5] Es coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBRINA: http://www.ub.edu/esbrina y de la Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa –REUNI+D. Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2010-12194-E): http://reunid.edu

[6] Ministerio Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01/02.

[7] Grupo de Investigación e Innovación Pedagógica del Sistema Universitario Vasco. (IT 433-10).

[8] Subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Generalitat de Catalunya. Departament d'Economia i Coneixement. Secretaria d'Universitats i Recerca (2009SGR 0503).

representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional del profesorado de educación infantil y primaria, en especial aquellas que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela.

En el caso del profesorado de primaria hemos realizado 9 relatos biográficos que nos han permitido reconstruir con los participantes (con entre uno y cinco años de experiencia docente) los momentos, personas, circunstancias, situaciones, conflictos, encuentros que pensaban habían influido (en uno u otro sentido) en su forma de estar aprendiendo a ser maestros. En esta presentación me baso en las narrativas elaboradas con Edu y con Xavi, para poner de relieve dos aspectos importantes que este tipo de metodología permite explorar de manera especial. El primero pone en cuestión una cierta mística relacionada con el ser docente como vocación, como llamada primigenia, y con la idea de que el profesor ha debido ser un buen alumno. El segundo, dado que estos dos colaboradores en la investigación asistieron a la misma Universidad –un centro privado-, y siguieron el mismo programa formativo, evidencia que aunque un grupo de estudiantes reciba la misma enseñanza en su formación inicial como docentes, lo que cada uno se lleva de ella es algo personal e intransferible. Para esta presentación he seleccionado las partes del relato de Edu y Xavi que hacen referencia a los temas señalados.

Hemos sido malos estudiantes

Edu

La semilla de un interés

Edu decidió comenzar a hablar de su experiencia como alumno en una escuela a la que no se sentía pertenecer, con la que, como les pasa a muchos chicos y chicas y han puesto repetidamente de manifiesto los estudios derivados de las pruebas PISA (OECD, 2010), no se sentía comprometido. Esta forma de *estar* en la escuela no favorecía su aprendizaje Aunque también podría ser que su propia forma de acercarse al aprendizaje, más orientada a la acción que a la recepción, casase mal con la pedagogía de la escuela y le llevase a una forma *desconcertante* de estar en ella.

> "Cuando era niño iba a una escuela muy grande, en la que mi tía era maestra, creo que ésta es la razón por la que mis padres me mandaron a esta escuela, y estuve muy bien, me sentía contento. Pero me acuerdo que no acababa de ser un alumno ni brillante, ni destacado, ni…, por el simple hecho que no me interesaba la forma de hacer de aquel lugar concreto. Porque supongo que no me despertaba ningún interés la manera de hacer las cosas, estar *machacando* constantemente el libro de texto. Sí que había cosas que me gustaban, como las clases de lengua porque leíamos mucho y escribíamos y eso me gusta. Pero había otras que no tenían interés. Las clases de inglés sí que me gustaban, porque veíamos muchos vídeos y hacíamos mucho *listening*, que supongo es una de las razones de ser lo que soy ahora… lo que estoy siendo".

En este contexto sitúa el germen de su trabajo actual como profesor de inglés en una escuela primaria y, sobre todo, la forma de plantearse la enseñanza de esa lengua. Pero para que llegase a florecer su interés por la enseñanza tendrían que pasar unos años y algunas vicisitudes.

Un camino en búsqueda

Como no acababa de estar contento en una escuela que encontraba excesivamente grande y anónima, aunque pautaba con firmeza el proceso de aprendizaje del alumnado para garantizar el éxito escolar; y como la situación económica de su familia había cambiado, en 6º de EGB (fue de la última generación de este sistema escolar) decidieron llevarlo a una escuela pública de su municipio. El cambio tuvo aspectos positivos y negativos. Su rendimiento escolar empeoró considera-blemente, pero él se sentía mucho mejor en esta escuela. Al pasar de un lugar en el que todo se lo daban pautado a otro en el que "tú te tenías que espabilar" descubrió que era "muy malo estudiando" que era "un vago acabado" –algo contra lo que sigue luchando. Así que pasó de sacar bienes y notables a suspender siete asignaturas.

Una situación que fue arrastrando hasta acabar 8º de EGB y que le permitió pasar a 1º de BUP, "machacando todo el verano" por la insistencia de su madre, porque él quería ir a Formación Profesional. Logró sacarse el graduado escolar y comenzar 1º de BUP, pero como no lo aprobó tuvo que repetir y le tocó cursa 4º de ESO porque el BUP estaba desapareciendo. Edu no sabía qué hacer, le gustaban unas cosas y otras no, pero lo que tenía claro es que quería viajar. Así que al acabar la ESO decidió orientarse hacia la Formación Profesional.

> "Yo tenía unos intereses diferentes, recuerdo que el inglés me gustaba mucho, la literatura me gustaba mucho, la historia me atraía bastante, pero ciertas cosas, como los medios[9] y las mates no me acababan de gustar... Ahora no te sabría decir por qué no me gustaban las mates. Tenía unos intereses más de... "me quiero ir a viajar por el mundo y luego ya veré que hago". Y sabiendo que evidentemente necesitaba algunos estudios para seguir adelante, me puse a estudiar módulos de grado medio de comercio y marketing".

Encontró los estudios de FP un tanto caóticos y demasiado básicos y, en verano, como quería ponerse a trabajar, su padre le dijo que le parecía *fantástico* y lo puso "a trabajar de albañil sin cobrar un duro". Aprendió la lección y le dijo al padre: - "Bueno vale, tranquilo, ya me pongo a estudiar y ya después, cuando acabe los estudios, ya veremos qué hacemos". Así que continuó con los módulos de grado medio, pero para pasar a un módulo superior tuvo que ir dos años a una academia para aprobar la prueba.

> "Supongo que estaba en esta época 'diecisiete años' que pfff... que me daban un poco de palo los estudios...".

[9] Se refiere a las asignaras de Medio Social y Medio Natural.

El grado superior le interesó bastante más, sobre todo lo relacionado con el *merchandaising*, porque "pensaba en las relaciones entre países" y el tema del comercio justo... También reconoce que había madurado, que ya no era tan "cabra loca", que "ahora estaba yendo más en serio." De estos estudios, siguiendo una línea desde la enseñanza primaria, destaca a dos profesores, la de lengua y el de inglés.

> "Teníamos una especie de *broker* que nos enseñaba *merchandising* mundial, y nos explicaba cosas de política internacional, todo eso a mí me pareció mucho más interesante".

Como resumen del conjunto de experiencias que caracterizan esta etapa formativa de su vida, destaca que el cambio "más bestia", que marca su definición personal, fue el paso de la escuela grande, privada o concertada –no se acuerda-, a la escuela pequeña y pública de su pueblo.

> "A mí la escuela pequeña me ayudó mucho a hacer, a tener amigos en el pueblo, a tener vida en el pueblo. Comencé a ir al Cau[10] del pueblo, al club de básquet de allá e hice muchos amigos. Estuve mucho tiempo haciendo de entrenador de básquet, fui el jefe del Cau... Todo esto me fue definiendo, y me ayudó a tener unas compañías mucho más adecuadas para socializarme. Continuaba siendo mal estudiante, pero siempre hacía cosas aparte de los estudios. Continuaba estudiando estos módulos que yo creía, en parte, interesantes. Mientras todo mi grupo de amistades continuaba haciendo bachillerato y comenzaba a encarar la Universidad".

Entrenar un equipo de básquet y actuar de jefe de un grupo scout conllevan asumir un conjunto de responsabilidades, poner en práctica dosis de liderazgo y ser capaz de establecer relaciones positivas con las criaturas y lograr que ellas las establezcan entre sí. Un aprendizaje que Edu rescata como constitutivo de su decisión final de estudiar Magisterio y del tipo de maestro que está siendo, le gustaría llegar a ser.

Edu estudió Magisterio en una Universidad privada, porque por nota –para la pública se necesitaba más de siete- no tenía otra opción. Y esta elección le permitió restablecer su relación con áreas de conocimiento que le habían interesado y que su decisión de estudiar FP le había llevado dejar de lado.

> "La verdad es que la carrera en sí me gustó mucho, me gustó mucho porque estudié cosas que no había estudiado porque no había hecho bachillerato: literatura, lenguas... todo esto me gustaba y lo había dejado de golpe para pasar a hacer números, albaranes, todo el tema de márquetin. Cuando entré en la *Uni* retomé estas asignaturas con ganas: literatura inglesa, el tema de infantil, psicología, sociología, todas estas asignaturas que te descubren el mundo".

[10] Movimiento escolta (Scouts). El Cau es una institución lúdico-educativa que acoge a chicos y chicas de entre 5 y 18 años, en la que se intenta transmitir valores como la convivencia, la confianza, respecto por la naturaleza y por los que nos rodena y el trabajo en equipo.

Xavi

Los hitos de una trayectoria

El paso de Xavi por las diferentes etapas del sistema escolar no ha sido lineal. En el análisis de su recorrido *he visto* en cada etapa un concepto, una idea que refleja sus experiencias educativas positivas y negativas, tal como refleja el gráfico 1.

P3	P4-5	Prima-ria	ESO	FP	Experiencia laboral	Bachille-rato	Univer-sidad	Experien-cia docente
Ideal	Represión	Atonía	Horror	Descon-cierto	Descubri-miento	Conexión	Sentido	Búsqueda

Gráfico 1: De la escuela infantil a maestro de primaria

Xavi pasó por diferentes y variadas situaciones a través de las que se fue encontrando a sí mismo en un camino por el que sigue discurriendo. Es posible que la identificación del *desamparo* que parece haber sentido en distintos momentos de su historia escolar, haya podido espolear su deseo de llegar a ser un maestro capaz de promover una enseñanza basada en relaciones afectivas y un entorno de aprendizaje que no coarte, más de lo necesario, la *libertad*. Por abstracta, controvertida y quizás oximorórica[11], que pueda parecer esta noción en el contexto escolar.

El comienzo feliz....

Para Xavi, hay dos puntos que se acaban encontrando y que llegan a constituirse en "una explicación lógica de por qué quise ser maestro". Comenzó la educación infantil en la escuela municipal del pueblo en el que vivía. Era el año 1988. Él cree que a los maestros que la atendían les gustaban los cambios, eran progresistas y ponían en práctica una pedagogía transgresora y activa. Estas reflexiones es evidente que no se las hacía con 3 años, sino que otras experiencias vividas le permitieron ir "encontrando significado a cómo era esa escuela". Es uno de los mejores recuerdos de su trayectoria educativa y ha sido y es un referente en su decisión de ser maestro y del tipo de maestro que quiere llegar a ser.

Las etapas negras...

Pero hubo un largo paréntesis. A los cinco años lo llevaron a una escuela concertada religiosa. Y pasó "de una escuela progresista a una puramente conductista[12]". Allí había una monja que utilizaba "las técnicas de la época. Atar a la silla, poner orejas de burro, si no te sabías una cosa te mordía el dedo…". Estamos hablando de finales de la década de 1980, pero de una pedagogía "de 10 años

[11] Tal como se estructura y funciona la escuela, las palabras escuela y libertad juntas podrían considerarse un oxímoron. Quizás porque la educación, ¿también la escolar?, parece ser una de las poscas experiencias que nos posibilita lograr algunas cotas de conocimiento de sí, capacidad de acción y libertad, aunque sea moral, intelectual, estética… Pero al mismo tiempo los sistemas escolares suelen tener como finalidad poner límites y preparar a los estudiantes para entrar el sistema social.

[12] Para Xavi una escuela conductista estaría caracterizada por las posiciones autoritarias de los maestros y por una enseñanza pautada y reproductiva, sin lugar para la participación del alumnado y la ejercitación de su autoría y creatividad.

antes, una pedagogía anquilosada". Esta observación no pudo dejar de producirme un eco, ya que yo comencé a trabajar como maestra de párvulos de 4 y 5 años en 1970 y ni en mi clase ni en las escuelas en las que estuve se ponía en práctica estas técnicas. Así que le comenté que quizás más que de 10 años podríamos hablar de muchos más años atrás y me dijo que en torno a 1975 todavía quedaban muchas escuelas que actuaban de este modo.

En cualquier caso, en esta época vivió la práctica de una "pedagogía autoritaria", que ahora como profesional de la educación ni entiende ni comparte. Pasó a la etapa de primaria y nunca destacó por ser un buen estudiante, "iba tirando". No le gustaba estudiar. Luego con los años se fue dando cuenta de que "no me gustaba cómo estudiaba, no me gustaba cómo me ofrecían el conocimiento y, por tanto, no encajaba en ese sistema".

En primero de ESO mezclaron a todo el alumnado de primaria y lo distribuyeron en distintos grupos. Al llegar a segundo "se inventaron eso que ahora se llama grupos flexibles y en las asignaturas de matemáticas, catalán y castellano nos mezclaban por grupos flexibles del uno al cuatro". En este curso lo cambiaron de clase y lo pusieron en una "puramente desastrosa, todos los reductos que no querían estudiar acababan allá y, a veces… las personas que están allí, que han sido etiquetadas porque no quieren estudiar, se acaban convirtiendo en malas compañías…". No se sentía bien en aquella clase, "quería tirar un poco más hacía el campo profesional y les pedí a mis padres que me cambiasen de escuela".

Lo llevaron a un centro del Opus Dei al que asistía un amigo suyo, pero el cambio no fue para mejor, sino todo lo contrario. Entonces "no sabía lo que quería decir Opus y no sabía dónde me metía". La experiencia fue nefasta.

> "Duré seis meses, para mí los seis perores de mi vida, con respecto a todo, en cuanto la afectividad, emocionalmente. No me gustó nada. Era un trauma cada mañana, lloraba, vomitaba, etc., etc., etc.".

Antes de acabar el curso de 3º de ESO, los padres lo volvieron a cambiar de centro, "me vuelven a llevar a las monjas y allí acabo tercero de ESO de forma nefasta". Pasó a cuarto, que también realizó de "manera nefasta", sin motivación ni ganas, y al final la tutora le sugirió que estudiase un módulo de formación profesional o que repitiese curso si quería hacer bachillerato. Pero le recomendó no estudiar: "tú no estudies porque no vales para los estudios, me dijo".

El desconcierto…

Le hizo caso a esta maestra y se matriculó en un módulo de fontanería porque, dado que su padre es fontanero, le parecía que podía proporcionarle una salida profesional: -"Mal que mal, algo que tenga en casa". No le gustaron los estudios y, al acabar el curso, lo dejó y se matriculó, al año siguiente, en un módulo de peluquería. Tomó la decisión de la misma manera que había tomado la de estudiar fontanería, "no sabía lo que quería hacer en la vida y me apunté para hacer algo". Se decía que si no estudiaba, qué opciones tenía, "claro, cuando estás perdido no sabes qué hacer". El primer día de clase del módulo de peluquería vio que no se podía identificar con las personas que le rodeaban y se planteó que no podía volver a perder un "año académico" de su vida. Pensó "no me encontraré y lo que me interesaba era encontrarme conmigo, con mi propio yo". Decidió trabajar con su

padre y lo hizo durante un año, a pesar de que no le gustaba el oficio, pero pensó que le podría ayudar a encontrarse. Y le ayudó.

> "Descubrí, redescubrí que no me gustaba el trabajo de mi padre, pero también descubrí la parte más afectiva, más humana, de que si quieres algo te lo has ganar, que era una de las carencias de aquel momento".

Entonces pensó matricularse un módulo de educación superior que se llamaba Técnico Superior en Agencias de Viaje, pero tenía que hacer antes uno de grado medio. En aquel momento estaban ligadas Hostelería y Turismo. Así que escogió lo más *corto*, un módulo de una año de Técnico en Pastelería. Le gustó e hizo las prácticas en una pastelería, en la que trabajó un tiempo. Ahora era el momento de hacer las pruebas de acceso al grado superior. Se matriculó en un bachillerato nocturno, pero no con la idea de acabarlo, sino solo de prepararse las asignaturas que le pedirían para el examen: castellano, catalán, matemáticas, economía e inglés. Hacía cinco años que no estudiaba estas asignaturas y las había olvidado.

La conexión….

En centro público en el que hizo el bachillerato fue notando un cambio en las concepciones que él tenía sobre lo que significaba ser profesor y estudiante.

> "Siempre había concebido al profesor como una barrera: yo estoy aquí, tú estás ahí, y aquí se ha acabado la historia".

Xavi sigue pensando que ha de existir una cierta *barrera*, los papeles y responsabilidades de profesores y estudiantes son diferentes. Pero esto no significa –para él- olvidar esa parte de "ayuda, de apoyo al que tienes delante". Y en el instituto nocturno encontró una serie de personas que le dieron este apoyo moral y afectivo. La persona que considera que más le ayudó "y además sin querer, que esto dice mucho de un profesor y de su capacidad afectiva", fue un profesor de Historia, Historia del Arte y Geografía, que se encontraba en los últimos años de su vida laboral.

Esta persona lo motivó de tal manera, que dejó de lado lo del módulo superior y decidió acabar bachillerato. Pero al terminarlo continuaba sin saber qué quería. Tenía muchas dudas, primero eligió Derecho y en el último momento cambió todo –no acaba de explicarse por qué- y puso Magisterio en primera opción[13]. Al final se pudo matricular en Magisterio, pero la nota de corte no le permitió entrar a la Universidad pública.

[13] Quizás esta decisión constituyó una "serendipia" (Horace Walpole). Es decir, un descubrimiento, un hallazgo afortunado e inesperado que Xavi estaba buscando pero no sabía dónde se encontraba.

Una misma formación, distintos significados

Edu

La formación inicial: entre el interés y el desconcierto

Edu, como otros muchos estudiantes, encontró en la Universidad una situación paradójica. Por una parte pensaba que en este nivel la decisión de asistir a clase o no se situaba en el ámbito de la responsabilidad personal. Lo que no deja de tener sentido, a pesar de lo chocante que puede parecer que alguien ocupe un lugar en una universidad pública –que sufragan todos los contribuyentes-, o una privada –que financian principalmente los padres, aunque también los contribuyentes[14]- y no acuda a clase. Pero como en su Universidad pasaban lista y sentía que lo contralaban incesantemente, a pesar de su extrañeza y punto de rebeldía: -"tengo ya veintipocos años, estoy en a la Uni y ¿me han de controlar constantemente?", al final agradecía que alguien estuviese pendiente de él.

Tuvo algunos desencuentros con su primera tutora, a la que consideraba intransigente por lo que le exigía en relación a la lengua catalana.

> "Yo antes no había estudiado catalán y ella era una catalanista *machacona*, y a pesar de que yo también soy muy catalanista recuerdo haberlo pasado muy mal porque ella era muy exigente conmigo".

Aunque también reconoce ser "un tanto especial" y, en ocasiones, un punto "maleducado".

> "Es algo que trabajo poco a poco, pero sí que es verdad que cuando era más joven era mal educado. Ahora lo veo, pero en aquella época era más joven... supongo que soy muy temperamental[15]."

Pero encontró un espejo que le devolvió lo mejor de sí mismo –y ya sabemos, por el efecto Pigmalión, lo importante que resulta la expectativa que despertamos en los otros[16]- en una segunda tutora que le dijo: -"Tú serás un gran maestro, porque te gusta hacer muchas cosas, porque tienes una dinámica diferente, no eres de ficha...". Porque a Edu le gusta organizar dinámicas de grupo, trabajar con las pizarras digitales, organizar debates, hacer que las criaturas piensen. Pero al mismo tiempo le señalaba sus propios límites. Unos límites de los que él era consciente: -"Eres un gran maestro pero eres un *manta*".

Edu reconoce que para él las programaciones son un suplicio, cree que "son necesarias, porque la gente hemos de tener unos protocolos, hemos de tener unas normas, pero siempre he sido un poco *anarco* con todo eso, y en la Universidad fue mi cruz." Sin embargo no está tan claro que los *mejores docentes* sean los que

[14] Hay que tener en cuenta las exenciones fiscales de las que gozan las universidades privadas en general y, en particular, las pertenecientes a la esfera de la iglesia católica, como era el caso de la que estudiaba Edu.

[15] No existe mejor manera de poder corregir o transformar un rasgo de conducta que reconocerlo como inadecuado y susceptible de mejora.

[16] Ver Rosenthal y Jacobson (1980).

realizan las *mejores programaciones*. Sino quienes son más capaces de conectar con las criaturas y acompañarlas y estimularlas en su proceso de aprendizaje.

Lo más importante que Edu *se llevó* de esta etapa formativa, que no acabó hasta regresar de Londres, fue lo que le dijo su tutora: -"En magisterio, lo que os enseñamos son pinceladas de cosas, y a partir de aquí sois vosotros los que tenéis que decidir qué hacer." Esta idea le llevó a decantarse por el inglés, que cada día le gusta más. De hecho, en la última entrevista mantenida me dijo que estaba pensando en presentarse al *advance* o al *proficiency*. Aunque seguía siendo consciente de lo que le costaba concentrarse en el estudio.

La experiencia del viaje

Sin terminar la diplomatura de magisterio, hizo lo que siempre le había gustado hacer, se fue a Londres, donde trabajó en un café –largas jornadas con sueldo bajo para poder pagar el alquiler-, e intentó trabajar en el sistema educativo. Logró hacerlo como *ayudante* de escuela infantil, ya que su nivel de inglés no le permitía trabajar en la escuela primaria. Para Edu fue una etapa enriquecedora y formativa.

> "Me sirvió mucho, es una experiencia que implantaría en el último año de universidad, o una vez acabados los estudios. Es muy interesante descubrir otras cosas, descubrir mundo, hacerte un hueco, trabajar…".

Su afán por trabajar, aunque fuese como ayudante de escuela infantil, le hacía estar preparado cada día a las 7 de la mañana -a pesar de haber estado ocupado el día anterior de 2 a 10 de la noche-, por si lo llamaban de la agencia para ir a la otra parte de Londres. Mientras la maestra se ocupaba totalmente de las criaturas, él se dedicaba a ordenar, a archivar, a hacer el "trabajo sucio", algo que le encantaba porque, además de hacer cosas interesantes, le permitía conocer otras formas de hacer y de entender la educación infantil.

> "Las instalaciones eran muy diferentes […] en un lugar tenían unas instalaciones brutales para los niños, estaba lleno de salas, lleno de cosas para tocar, para manipular, para correr. En el edificio tenían como un invernadero, un arenal... y ¡aquello era público! en un barrio de los suburbios... Los niños de 0 a 6 años se pasaban los días corriendo, haciendo cosas que eran importantísimas, ¡y veías que se lo pasaban *teta*! De estas experiencias aprendí mucho, no solo en lo personal, si no para hacerme una idea de lo que es ser maestro".

Pero en el proceso de *convertirse en maestro*, el contexto representa un papel importante y esto ya forma parte de su experiencia laboral.

Xavi

El sentido…

Lo que más agradece del centro privado en el que cursó Magisterio es el trato tan humano, "un trato tan de tú a tú y de nunca un no por respuesta". Aquí Xavi, hace explícita la unión de los dos puntos de los que hablaba al principio del relato: su

experiencia de la escuela de P3 y su relación pedagógica con un profesor de bachillerato. El contexto que le permite conectarlos, darles sentido y profundizar en su deseo de ser maestro, son sus estudios de Magisterio.

> "Podríamos decir que cuando encuentro el sentido a por qué quiero ser maestro es recordando aquellas maestras de educación infantil con aquella afectividad y aquella capacidad para escucharte y al hecho de encontrar aquel profesor de Historia (Antoni Bové Carles), en un momento determinado de mi vida en el que me sentía académicamente hundido y no sabía realmente si valía o no para estudiar. Aquí es donde encuentro este nexo, de unión de la afectividad, la compresión, la escucha, que me anima a continuar mi proceso educativo. Y una vez en la Universidad encuentro una serie de personas que todavía me animan más".

Xavi pone nombres propios a las personas que han contribuido a su formación como maestro.

- Inma Gómez, que le anima a escribir. No se lo propone de forma directa, pero le va lanzando preguntas para que reflexione y escriba. "Realmente reencuentro uno de los aspectos que había quedado olvidado, a mí me gustaba escribir, y me da a entender que sirvo para escribir". De hecho ganó varios premios durante su paso por la universidad y sigue escribiendo y publicando en algunos medios locales.
- Àngels Geis Balagué, especializada en educación infantil, a la que desde el principio "le encuentro algo en su mirada diferente al resto de los profesores." Desde su lógica, "evidentemente no científica", llega a la conclusión de que las personas que se dedican a esta etapa educativa tienen algo especial en su forma de ofrecer los conocimientos. La tuvo como profesora en el primer cuatrimestre y se convierte en uno de sus referentes a lo largo de sus estudios.
- Maria Antònia Canals, a quien conoce en una conferencia durante el primer año de carrera, y de quien le impresiona su experiencia de vida. "Realmente no he encontrado a una persona tan vocacional como ella, con aquellas ganas, y aquel talante tan positivo". Al acabar la conferencia él y otros se acercan a felicitarla y les alienta a estudiar, a seguir adelante, porque la educación necesita gente nueva, con espíritu crítico y nuevas ideas.
- Francesca Criach, impartía Organización de Centros Educativos, pero desde que comenzó a darles clase estuvo convencido de que por su forma de hablar y comportarse era de educación infantil. "Se le notaba". Y "fue comprobando el lenguaje que utilizan, una pedagogía mucho más vivencial, una pedagogía como digo yo, y perdona la expresión, una pedagogía *limpia*, sin pasar por el tamiz de la primaria".
- Maria Antònia Miret también pasaba por "el estereotipo de la pedagogía *limpia*, sin pasar por el tamiz de la primaria, con otro tipo de expresión, otro tipo de palabras".

Para él, reconocer que estas personas eran de educación infantil no era minusvalorarlas, sino reconocerles una forma de expresión y una manera de entender la relación docente que para él tenía sentido. También la motivación que lograban al explicar. Todas estas profesoras le animaron a seguir su formación como maestro.

El primer cuatrimestre de carrera le hizo una entrevista al profesor José Contreras sobre las escuelas libres o escuelas alternativas y le sorprendió que le dijera al finalizar la entrevista: "Espero que encuentres tu camino educativo. Espero que encuentres tu forma de educar". Entonces no lo entendió. Pero a lo largo de los años lo ha ido comprendiendo. No conocía las diferentes corrientes y perspectivas educativas y entonces no le pudo encontrar sentido. Poco a poco se dio cuenta de que a medida que las descubres te vas posicionando y vas entendiendo tu forma de enseñar y educar.

> "A lo largo de los tres años [de la carrera de Magisterio] fui configurando mi yo como maestro, como el maestro que quiero ser."

Y aquí Xavi, como tantos otros, se propone constituirse en oposición, intentando *no* ser como una gran mayoría de los que fueron sus profesores, explicándose qué tipo de maestro le gustaría llegar a ser.

> "Es un maestro totalmente diferente a los que he conocido a lo largo de mi escolaridad. Porque voy desvelando muchos de los interrogantes que me planteaba sobre la educación a lo largo de mi vida y voy descubriendo que yo no encajaba en aquel sistema y como no encajaba, así me fueron las cosas. Soy un maestro amante de los proyectos y que enfoca la educación desde unos términos muy diferentes a los que estamos acostumbrados en la actualidad. Y por desgracia esta forma de entender la educación es minoritaria, cuando hablamos de convencionalidad pública y, claro, si te apuntas a las listas de interinos, lo más probable es que acabes en una escuela convencional con libros de texto y una forma de entender la educación que es aquella que te habían dado de pequeño y que tú no quieres para los niños y niñas actuales".

A modo de (inconclusión)

Los relatos biográficos como reconstrucción de las experiencias de vida y los significados que les otorgamos, al pasar por el tamiz de nuestras acciones posteriores, constituyen una herramienta fuerte de construcción del conocimiento en la medida que nos permite adentrarnos en niveles de compresión complejos. En el caso específico de la formación inicial del profesorado y su paso a la vida profesional representan una fuente de saber fundamental tanto para los implicados en elaboración de las narrativas como para los formadores en las etapas inicial y permanente

Referencias bibliográficas

OECD (2010). PISA 2009 Results: learning to learn student engagement. Paris: OECD.

ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). Pigmalión en el aula: los efectos de las expectativas del profesor sobre el rendimiento de sus alumnos. Madrid: Marova.

Exclusión social y resilencia. La voz de Semi como ejemplo para la compresión de la Pedagogía de la Reafirmación

Pablo Cortés González

Resumen. En el presente artículo se presentan algunas consideraciones que resultan de la tesis doctoral denominada El Guiño del Poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. El estudio se centra en el análisis de la historia de vida de Semi (un joven de 32 años con un pasado en adicciones con drogas, prisión and relaciones hostiles), para comprender el sentido de la exclusión y el cambio. También aparecen algunas reflexiones en torno a la perspectiva pedagógica sobre Resiliencia que denomino Pedagogía de la reafirmación.

Palabras clave. Educación social, resiliencia, historias de vida, exclusión social.

Abstract. In this paper, I consider findings and methodological issues generated by my doctoral research, The wink of the power, the smile of the change: Pedagogical study of Resilience Identity in situations of social, cultural and legal disadvantage. The study draws upon narrative life history methods to understand the social experience of disadvantage and change. As an illustrative example, the paper will focus on Semi, a 32 years old man with a history of drugs addiction, prison sentences and complex and hostile relationships. Also I will present some reflections about the pedagogical perspective of Resilience that I call Affirmative Pedagogies.

Key words. Social education, resilience, life history, social exclusion.

Introducción

Este artículo es un esbozo sobre la construcción de la Historia de Vida de Semi, un joven de 32 años, padre de tres hijos y caso claro de vida resiliente con pasado en contextos de exclusión, drogadicción y tráfico de drogas; se inserta en el marco de la tesis doctoral denominada El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre Identidad Resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Para entender los principios básicos que se refieren a la construcción de la Historia de Vida, se procederá a explicar las estrategias y elementos metodológicos narrativos utilizados y se expondrá, además, fragmentos interpretados del relato de Semi.

En lo que se refiere al uso de relatos, es interesante, tanto metodológica, epistemológica como ontológicamente, entender la comprensión de la realidad desde las particularidades y de este modo acercarse a los fenómenos que se quieren estudiar. En este sentido, Van Manen recupera el concepto de esencia en la construcción de su perspectiva fenomenológica en investigación, donde dice que

“un conocimiento universal o esencia sólo puede ser intuido o captado mediante un estudio de particularidades o instancia tal y como aparecen en la experiencia vivida” (2003:28).

Por ello, lo que me preocupa es generar una perspectiva de estudio desde la visión de los investigados como mecanismo de construcción de conocimiento, siendo “una forma de situarse en una real profundización de los códigos y elementos para la comprensión de los sujetos en cuestión. Es pasar a ser agente de aprendizaje” (Cortés, 2011:69). A partir de aquí, los presupuestos y objetivos se sitúan dentro de un planteamiento ético y democrático investigador, lo que genera el desarrollo de un paradigma que se establece desde una perspectiva más democrática y solidaria de entender el conocimiento. Esto no significa obviar la visión y el bagaje del investigador/a como agente del proceso de investigación, sino, de acuerdo con Ludhra y Chappel (2011), asumir que en cualquier relación humana y, por ende, en las relaciones en investigaciones con narrativas, se generan procesos de diálogo.

Por lo tanto estos relatos conciben prácticas sociales compartidas (en la acción de narrar y dialogar), que repercuten en el desarrollo de conocimiento e interrogantes emergentes en las narrativas; entonces podría aseverar que la construcción de los mismos se hace de manera colaborativa (Rivas, 2007; Van Manen, 2003; Flick, 2009). De este modo,

> las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, (…), en un orden o secuencia que los coloca de tal manera que implique cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (Suárez, 2007:82).

La construcción del relato

Una vez apuntada la perspectiva paradigmática donde me sitúo, es necesario explicar cuál ha sido el proceso de construcción de la Historia de Vida de Semi; cabe destacar qué perspectivas metodológicas se encuentran en torno a esta corriente de investigación cualitativa y que me ha llevado a generar, en este caso, un relato para la comprensión de cómo viven vidas resilientes dentro de un contexto en desventaja social, cultural y jurídica.

Es necesario tener en cuenta las distintas dimensiones a las que atender cuando se trabaja con historias de vida, y más concretamente, cuando se atiende al enfoque colaborativo. Una preocupación es la comprensión mutua y el aprendizaje de códigos y estrategias comunicativas. Para resolver esto, por un lado, recurrí a realizar un estudio etnográfico previo y durante todo el proceso de recogida de información para la elaboración de la Historia de Vida; y por otro lado, a desarrollar dos sesiones de trabajo con Semi junto a otros agentes que hacían de mediadores culturales. Esto me sitúa dentro del marco donde el protagonista se mueve, para compartir códigos micros culturales y, de este modo, comenzar con el diálogo.

Una vez que me voy acercando al medio, es cuando se comienza intencionadamente a ir reconstruyendo la Historia de Vida de Semi. En este sentido, de acuerdo con Thomson (2009), se puede diferenciar entre dos perspectivas: 1. life story: como la narración de una vida tal y como la persona lo

narra; 2. life history: como las elaboraciones externas de investigadores, así como los registros, entrevistas, etc. que permiten interpretar esta narración o historia. Esta distinción me sirve para definir marcos metodológicos de partida, ya que en este trabajo sería más cercano a un modelo mixto, donde a partir de un relato de vida, se hace una nueva reconstrucción interpretativa.

Por lo tanto, los fragmentos del relato que a continuación se muestran, son parte de la construcción del relato (life story) de Semi, elaborada a partir de diez entrevistas formales a lo largo de dos años, junto al entramado interpretativo resultado de la triangulación con fuentes, la etnografía desarrollada, entrevistas informales, etc. (consolidan la idea de life history).

Análisis del relato de Semi

A continuación procedo a mostrar el trabajo sobre dos categorías emergentes en la vida de Semi: la naturalización de formas de vida y la ruptura al cambio, que han supuesto a su vez dos puntos de inflexión en su relato.

Naturalizar una forma de vida conflictiva

La vida de Semi ha estado continuamente envuelta por conductas basadas en la delincuencia, el consumo de drogas y un contexto socio cultural y económico en desventaja. Lo que empezó siendo un juego de niños se fue estableciendo como un modo de vida. Este proceso de naturalización identitaria desemboca en una falta de cuestionamiento sobre otras alternativas de vida, llevándole progresivamente a una maraña de experiencias cada vez más compleja y difícil de deshacer. Muchas veces comenta que cómo ahora con 32 años va a estudiar, si en su vida nunca lo ha hecho. Esta situación no viene por una cuestión acumulativa de vivencias negativas o positivas sino que es una conjunción de significaciones que se van dando a la propia experiencia y al entorno que le rodea.

> Después del reformatorio, la primera condena firme fue por hacerme con una moto de trial. En mi bloque antiguo, se vendía droga, y ahí llegaban los pobreticos enchanchados. Una tarde llegó uno con una moto de trial, (…) y empezó a hacer tonterías allí, vacilando. Cuando terminó de hacer el listo, soltó la moto en el portal y se fue para arriba a comprar sus dosis. Entonces cogí yo, como esas motos de trial no tienen contacto, y me la llevé (Semi)

Por lo tanto las competencias, habilidades y/o destrezas que paulatinamente va desarrollando, se tornan según los elementos y estrategias necesarias para desenvolverse en la sociedad que le ha tocado vivir y en las situaciones que ha ido experimentando, a veces impuestas por el contexto y otras, debido a las primeras, por propia decisión.

> El tema mío ha sido con las drogas; viene después del reformatorio que conocí las pastillas. Lo que me acuerdo que he liado cada taco que te cagas[17]. Tomaba muchas pastillas de diseño, pero lo que me ha traído problemas eran

[17] Ha causado grandes conflictos.

> las Tranquimazine. Las mezclaba con rayas, porros, whiskey, con MDA. La mente me cambió a la locura, allí me creía más que nadie. Ahí me sentía perfecto, yo disfrutaba con lo que hacía. Ya estás tan enganchado que te da igual de todo, tú te ves un chulo, te ves muy bien, pero estás hecho una mierda (Semi)

Un fenómeno clave para entender el desarrollo vital de Semi, ha sido la reiterada aparición de conflictos y la forma de resolverlos. Los conflictos que aparecen constantemente desde que cualquier persona nace, provocan que desde tempranamente se comience a constituir una peculiar forma de entender el mundo. "Muchas de las criaturas que crecen entre abusos, humillaciones y crueldades tienden a volverse emocionalmente insensibles a estos horrores, a asumir que la violencia es la respuesta automática ante las contrariedades" (Rojas Marcos, 2004:242).

Semi constantemente ha tenido enfrentamientos con la autoridad, con las instituciones escolares, penitenciarias… así como conflictos que repercuten en una vida basada en lo ilegal. De acuerdo con Lorenzo Cadarso (2001), la "relación del conflicto con el sistema social es siempre un proceso dinámico", donde la relación entre hecho social y personal está en continua interacción y genera, según el tipo y casuística de conflicto social, un tipo de relación con el medio cultural, estructural, social, personal, etc. Es decir, el conflicto es una situación inevitable en la vida de cualquier persona y organización y que de hecho configuran las percepciones, cosmovisiones y estrategias de vivir, convivir o sobrevivir.

Resulta interesante atender al estudio de Korostelina (2007:51) en el que se refiere al conflicto como un modelo básico de interconexiones entre la identidad social, las actitudes y la disposición para el comportamiento conflictivo; es decir, esa vinculación condicionante que repercute en las "culturas individuales y colectivas" (50). La gestión de conflictos es clave para entender la manera en que Semi es capaz de resolverlos y qué recursos y estrategias utiliza para ello, pudiéndose observar que la violencia y la hostilidad es un denominador común estratégico en toda su experiencia vital. Esta vuelta a la naturalización de actos violentos ha ido rodeando todas las relaciones tanto interpersonales como contextuales y ha generado una disposición hacia el comportamiento conflictivo y una actitud relegada a la hostilidad, que a su vez genera exclusión social.

Así pues, cuando se alude a la resolución de los conflictos, es importante plantearse la complejidad y la interconexión con distintos fenómenos y dimensiones psicosociales, culturales y estructurales. Desde una reflexión educativa, el conflicto debe ser asumido como algo natural pero al mismo tiempo atendido de manera multi-focal en actuaciones socioeducativas y no meramente intervencionistas (Van Manen, 2003).

Caminos a la resiliencia

En la vida de Semi, donde antes se veía violencia y resignación, ahora se observa deseo de cambio. Esta situación aunque surge de manera inesperada, se aferra a la vida a través de una situación que le ha provocado acceder a una nueva realidad. Una de las claves del comienzo resiliente es el encuentro con personas cercanas y de confianza, que comparten sus mismos códigos y que pudieron llegar a entender lo que le estaba pasando. El punto de inflexión al cambio en la vida de Semi fue la

aparición de la gente de la Casa de la Buena Vida[18], que trabajan para actuar proactivamente en contextos maltratados tradicionalmente por la marginación y la exclusión social.

> Lo más difícil cuando entré en La Casa de la Buena Vida fue el programa contra el absentismo escolar, que es patear todo el barrio llevando niños al cole, porque es en la plazoleta de allí donde me drogaba siempre. Y los primeros días, empezamos a recoger a los niños, pero muchas veces me tenía que ir solo a la casa de Chule[19]. Yo veía que me daba confianza, me levantaba a las seis e iba a su casa directo. Y yo decía, ¿cómo me puede mandar allí mismo a su bloque?. (…) Era difícil, un día, otro, otro… se me iba a ir la perola. En ningún momento llegué a hacer nada malo (…) Yo quería ir con la verdad, por si fallaba y no tenía fuerzas (Semi).

Algunas claves de este proyecto aparecen resumidas en este fragmento de la vida de Semi: la posibilidad, la confianza, la responsabilidad… pero también resulta interesante hacer una reflexión sobre cómo las actuaciones desde lo local, generan nuevos marcos de posibilidades, de acción y de experimentación, que rompen con la lógica asistencialista y burocrática de entender el trabajo socio educativo.

Volviendo a la idea de Resiliencia, es interesante apuntar que cualquier situación de cambio requiere enfrentarse a nuevas realidades y de una ruptura de tal magnitud que demanda modificar rutinas, ideas, formas e inquietudes que antes no se tenían. Semi comenta en varias ocasiones que para él lo difícil no es ir a robar, tomar drogas… sino que lo complejo es llevar una vida que se aleja de estos hábitos.

> En verdad hacer esto de fácil no tiene nada; me está costando tela de trabajo. Son 24 horas diarias. Estoy haciendo un esfuerzo, que sabía que iba a salir de las drogas, y aún me queda por delante, pero ahora es cuando me veo con más fuerza. Veo que las cosas me están saliendo bien. Y veo donde estoy y lo que estoy llevando, aparte de que me he quitado. Sin la droga puedo hacer eso y más (Semi).

Por lo tanto lo que planteo es que la experiencia y la trayectoria de muchas personas que intentan cambiar su vida, por motivos tales como la indigencia, la drogodependencia, etc., suelen quedar en expectativas adormecidas y anuladas por la confrontación de las distintas culturas sociales. La cuestión reside en pasar de una visión de la negación a una postura afirmadora de afrontar las distintas realidades y hechos sociales. Así que cuanto más poder (desde las tomas de decisiones) adquieran los colectivos sociales, escuelas, comunidades… para decidir y conformar las realidades, más posibilidad de ejercicio democrático se estaría dotando a las distintas organizaciones y a las personas para elegir su forma vivir y de desarrollarse, esa es la clave de la convivencia e integración social.

---

[18] Centro auto gestionado contra la marginación social que emerge de vecinos y vecinas del barrio de Málaga en desventaja socio cultural *Palma Palmilla*. Es un caserón donde viven actualmente más de 80 personas con distintos problemas relacionados con la exclusión: drogodependencia, indigencia, etc. Su método se basa en la idea de *Bola de Nieve* basado en la creación de mediadores sociales responsables del cambio. Consultar Cortés y Villanueva (2011).

[19] Coordinador del proyecto de la Casa de la Buena Vida.

Conclusión: la Reafirmación como propuesta pedagógica

Como se ha visto, la reafirmación y la posibilidad, entre otros elementos, han sido clave para dar un giro en su vida. Esta idea de afirmación al cambio es la base de la propuesta pedagógica denominada Pedagogía de la Reafirmación y que se proyecta como una forma de entender desde la educación el concepto de Resiliencia.

El posicionamiento que defiendo sobre resiliencia, aunque se nutre de perspectivas psicológicas, antropológicas y sociológicas, busca una definición teórico – pragmática dentro de la pedagogía como disciplina de estudio y acción educativa. Los procesos resilientes pedagógicos parten de la acción política del ser por una vida más digna y feliz.

Referente a esto, es necesario atender al sentido político de los vínculos humanos como principal elemento de desarrollo social; estos se establecen en una dimensión educativa, – en contra de la perspectiva economicista que impone al sociedad neoliberal-, si se basan en el amor y en el aprendizaje crítico (Merieu, 2004; Freire, 2002); o como apunta McLaren (2004:155[20]), "la pedagogía tiene que ver tanto con los esfuerzos encaminados a cambiar el mundo como con el repensar de las categorías que nos valemos para analizar nuestra condición actual en el ámbito de la historia". El amor es necesario para establecer vínculos, para desarrollarnos en sociedad y, cómo no, para encontrar la felicidad; así como el amor puede ser el pretexto y el motor de la felicidad, el aprendizaje crítico se establece como el camino (el texto) a descubrir esos vínculos, y de este modo configurar los espacios colectivos en base a la solidaridad, la justicia o la libertad, o sea, la dignidad humana. "El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación" (Freire, opus cit.: 107).

En este sentido, la afirmación es un término latino – *affirmatĭo* – que según el DRAE significa "acción y efecto de afirmar o afirmarse"; este concepto recupera esa relación entre persona y contexto, donde, por un lado, el hecho de afirmarse y, por otro lado, el ser afirmado, son elementos que configuran la realidad. En la tercera acepción del DRAE sobre 'Afirmar' ("asegurar o dar por cierto algo") aparece la visión pedagógica de entender la afirmación como una apuesta por la posibilidad; esto es, el *sí se puede.*

En el proceso de re-afirmación se vuelve a la dialogicidad que planteaba Freire (2002:103). Afirmar a otros y que otros te afirmen, es al mismo tiempo una afirmación personal en una opción de vida. Por lo tanto, la Resiliencia se inserta como concepto y praxis de la posibilidad; esta se forja a partir de la experiencia y el posicionamiento crítico ante un aprendizaje continuo. Es, además de un derecho, un hecho viable y una necesidad humana, en un análisis superior del concepto.

En definitiva, afirmar, en este sentido, significa darle votos de confianza al ser humano, entender una construcción axiológica de vivir en sociedad. ¿Acaso unos merecen dignidad y otros no?, ¿por qué se establecen relaciones donde muchos quedan relegados a ser ciudadanos de segunda, tercera y cuarta clase?, ¿por qué unos tanto y otros tan pocos?

[20] Pedagogía de la liberación de Paulo Freire

Referencias bibliográficas

CORTÉS GONZÁLEZ, P. (2011). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. una revisión crítica. En HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J.M. Y RIVAS, J.I. (ed.), Historias de vida en educación. biografías en contexto. Barcelona, http://hdl.handle.net/2445/15323

CORTÉS GONZÁLEZ, P. Y VILLANUEVA MARTÍN, A. (2011). Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente. Revista Educación y diversidad, 5(2).

FLICK, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.

FREIRE, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

KOROSTELINA, K. (2007). Social identity and conflicto: structures, dynamics and implications. New York: Palgrave Millan.

LORENZO CADARSO, P. (2001). Principales teorías sobre el conflicto social. Norba 15, Revista de Historia, 237-254.

LUDHRA, G. Y CHAPPEL, A. (2011). You were quiet: I did all the marching: research processes involved in hearing the voices of South Asian girls. International Journal of Adolescence and Youth, 16, 101-118.

MARINA, J. A. Y DE LA VÁLGOMA, M. (2001). La lucha por la dignidad: teoría de la felicidad política. Barcelona: Anagrama.

MCLAREN, P. (2004). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barelona: Paidós.

MERIEU, P. (2004). *La opción de educar: ética y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

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

ROJAS MARCOS, L. (2004). Las semillas de la violencia. Madrid: Espasa.

SUÁREZ, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa: la documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires y Laboratorio de Políticas Públicas.

THOMSON, R. (2009). Unfolding lives. Bristol: The Policy Press.

VAN MANEN, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

Entrevista y escritura: espacios para la confrontación y negociación de significados

Vanesa Giambelluca

Resumen. El trabajo analiza las estrategias metodológicas implementadas para dialogar y generar conocimiento a partir de relatos biográficos de docentes. La entrevista y el proceso de escritura de las historias de vida se presentan como espacios para la confrontación y negociación de significados, a partir de marcos teóricos y contextuales que permiten nuevos niveles de reflexión e interpretación.

Palabras clave. Historia de vida, entrevista, escritura, estrategias metodológicas.

Abstract. The paper analyzes the methodological strategies implemented to generate dialogue and knowledge from biographical accounts of teachers. The interview and process of writing the life histories are presented as spaces for debate and negotiation of meaning, from a theoretical and contextual framework that allows new levels of reflection and interpretation.

Keywords. Life history, interview, writing, methodological strategies.

Introducción

La intención de esta comunicación es reflexionar sobre las estrategias metodológicas ensayadas en la actualidad para dialogar con los relatos biográficos de docentes y generar conocimiento en relación al problema de investigación. Este proceso investigativo tiene como anclaje y punto de partida experiencias pasadas donde premisas y aspectos de la Historia de Vida calaron en lo más profundo de mi identidad como investigadora, motivando su elección para el desarrollo de la tesis doctoral.

Luego de una rica experiencia formativa en el marco del doctorado de Educación Artística de la Universidad de Barcelona[21], me planteé el desafío de poner en práctica de manera individual, modos de investigar y estrategias metodológicas construidas y desarrolladas grupalmente[22]. Tenía en claro que mi investigación debía partir, transitar y propiciar las cuestiones claves que me

[21] Doctorado: "Educación Artística: Enseñanza y Aprendizaje de las Artes Visuales". Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. Dpto. de Dibujo. Bienio 2003 / 2005 Director de tesis: Dr. Fernando Hernández-Hernández.

[22] Investigador responsable: Juana María Sancho Gil. Título del proyecto: "Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes" (BSO2003-02232) Duración: 2003-2006. Centro de estudios sobre los cambios en la cultura y la educación (CECACE) del Parque Científico de la Universidad de Barcelona.

habían cautivado en aquella oportunidad: el saber y la experiencia docente como fuente de conocimiento, la construcción colaborativa y horizontal del mismo, la historia de vida como abordaje metodológico que evita el tratamiento individualista y subjetivado de la experiencia personal y posibilita – como sostiene Ivor Goodson (2004:30-31) – un conocimiento generador y eficaz, social y políticamente.

La investigación que proyecté tiene la finalidad de estudiar cómo han incidido las reformas educativas y los nuevos enfoques disciplinares en la práctica profesional de docentes de Artes Plásticas, focalizando en el tipo de relación que establecen los profesores con los cambios, a lo largo de sus trayectorias laborales.

Este trabajo reconstruye las distintas instancias abordadas en la investigación desde un proceso reflexivo que permite formular valoraciones con miras a acciones futuras. El texto se gestó como espacio de reflexión, pues no solo recoge descripciones de lo realizado sino que incorpora sentimientos y valoraciones significativas de aquello vivido, propiciando – a su vez – la posibilidad de dialogar con quien lo lee. Puntualmente, se analiza el escenario y las condiciones ofrecidas al docente para la obtención del primer relato biográfico; las posteriores conversaciones que a base de datos teóricos y contextuales exploran otros niveles de reflexión y permiten la formulación de nuevos significados; hasta la escritura de cada historia de vida como nuevo espacio de confrontación de interpretaciones y replanteos de posicionamientos adoptados.

Ante el desafío de construir relato

El trabajo desarrollado hasta el momento fue posibilitado gracias a la participación de dos profesoras que se ajustaron a criterios de representatividad selectiva vinculados a la dimensión *espacio-temporal* de sus trayectorias profesionales. La investigación debía contar con docentes que hayan transitado las dos últimas reformas educativas que tuvieron lugar en Argentina, y a su vez, sea la escuela pública el ámbito predominante de su actuación, donde el impacto de las políticas educativas se interpretaría de un modo más evidente y significativo.

Las conversaciones con las docentes, propiciadas a través de entrevistas no estructuradas y semi-estructuradas, se establecieron como principal método para la obtención del relato experiencial o nexo biográfico.[23] Existe relato de vida cuando una persona cuenta a otra, sucesos de su experiencia vivida. Para ello, explica Daniel Bertaux, "contar" es clave porque implica que la producción discursiva adoptó la forma *narrativa*. Es decir, el discurso supera los límites de la "crónica", y no se limita a descripciones de acontecimientos yuxtapuestos sin reflexionar sobre las relaciones mutuas, sino que – como señala el autor – es necesario "plantarse ante los personajes, describir sus relaciones recíprocas, explicar las razones por las que actúan; describir el contexto de las acciones y las interacciones; elaborar juicios (evaluaciones) sobre las acciones y los actores mismos" (Bertaux, 2005:36).

[23] Los relatos personales conforman el *nexo biográfico,* mientras que los referentes teóricos, mayormente aportados por el investigador, funcionan como *nexo contextualizador*. En: SANCHO, Juana Mª; (Coord.) *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*, 2011:31.

A la primer entrevista, le precedió el envío de la "negociación", documento escrito que ofrece información referente a la investigación y a las expectativas e implicancias de la participación de los sujetos colaboradores. Con palabras de Bertaux, el docente "es invitado por el investigador a considerar sus experiencias pasadas a través de un *filtro*" (Bertaux, 2005:38).[24] De esta manera, las profesoras concurrieron al primer encuentro sabiendo que, si bien había núcleos temáticos de interés para la investigación, el hincapié estaba colocado en sus experiencias como docentes de educación plástica. A su vez, la negociación proponía iniciar la conversación del primer encuentro a través de la siguiente pregunta: *¿Cuáles han sido los momentos significativos a lo largo de su trayectoria como docente?* Este interrogante, que no hace referencia a las reformas de legislación educativa, ni a tendencias de educación artística, reducía el mencionado filtro a la "categoría" de la que el sujeto colaborador formaba parte – o al fenómeno *colectivo* (Bertaux, 2005) –, es decir, interesaba su experiencia *como* docente de educación plástica.

Comenzar una entrevista en estos términos sale de los formatos habituales y puede generar diversas reacciones en el sujeto colaborador tales como poner en duda el valor o utilidad de su experiencia personal para los fines investigativos. Superada esta instancia, también surgen dudas sobre desde dónde posicionarse para hablar, en función a qué instancias o aspectos de interés, centrar el relato. Es decir, cómo abordar la trayectoria para contar aquello que se espera escuchar.

Con respecto a la negociación y su preparación previa para la entrevista, la primera docente comentó:

> Me pareció interesante. Lo leí…lo releí varias veces… hasta tomé apuntes mientras lo estaba leyendo, más que nada para ver qué parte te interesaba de lo que yo te podía contar. (…) me enganche con la pregunta de los aspectos más significativos, porque tengo varios significativos… es el eje de lo que uno hace.

Con la segunda docente, el inicio de la conversación fue hilado por la necesidad de comprender qué se esperaba de ella, especialmente cuando debía tomar las riendas de la conversación:

> D – Vas a enfocar la investigación hacia lo legislativo y disciplinar… no te interesa tanto lo social, lo tecnológico…
> I – En la primera entrevista la idea es que relates tu trayectoria… entonces en ese relato surgirán los aspectos que para vos fueron y son significativos en tu carrera. Más adelante, en las sucesivas entrevistas, voy a focalizar, además de lo que sea significativo para vos, en otros momentos que estén relacionados con cambios legislativos y disciplinarios. Estos cambios son considerados a priori por su potencial incidencia en la vida de un docente, pero no pretendo descuidar los aspectos que para vos son relevantes, significativos… porque interesa construir tu historia de vida y que te reconozcas en ella… no me interesan solo los "temas" de la investigación para desarrollar a partir de la experiencia docente.
> D – Entonces tampoco esperás que yo esté pensando en estos temas exclusivamente…

[24] La cursiva es del original.

I – No, no… menos aún en esta primer entrevista…

Luego de estas aclaraciones la docente inicia el recorrido de su trayectoria laboral. Su primera idea brotó con el entusiasmo que le generó pensar en los momentos significativos de su carrera, escapándose de las lógicas formales a las que uno está acostumbrado. A veces los datos o antecedentes significativos de nuestras trayectorias no resisten el paso de los años ni persisten en aquel documento que, a modo de carta de presentación, insiste en decirnos quienes somos.

> ¿Te acordás cuando te ofrecí mi currículum… vos me mencionaste que por ahí no aparecían algunas experiencias… que sin embargo pueden resultar importantes para el rumbo que fui tomando…especialmente en los inicios…? y si, eso es real, es ¡tal cuál!… porque una de las cosas más importantes que me marcó, fue volver a la escuela dónde yo había hecho el primario…y ser docente de la materia que más me gustaba: Plástica (…). La verdad es que para mi fue una experiencia fuerte entrar a la escuela porque tuve otra perspectiva.

La preocupación constante de la docente fue lograr un relato comprensible. La pregunta que formuló en algunas ocasiones: *"¿estoy siendo muy caótica?"*, refleja su preocupación y el gran esfuerzo que implica semejante trabajo de rememoración. Tal y como lo caracteriza Bertaux (2005:80), "el relato de vida vagabundea, salta hacia delante y después vuelve atrás, toma caminos en diagonal y atajos como cualquier relato espontáneo". Para quien escucha, contar con las conversaciones grabadas, otorga libertad para dejarse llevar por los caminos sinuosos, sin temor a perderse, sabiendo que luego gracias a un paciente trabajo de análisis del relato se podrá "*reconstruir* la *estructura diacrónica* que en él se evoca".[25]

La obtención de evidencias y el análisis de las mismas

Durante el desarrollo de las distintas instancias de la investigación procuré buscar formas que propiciasen la adopción de una posición activa por parte de los docentes. Como punto de partida, retomé estrategias trabajadas con el grupo de investigación de Barcelona. Las trascripciones de cada una de las entrevistas fueron enviadas a las docentes con la intención de que las intervenciones que pudiesen hacer en el texto (modificar datos, aportar nuevas interpretaciones, cambiar sentidos, ampliar frases, etc., hasta el señalamiento de nuevas cuestiones como temas de análisis) formasen parte del desarrollo de los futuros encuentros. Por mi parte, además de solicitar aclaraciones, corroborar interpretaciones y formular nuevos interrogantes, avancé en la profundización de temáticas de interés. A medida que surgían temas significativos para el docente, fue necesario comenzar a construir otros marcos teóricos además de los que a priori contempló la investigación.

La historia de vida –como perspectiva metodológica – requiere de un abordaje multidisciplinar y un conocimiento basto sobre las transformaciones que ha experimentado la sociedad como escenario y anclaje de las historias, por lo menos en las últimas décadas. De esta manera, el investigador está en condiciones

[25] Las cursivas son del original.

de entrelazar las narrativas de los sujetos con sus referentes contextuales en un entramado significante a base de voces y textos de diversa índole, conformando una "totalidad expresiva" – como la define Leonor Arfuch (2002:193).

Con cada una de las docentes transité caminos distintos. No me estoy refiriendo exclusivamente a las diferencias que conlleva la singularidad de cada historia de vida, sino también a las estrategias metodológicas ensayadas para dialogar con sus relatos y generar conocimiento. En el caso de la segunda docente, el análisis de las evidencias – es decir, la organización de la trama de sentido y la vinculación con marcos referenciales – fue iniciado paralelamente al proceso de recogida de la información. Esto permitió la devolución y validación por parte de los docentes de las primeras interpretaciones que de sus palabras iba construyendo. Con la primera docente esto fue posterior, resultando prácticamente la totalidad de las interpretaciones y vinculaciones contextuales validadas por la misma hacia el final con la leída en solitario del borrador de la historia resultante. Esta primera experiencia me permitió ensayar nuevas estrategias buscando mayores niveles de autodeterminación con la segunda docente.

La primera experiencia

Los comienzos de la relación con la primera docente se remontan al inicio mismo de la investigación, coincidiendo en el tiempo con la construcción de uno de los principales marcos contextuales, como es el de las dos reformas nacionales de legislación educativa en Argentina. Esta situación de estar *en proceso* hacia la adquisición del conocimiento sobre los marcos referenciales claves para anclar su trayectoria (por lo menos quince años más antiguas que la mía), marcó un primer momento. En cierto modo, volvía a estar en un lugar similar al vivido en el grupo de investigación de Barcelona: una distancia entre mi persona y los docentes españoles colaboradores de la investigación, con experiencias sustancialmente diferentes (espacio-temporales, disciplinares, entre otras), siendo los conocimientos teóricos-contextuales y la experiencia personal contemporánea de otros integrantes del grupo, puentes o conectores a con las trayectorias de los profesores. Ahora esa distancia no era tan pronunciada ya que tenía mucho en común con las trayectorias de las docentes que participaban en la investigación – empezando por la disciplina como lugar de referencia-. Sus relatos *resonaban*[26] con mayor fuerza, provocando identificaciones y permitiendo mayores conexiones con mi propia historia, abriendo la posibilidad para dialogar con nuevas cuestiones, temáticas y problemas. Sin embargo me incomodaban los vacíos que el saber experiencial, o la ausencia del mismo, evidenciaban: mi trayectoria profesional no había transitado por gran parte de los cambios legislativos o disciplinares que interesaban a priori de la vida de los docentes, ni tenía por ejemplo, experiencia en ámbitos rurales o contextos complejos.

La dificultad para establecer relaciones y lecturas contextuales de los procesos sociales que a lo largo de su biografía la docente fue señalando, pudo verse atenuada ante la entrega de un relato articulado, reflexivo y provisto de vinculaciones causa-efecto. La docente había transitado de manera comprometida

[26] Término de Carola Conle (1996) utilizado en Fernando Hernández y Montserrat Rifà, *Investigación autobiográfica y cambio social*, 2011:55.

por los procesos reformistas de la educación argentina que de manera reflexiva rememoraba algunos de ellos en función a cambios significativos de su trayectoria. Sin embargo, la incomodidad estaba vinculaba a la sensación de no poder exprimir al máximo el potencial del encuentro. Estaba convencida de que el encuentro entre sujetos –como explica Arfuch-, es la "escena fundante de la investigación" (Arfuch, 2002:178), donde la entrevista "permite a la pregunta hurgar en zonas obvias, relegadas o insondables, *traer al presente de la enunciación,* (…) la vida/el relato (…)" (Arfuch, 2002:250).[27]

En cuanto al relato, este fue delineando una trayectoria que entre otras cosas despertaba admiración. Su historia estaba atravesada por un notable compromiso social hacia su trabajo y explícita defensa de la escuela pública. El arte había sido plataforma y medio para contribuir a objetivos que trascendían lo disciplinar, ocupando lugar destacado dentro de la institución educativa. Su historia no careció de sacrificios y esfuerzos, lo que la acerca al común de las trayectorias, mientras es a su vez, ejemplo de otras formas posibles de transitar y posicionar la disciplina (el dato peculiar es que se convierte en directora de su escuela, llegando a un lugar poco transitado por profesionales del arte). Mientras organizaba su trayectoria, fue esa admiración la que se infiltró en el trabajo de articular y organización el relato. Los lineamientos metodológicos adoptados me resguardarían de cometer excesos, tales como: optar por un textualismo radical en el cuál la palabra del entrevistado se restituya como si esta fuera trasparente, ni caer en el carácter celebratorio de la experiencia del yo.[28] El desafío fue construir una historia de vida que conservase la vitalidad y expresividad del relato original de la experiencia vivida.

La segunda experiencia

La relación con la segunda docente comenzó prácticamente dos años después de haber iniciado la investigación. Fue con esta docente cuando la frontera entre la instancia de recogida de las evidencias y el análisis de las mismas, perdió definición. La experiencia adquirida con la primera docente, sumado a un conocimiento más amplio sobre los procesos de reformas educativas y los cambios disciplinares, permitieron por mi parte un posicionamiento más activo dentro de las entrevistas y del relato mismo de la historia de vida. Paulatinamente, comencé a experimentar un desplazamiento (y ampliación) del momento clave de la construcción del conocimiento – localizado inicialmente en la interpretación que el investigador en solitario realiza de las trascripciones de los relatos del docente (aunque luego es contrastado y validado por el propio docente) – hacia el momento mismo del encuentro, es decir, la entrevista. Esto posibilitado a su vez, por un relato docente menos resuelto, que mostraba las contradicciones, las debilidades, los desafíos y las búsquedas, invitando continuamente al dialogo. En cuanto al contenido, la historia de la docente podría haber sido la de muchos de nosotros, del común de un colectivo. Una mezcla de cansancio por *remar contra la corriente*, resignación y acomodación para continuar cada nuevo ciclo lectivo, fueron los ingredientes principales que resonaron luego de oírla. Su relato me

[27]Las cursivas son del original.

[28] Michael Foucault, Norman Denzin o Nikolas Rose reflexionaron sobre los peligros y limitaciones de métodos que permiten dar voz a los agentes. En: BOLIVAR, Antonio: "Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros", 2005.

sabía a inmutable, a impotencia. Las situaciones complejas que debió enfrentar, junto las estrategias implementadas, me generaban posiciones encontradas. Por un lado sentía la necesidad de contribuir con herramientas teóricas, y por el otro, una autolimitación para hablar de algo que no había *vivenciado*. Si bien, ofreciendo otra interpretación es como el investigador espera corresponder al "intercambio" (Goodson, 2004), en esta segunda experiencia los límites de hasta dónde se puede llegar con la lectura – o cómo realizar una lectura crítica y no caer en el juzgamiento de una vida–, se tornaron difusos.

En los últimos encuentros se trabajaron algunos de los marcos conceptuales que el análisis de su relato me había sugerido. A partir de adhesiones y rechazos, estos marcos sirvieron para anclar teóricamente la autorreflexión interpretativa a la que la docente continuamente fue invitada, enriqueciendo su intuitiva exploración y el propio análisis que realizaba de sus experiencias laborales. Aquello que se resistía a la pregunta directa – y no por eso permanecía deliberadamente oculto – encontró en experiencias de terceros y en construcciones teóricas, elementos de anclaje para construir argumentos y nuevas interpretaciones del pasado y de su presente. Estas entrevistas se convirtieron en espacios genuinos de intercambios interpretativos.

Conclusión

Dialogar con las experiencias narradas por la docente y *con* la docente, confrontar significados, establecer cruces, relaciones y sobre todo, puentes que nos permitan muevas elaboraciones, – y no solo escucharlas para luego otorgarle sentido dentro de un texto-, fue un camino que sin predeterminación comencé a circular. Fui perdiendo miedo a lo que mi intervención pudiera provocar en su relato, asumiendo que no existe *ese* relato fuera de nuestro encuentro, ya que como sostiene Arfuch:

> lo que ocurra [en la escena de la entrevista], lo será, de modo indisociable, *por la presencia del entrevistador*, a instancias de su solicitación (…), *ambos* partícipes serán responsables del resultado del encuentro, pero aquello que el investigador va a buscar no se encuentra performado en ningún otro sitio, se *produce* bajo los ojos, podría decirse, en el devenir *actual* del diálogo, por más que esté en juego el archivo y la memoria. Una vez más, "la vida" adquirirá formas y sentido sólo en la armadura de la narración. (Arfuch, 2002:200).[29]

Con respecto a la escritura de las historias de vida, la valoración que surge de esta reflexión otorga a estos textos el carácter de borradores o preliminares, imprimiendo en cada uno líneas de trabajo futuro.

El primer texto perdió elocuencia y trama literaria mientras las experiencias fueron ancladas en sus referentes contextuales. En una época inicial en la cual la preocupación por la carencia de estos marcos concentró los esfuerzos investigativos, recobrar el atractivo hilo conductor que la propia docente construyó, se impone como tarea inmediata. Por otro lado, se trata de un relato construido desde la admiración y el acuerdo, tal como lo había escuchado y

[29]Las cursivas son del original.

dialogado en los diferentes encuentros. Fue pensado desde su valor formativo, como posibilidador de cambio, de apertura a nuevos caminos, generador de interrogantes y cuestionador de prácticas. En función a esto, es pertinente también reparar en el carácter evocativo que de antemano me propuse tuvieran las historias de vida. Es decir, como definen Fernando Hernández y Montserrat Rifà: "…un relato que da lugar a la construcción de un diálogo entre narrador y lector, en el que se pueden establecer identificaciones, reconocer diferencias, revelar fracturas, suturas y discontinuidades en un proceso compartido de interpretación" (Hernández y Rifà, 2011:67). Un texto pensado como aporte, requiere atender a los márgenes que le deja al lector para dialogar, para construir nuevas interpretaciones y disentir incluso con las que allí se fueron formulando.

Desde la enunciación misma, el relato de la segunda docente estuvo desprovisto de certezas e interpretaciones zanjadas. Las entrevistas fueron auténticos debates. El modo de recoger esa experiencia es a través de un texto que haga visibles nuestros encuentros y fundamentalmente nuestros desencuentros, instando a que el lector tome partida, resuelva de distintas maneras los conflictos y plantee nuevas problemáticas. En esta tarea, será necesario regular la construcción de tramas de sentido *a varias voces* para que la docente siga siendo protagonista de su propia historia.

De lo anterior se concluye que las narraciones provisorias que surgieron para cada historia tuvieron la particularidad de haber adoptado y reflejado el carácter mismo de la relación entablada con cada docente dentro de la investigación. Reflexionar sobre esto, plantea –como se enumeró anteriormente – distintos desafíos y abre una nueva oportunidad para ensayar otras formas de posicionarse y dialogar con los relatos, buscando por ejemplo alguna fisura en la inmediata conclusividad que tuvo el primer relato, o intentando restaurar *la voz protagónica* en el segundo texto, que comenzó a disiparse en el análisis y en la multiplicidad de fragmentos que dejó una mirada analítica e incisiva sobre su relato.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea.*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

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

BOLIVAR, A. (2005). Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Revista Con-ciencia social*, *9*, 58-69

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

HERNÁNDEZ, F. y RIFÀ, M. (coords.) (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.

SANCHO, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia: los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes.* Barcelona: Editorial Octaedro.

Las historias de vida desde la visión regional

María Gabriela López Suárez

Resumen. Este texto refiere el diseño metodológico de mi investigación de tesis doctoral Historias de vida en espacios posmodernos: miradas emergentes de conocimiento regional. Arte, cultura e identidad. El propósito es conocer y describir de qué manera los jóvenes artistas de pueblos originarios de generaciones actuales significan su identidad a partir de su ser como fotógrafos, videoastas, actores, escritores y músicos. Lo anterior busca ser un aporte a las ciencias sociales y a los estudios regionales.

Palabras clave. Historias de vida, método biográfico, jóvenes artistas.

Abstract. This text talks about the topic the generation of knowledge in investigation about life´s histories. The text refers to the design of methodology worked in my doctoral thesis Histories of life in postmodern spaces: emerging ways of looking of regional knowledge. Art, Culture and Identity. The purpose is to know and to describe how the young artists of original towns of recently generations symbolize their identity as photographers, videographers, actors, writers and musicians. The purpose for the thinks mention before is to contribute to the social sciences and regional studies.

Keywords. Life histories, biographic method, young artists.

Introducción

Este texto refiere el diseño metodológico de mi tesis doctoral Historias de vida en espacios posmodernos: miradas emergentes de conocimiento regional. arte, cultura e identidad. En esta comunicación se exponen la metodología, técnicas empleadas en la investigación y el proceso de cómo realicé el trabajo de campo.

El propósito de la tesis es conocer y describir de qué manera los jóvenes artistas de pueblos originarios de generaciones actuales significan su identidad a partir de su ser como fotógrafos, videoastas, actores, escritores y músicos, dentro del ámbito cultural posmoderno.

Mi interés surge cuando (como docente en la Universidad Intercultural de Chiapas) me percato que las generaciones actuales de jóvenes de pueblos originarios incursionan en el ámbito de los medios audiovisuales, el teatro, la literatura y la música. Llama mi atención que estas actividades tienen como uno de los valores principales el fortalecimiento de su cultura.

Elegí trabajar historias de vida con 5 actores sociales por el enfoque metodológico que tiene mi trabajo.

Diseño metodológico de la investigación

Mi tesis doctoral es una investigación interpretativa cuyos enfoques menciono en el Cuadro 1.

Paradigma	Epistemología	Teoría	Metodología	Técnicas
Interpretativo	Subjetivista	Fenomenología	Enfoque biográfico-narrativo	Entrevista Observación no participante

Cuadro 1. Enfoques trabajados en la investigación doctoral

Al trabajar con actores sociales se toma en cuenta el entorno sociocultural dentro del que interactúan para una mejor comprensión de los mismos. En mi trabajo, conocer las experiencias de las y los jóvenes artistas de pueblos originarios y la relación con su entorno constituyó un factor subjetivo clave. Me ubico en el paradigma interpretativo. De acuerdo a Sandín (2003:56) "El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva social e histórica".

Asimismo, retomo este paradigma tomando como base una de las características que especifica la tabla de Koetting (Véase Cuadro 2), donde menciona que en este paradigma la relación sujeto-objeto se establece mediante "relaciones influenciadas por factores subjetivos", de manera que se llega a entablar una interrelación entre investigador-participantes.

Paradigma de investigación	Finalidad de la investigación	Naturaleza de la realidad (ontológica)	Relación sujeto-objeto	Propósito: Generalización	Explicación causal	Axiología: El papel de los valores
Interpretativo (Naturalista)	Comprender Interpretar (comprensión mutua y participativa)	Múltiple Holístico Divergente Construido	Interrelacionado Relaciones influenciadas por factores subjetivos	Hipótesis de trabajo en contexto y tiempo dado, explicaciones idiográficas, inductivas, cualitativas, centradas sobre diferencias	Interacción de factores	Valores dados Los valores influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis

Datos retomados de la Tabla 2.3 Características de los paradigmas de investigación mencionada en Sandín, 2003:33.

Cuadro 2. Tabla clasificatoria de Koetting (1984)

En cuanto al paradigma interpretativo, otra de las características que he tomado en cuenta es la que algunos autores como Sandín (2003:56) y Álvarez-Gayou (2003:43) le atribuyen, su clasificación dentro de los que buscan la comprensión del significado de los fenómenos sociales.

La posición epistemológica se fundamenta en el subjetivismo. Con relación a esto, Sandín (2003:49) menciona que "El subjetivismo sostiene que el significado

no emerge de una interacción entre el sujeto y el objeto, sino que es impuesta por aquél sobre éste".

La elección de esta postura toma como referencia que el conocimiento es construido por los actores sociales que interactúan en los diversos contextos que conforman la realidad. El papel de dichos actores es dinámico, y a través de sus acciones modifican la realidad.

En mi investigación, las y los jóvenes artistas con los que trabajé, juegan roles que manifiestan de acuerdo a sus espacios y tiempos. Esto lo expresan a través de las actividades artísticas que llevan a cabo, lo que constituye un elemento importante que denota la reconfiguración de la identidad.

Al partir del enfoque interpretativo y del posicionamiento epistemológico subjetivista, como elementos base de la investigación, se contempló trabajar con la fenomenología como enfoque teórico. Esto porque tomo como puntos centrales las experiencias y los aspectos subjetivos de las y los jóvenes artistas con quienes trabajé, y la relación con su entorno sociocultural.

> La fenomenología se caracteriza por centrarse en la experiencia personal, en vez de abordar el estudio de los hechos desde perspectivas grupales o interaccionales. Considera que los seres humanos están vinculados con su mundo y pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones (Álvarez-Gayou, 2003:86).

Se marcaron como conceptos base en mi trabajo: región, arte, espacios posmodernos, identidad, cultura y juventud, se retomaron diferentes autores.

Al realizar mi trabajo de campo con Socorro, Rosenda, Marco, Fredy y Juan Javier tuve contacto directo con ellos para conocer algunos aspectos subjetivos a partir de su perspectiva, experiencias y entorno sociocultural. Retomé las historias de vida para trabajar la temática de la identidad y poder interpretar la realidad desde la visión de los participantes. Elegí la metodología biográfico-narrativa porque recurre al trabajo con los protagonistas de las historias de vida, permitiendo interacción constante con los sujetos.

Los testimonios orales se recaban a través de las entrevistas para construir las historias de vida y son elementos clave en el método biográfico. "La historia admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista" (De Garay, 1997:5).

Con respecto a la historia de vida, como menciona Jorge Aceves (1998), ésta centra su atención en analizar la visión y versión que desde lo más profundo de sus experiencias expresan los sujetos o actores sociales.

Para mi tesis contemplé trabajar con historias de vida focales o temáticas, como las define Aceves (1997), con el propósito de enfocarme en las actividades artísticas, como punto central para trabajar la configuración de las identidades.

Se eligió a la entrevista como la técnica para la recolección de datos con esta propuesta metodológica, dado que la parte dialógica permite el contacto directo con los actores y la posibilidad de conocer sus aspectos subjetivos, eventos relevantes de su pasado, su presente e incluso sus planes futuros.

> Se ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras (Kahn y Cannell, 1977 citados en Vela, 2001:66).

En el método biográfico los testimonios orales que se recaban a través de las historias de vida son elementos clave. "La historia admite como una práctica importante dentro de su quehacer, la construcción de historias de vida, entendidas como narraciones autobiográficas orales generadas en el diálogo interactivo de la entrevista" (De Garay, 1997:5).

Debe tomarse en cuenta que "los recuerdos personales permiten aportar frescura y una riqueza de detalles que no podemos encontrar de otra forma" (Prins, 1994:171).

A través del uso del método biográfico y la entrevista como técnica de investigación, se establece una interacción entre entrevistador y entrevistado. En este sentido, De Garay (1997:19) refiere que "el conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre entrevistado y entrevistador. Se debe recordar que la entrevista de historia oral es un acto comunicativo".

La entrevista que se usó es la cualitativa. A través de ella los actores vierten experiencias, sentimientos, opiniones, así como también establecen relación con el investigador en el tiempo y el espacio.

> La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es por tanto, un técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades (Vela, 2001:68).

Vela (2001) establece que, tomando en consideración el grado de libertad y nivel de profundidad con que se llevan a cabo, existen diversos tipos de entrevista cualitativa: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas.

Decidí trabajar con la entrevista cualitativa no estructurada en profundidad, para tener más oportunidad de conocer la visión de las y los entrevistados sobre el tema de la investigación, además darles más confianza para compartir sus experiencias.

> Una entrevista no estructurada nunca se apoya en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas, sino más bien en una conversación más libre; la libertad variará dependiendo de la naturaleza de la entrevista no estructurada de que se trate (Brimo, 1972:209 citado en Vela, 2001:70).

La función del investigador al aplicar las entrevistas, es ser facilitador de los estímulos para que ésta se vaya conduciendo con la participación de los actores sociales en un ambiente armonioso, donde el espacio sociocultural de los entrevistados juega un papel importante y debe tenerse presente en todo momento.

De acuerdo con Vela (2001), la entrevista no estructurada se clasifica en terapéutica, etnográfica clásica y en profundidad. Para la investigación me decidí por la entrevista cualitativa, no estructurada en profundidad. Este tipo de entrevista destaca como una característica el sostener varios encuentros con los entrevistados, lo que no incluye necesariamente la observación participante.

> Taylor y Bogdan (1984) definen la entrevista en profundidad como "una técnica de investigación cualitativa (consistente en) encuentros repetidos, cara a cara, entre un investigador y sus informantes, los cuales se orientan a entender las perspectivas del entrevistado sobre su vida, experiencia o situaciones personales tal y como son expresadas por sus propias palabras" (Citados en Vela, 2001:75).

La importancia de la entrevista dentro del método biográfico se atribuye a que recurre al trabajo con las y los protagonistas de las historias de vida, lo que permite tener un contacto directo con el investigador. Cuando la persona entrevistada expresa su voz no lo está haciendo de una manera individual, va implícito lo colectivo de su identidad, producto de su interacción con el grupo y contexto al que pertenece.

El trabajo de campo de mi investigación inició en octubre de 2011 y terminó en febrero de 2012. Entrevisté a cinco jóvenes, Socorro, Rosenda, Marco, Fredy y Juan Javier.

Al llevar a cabo el trabajo de campo, quien investiga debe estar atento a lo que las y los actores compartan en las entrevistas, el desarrollo de éstas constituye un elemento nodal para los datos que se recaben y posteriormente, se haga el análisis.

Al realizar las entrevistas corroboré la importancia de cuidar los espacios y el tiempo en que éstas se apliquen y estar atentos al compartir de nuestros entrevistados.

Los escenarios donde se desarrollaron son espacios pertenecientes a los lugares de origen de los entrevistados (Tenejapa y Zinacantán, municipios chiapanecos), así como sitios de vida laboral, como El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) y la Asociación Sna Jtz'ibajom ubicados en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.

El tiempo en que se llevaron a cabo las entrevistas se determinó por las y los jóvenes, tomando como pauta los espacios libres en las diversas actividades que llevan a cabo. En cuanto a la observación no participante, tomé en cuenta instrumentos como notas de campo, fotografías y videograbación.

Consideré el uso de fuentes objetuales como cuentos, poemas, fotografías, discos, puestas en escena, etc., así como fuentes de tipo documental bibliográficas, hemerográficas y fuentes electrónicas como páginas de libros, revistas, blogs, videos. No descarté hacer uso de fuentes orales secundarias como el relato de otros jóvenes artistas.

Las herramientas utilizadas en el trabajo fueron equipo de cómputo, grabadora reportera, cámara fotográfica, libreta para tomar notas, lapiceros y videocámara.

En la experiencia como investigadora puedo destacar que trabajar con el método biográfico, a partir de la técnica de la entrevista, me permitió tener mayor acercamiento a las y los jóvenes que colaboraron con sus historias de vida. En el

caso de Fredy y Juan Javier, estudiantes de Comunicación Intercultural en la Universidad Intercultural de Chiapas y Marco, egresado de la misma licenciatura y labora en ECOSUR, fui su docente. Antes de iniciar con la investigación les expliqué el propósito de mi trabajo y aceptaron colaborar. En lo que corresponde a Socorro y Rosenda, trabajan en la Asociación Sna Jtz'ibajom, las conocí en esta travesía de la investigación y de manera gustosa accedieron a compartir parte de sus historias de vida.

El trabajo de campo es un punto importante que permite al investigador replantearse muchos elementos que no se habían previsto. Es lo que sucedió con Socorro y Rosenda, no tenía contemplado entrevistarlas, cuando desarrollé las otras entrevistas surgió la oportunidad de tener un acercamiento con ellas y fue una experiencia con mucho aprendizaje, además de grato acercamiento a sus historias.

Las vivencias obtenidas con este trabajo me permitieron conocer un poco más sobre la riqueza que engloban las diferentes culturas, y darme cuenta de la labor en la investigación cuando entramos en contacto con las historias de vida, las experiencias que los sujetos nos comparten, cómo interrelacionan sus identidades y uno va entrelazando hilos conductores que les identifican entre sí, es ahí donde puede concebirse a una región desde el espacio biográfico.

Cada entrevista fue una situación diferente. La guía temática que me planteé al inicio se modificó al momento de entablar el diálogo con mis entrevistados. La retroalimentación con ellos fue dando la pauta para el desarrollo de las entrevistas.

La primera entrevista fue a Marco Girón, se llevó a cabo en dos partes, la primera fue el 20 de octubre de 2011, en el jardín del ECOSUR; la segunda fue el 22 de octubre en Tenejapa, frente a una iglesia ubicada a la entrada del municipio. La iluminación y el clima no dieron espacio a que la entrevista se concluyera en la primera ocasión, sin embargo, fue una buena razón para acercarnos al terruño de Marco, Tenejapa, donde su compartir fluyó con más naturalidad y emoción.

En las dos entrevistas emití pocas preguntas, Marco contestó con tal facilidad, vinculando en sus respuestas cada uno de los temas que contemplé en la guía elaborada.

Luego entrevisté a Fredy de la Torre, el 5 de noviembre de 2011, en un paisaje ubicado a los alrededores de Zinacantán, la tierra que le vio nacer y crecer, él eligió el espacio donde compartiría sus vivencias. En el caso de Fredy, tuve que establecer más preguntas, al inicio lo sentí nervioso, las respuestas eran breves, conforme se desarrolló el diálogo se fue desenvolviendo con más naturalidad y enlazando respuestas a las temáticas planteadas.

La tercera entrevista correspondió a Juan Javier, se llevó a cabo el 11 de diciembre de 2011, antes de esta fecha Yibel J'metik Banamil, el grupo musical en el que toca la batería tenía una gira en el Distrito Federal. También eligió un paisaje al interior de Zinacantán, un espacio donde solía jugar en su infancia. Su compartir fue fluido, al inicio un poco nervioso y luego, olvidó esta sensación y comenzó a narrar las experiencias que le llevaron a interesarse por la música.

Llevé a cabo las dos últimas charlas con Socorro Gómez Hernández y María Rosenda de la Cruz Vázquez, las realicé el 18 de febrero de 2012 en las instalaciones del Sna Jtz'ibajom. Con las entrevistadas no había tenido un acercamiento previo, hasta el día que me otorgaron espacio para platicar con ellas. No puedo dejar de mencionar que la autora de este trabajo sentía nervios antes de

iniciar las entrevistas, los cuales fueron disipándose al establecer la conversación con las jóvenes.

Inicié el diálogo con Socorro, con su sencillez y espontaneidad hicieron se entabló un estado de empatía, lo que facilitó el compartir de sus experiencias. En el desarrollo de la entrevista cambió de gestos, desde la alegría hasta la tristeza, culminando con una emoción que compartió en su mensaje y en su rostro.

Posteriormente, entablé conversación con Rosenda, al comienzo fue reservada, establecí preguntas, sus respuestas fueron breves, luego se tornaron un poco más amplias, a medida que se desarrolló la charla. Sentí su compartir más pausado, con más confianza, al final me obsequió algunos libros donde se han publicado sus cuentos y manual de la lengua tsotsil en el que ella ha participado.

Conclusión

Con el diseño metodológico de mi tesis pretendo hacer aportes al campo de los estudios regionales, mediante la reconstrucción de los relatos de vida de las y los jóvenes artistas de pueblos originarios.

> El uso de 'historias de vida' permite verificar una serie de funciones de los trabajos de las ciencias sociohistóricas. Las historias de vida al resaltar las experiencias vitales de los individuos en su acción dentro de la sociedad, descubren la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social (Aceves, 1997:13).

Tener conocimiento del método empleado en la investigación y los aportes que se obtienen con el trabajo de campo fortalece un trabajo, pudiendo de esta manera integrar otras perspectivas que lo enriquezcan.

Se tuvo presente que en el desarrollo de esta investigación se presentaron elementos que hicieron necesario incluir otro enfoque a las temáticas contempladas en el contenido. Esto lejos de significar una alteración al trabajo se convirtió en una posibilidad de enriquecerlo, tomando en cuenta que al contactar con los actores sociales se adquiere una perspectiva diferente. He aquí la importancia del empleo de la metodología acorde al tema investigado.

Referencias bibliográficas

ACEVES LOZANO, J. E. (1998). La historia oral y de vida: del recurso técnico a la experiencia de investigación. En J. GALINDO CÁCERES (coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación (207-276). México: Pearson Educación.

ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, J. L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. México: Paidós.

DE GARAY, G. (1997). La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas. En G. DE GARAY (coord.), Cuéntame tu vida: historia oral: historias de vida (16-26). México: Instituto Mora.

PRINS, G. (1994). Historia oral. En Formas de hacer historia. Madrid: Alianza Editorial.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw- Hill.

VELA PEÓN, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social (63-131). México: El Colegio de México-FLACSO.

Relaciones pedagógicas al interior de una familia de profesoras. Historias de vida bajo el alero de un modelo docente

Carmen Cares Mardones

Resumen. Este texto se corresponde con mi primera investigación en Historias de vida, y referencia principalmente los cuestionamientos surgidos en torno a la aplicación de la metodología, sus alcances, y mi posición como investigadora en consideración con los sujetos de estudio, quienes pertenecen a mi propia familia.

Palabras clave. Historias de vida, familia, pedagogía, posición investigadora.

Abstract. This text corresponds with my first investigation in Histories of life, and indexes principally to the questions arisen concerning the application of the methodology, his scopes, and my position as investigator in consideration with the subjects of study, who belong to my own family.

Keywords. Life stories, family, education, research position.

Introducción

La elección metodológica, junto al problema de estudio, es una de las principales preocupaciones de un(a) investigador en formación. Esta elección implica diversos factores que no siempre son percibidos cuando iniciamos nuestro camino, probablemente porque aun pudiendo existir un riguroso manual de utilización su alcance se visualiza al interactuar con el problema de estudio y nuestra posición dentro la investigación. Una investigación se inicia con un interés personal, como dice Van Manen es una "consecuencia natural de las observaciones anteriores" y agrega que ser conscientes de ello puede proporcionarnos las claves para orientarnos hacia el fenómeno (Van Manen, 2003:72). Al igual que nuestro tema de estudio, la metodología emerge a su vez de un interés por investigar de una determinada manera, se relaciona con nuestras experiencias y en reconocimiento de nuestras capacidades. En ese sentido, ni escogemos un tema de estudio ajeno ni seleccionamos una metodología que consideramos improbable de llevar a cabo. Lo cierto es que no todas las metodologías son aplicables a un mismo problema de estudio, y aun así muchas investigaciones se realizan con métodos ineficaces producto de que han sido escogidos en virtud de aquello que el (la) investigador desea o se siente capaz de llevar a cabo.

En esa constante toma de decisiones sabemos que debe existir comunión entre las partes, y tenemos certeza de que nuestro papel es trascendental. Quizás es el último paso es el más complejo, cuando ponemos en relación este conjunto. Fue precisamente mi primera experiencia con Historias de vida la que me ha llevado a cuestionar el proceso de investigación. Me decidí a investigar dentro de

mi propia familia porque mi experiencia como hija, hermana y sobrina de profesoras ha sido trascendental en mi vida, pero también porque tengo claridad de que mi situación no es aislada y que el contexto familiar tiene un efecto importante en la estructuración de los sujetos (López-Barajas, 1996:13), y por lo tanto en la relación de éstos con la sociedad. López-Barajas afirma que el interés de ir más allá, de sumergirnos en nuestras biografías y las de otras (os) responde a "…una cuestión fundamental: cómo hace la mujer y el hombre para dar sentido, significado a sus respectivas vidas". Goodson, al indagar en las historias de vida del profesorado, comenta una experiencia que se asocia a mi foco de investigación, y que plantea varias cuestiones que pueden ser extraídas de su apreciación. Aquí habla sobre Elizabeth, una profesora hija de maestra:

> La filosofía educativa y el modelo de sus acciones en el aula eran casi idénticos a los de su madre, una profesora brillante y experimentada. Mucho tiempo después de haberse ido de casa, las ideas de sus padres, especialmente las de su madre, seguían siendo un filtro a través del cual consideraba los problemas de su clase. (Goodson, 2004:15)

Al leer este texto el término filtro adquirió para mí más sentido ¿habría Elizabeth considerado un modelo digno de imitar a su madre si no hubiese sido brillante y experimentada? ¿podría Elizabeth no considerarla así?¿sería Elizabeth capaz de relatar a otros las fallas profesionales de su madre? No sólo es preciso tener diversas fuentes para la obtención de datos,
también es necesario esclarecer cuáles de esos datos son colocados bajo qué filtros, de esa manera el proceso y los discursos emanados de él adquieren una relevancia que no posee la historia por sí
sola. Pujadas dice que:

> Uno de los principales peligros, muy común entre los científicos que utilizan esta técnica, es pensar que el relato biográfico habla por sí mismo, renunciando consecuentemente al análisis en profundidad de la narrativa recopilada (Pujadas, 1992:46)

El principal cuestionamiento que me surge tiene relación con la selección de mis sujetos de estudio, y con mi propia participación como colaboradora e investigadora. ¿Me ha permitido la metodología encontrar en nuestras historias de vida esos conceptos de género que consideré replicados de mi familia en la sala de clases? ¿de qué manera el uso de esta metodología me ha sido relevante para abrir nuevos cuestionamientos sobre el proceso de investigación?

Este texto preparado para las III Jornadas de historias de vida en educación (Oporto, 2012) hace eco a ese primer contacto con la metodología biográfica, a las contradicciones que surgen, a la selección de los sujetos de estudio, a la relevancia de las historias de vida del profesorado, las implicaciones éticas, y a la interpelación de los resultados obtenidos.

Las historias de vida para el profesorado

Como dice Bertaux, "No se trata sólo de adoptar los relatos de vida como una nueva práctica empírica, sino que presupone una redefinición gradual de la

aproximación global a la práctica sociológica" (Bertaux, 1981:31 en Pujadas, 1992:8). La generación de esta metodología se valida en la necesidad de acoger formas investigativas alejadas del positivismo y que permitan llegar a la construcción de una perspectiva distinta. No se pretende construir una verdad que generalice las experiencias de grupos determinados sino la proyección de éstas para hacerlas emerger bajo una mirada menos condicionada a los estereotipos. "Cada uno conoce mejor que nadie su vida, pero también la desconoce. Es el trabajo reflexivo sobre ella, que no está dado previamente sino que se construye…" (Bolívar, et al., 2001:42).

Pujadas dice que "El uso de relatos de vida paralelos, constituyendo una muestra representativa respecto a nuestro universo de análisis, sustituye a la mejor encuesta o batería de entrevistas" (Pujadas, 1992:45). Las historias de vida del profesorado son vitales para la investigación educativa y es un riesgo hacerlas "pasar por alto" (Hernández y Rifà, 2011:37), ya que los docentes no son un conglomerado de individuos idénticos y no se conducen por las exigencias profesionales de la misma manera. La educación formal no impone un posicionamiento ético, político o cultural, pues la profesionalización se destina al ejercicio de una labor que se presume distanciada de las experiencias personales de quien las ejerce.

Historias de vida es una metodología que llama a leer, que puede cautivar sobre la base de relatos interesantes y colmados de experiencias educativas, pero no investigamos sencillamente para conocer la historia de otras(os) sino para desvelar las conexiones que existen entre sus experiencias y el contexto socioeducativo. ¿cómo recibe las historias de vida el profesorado que lee posteriormente? Giannina Longobardi en Una cuestión de Gracia publicada a través de Diotima (2002) pone sobre el tapete una vieja problemática educativa, y que varias personas, incluida mi madre, más de alguna vez me han advertido. Los profesores(as) no somos principalmente abiertos a la escucha y no aceptamos con facilidad un estilo pedagógico distinto. La pregunta de Giannina "¿Cómo se aprende de otra mujer al enseñar?" (Longobardi en Diotima, 2002:56) se vuelve compleja si se desasocia del contexto de género, y más aún, proyecta una dualización del ejercicio docente en pedagogía de mujeres y pedagogía de hombres ¿en qué podemos diferenciarlas? Conocer la historia de otras permite que nos reconozcamos en un espacio, un tiempo o una circunstancia, pero no por eso las formas de concebir la enseñanza serán modificadas, lo cual evidentemente no puede considerarse como un objetivo de investigación, pero si los esquemas que muchas veces rigidizan la mentalidad docente no comienzan a ser diluidos la aceptación entre pares es aun más compleja. No muchas profesoras reaccionarían positivamente al leer el relato de Francesca Migliavacca, en que manifiesta lo fundamental de que en primaria los niños puedan experimentar su capacidad de herir a un adulto y de ver el daño que le causan, o cuando expresa que la "pérdida de control" (algo que aterroriza a cualquier docente) puede ser "grandiosa" (Migliavacca en Diotima, 2002:66). El prejuicio está instaurado en la docencia, en un correcto hacer, y eso probablemente sea producto de que los(las) profesores realmente no se dan espacios para reflexionar su propia práctica aisladamente de los patrones que han recibido. En independencia de quien ejerce la docencia, hombres y mujeres se movilizan más o menos de formas similares bajo lo esperado. La escuela como una reproducción de la familia, el profesor como padre y la profesora como madre.

La investigación en familia

El investigar en colaboración con segmentos familiares tiene en primera instancia la facilidad de conexión entre los diferentes relatos, puesto que cada individuo forma parte de las experiencias que construyen una historia familiar común, pero al mismo tiempo se dificulta cuando los núcleos investigados tienen barreras de privacidad y normas éticas de conductas para con los otros miembros de la familia. Pierre Bourdieu alude en L'esprit de famille a las disposiciones que configuran la visión del concepto de familia y al supuesto espíritu común del que están dotadas, a una realidad que supera las individualidades, que sume a sus miembros en un parentesco que va más allá la consanguineidad y les atribuye cualidades comunes que les distinguen de otras familias bajo la formalización de un espacio privado. Esa "ficción bien fundamentada" (Bourdieu, 1994:28), como define Bourdieu a la familia, es fuente de recursos normativos que pueden ser considerados como distorsionadores en la subjetividad de los relatos, ya que la propia experiencia de quien relata está a su vez mediada por el filtro de la filiación, de la reciprocidad, y del tiempo transcurrido.

> Se reconstruye el pasado en función del presente y contexto actual, interesando más construir la verdad subjetiva y vivida de los actores, que su posible correspondencia exacta. Toda historia y toda narración biográfica de vida es inevitablemente el presente proyectado sobre el pasado. (Bolívar et al., 2001:40).

En mi investigación aseguro que en mis primeros años escolares podía yo hacer una plena diferencia entre mi madre y mi profesora, que eran la misma persona. Ahora no tengo certeza de ello, esa forma de concebir la profesión fue posterior, mediada por la obligatoriedad de aislar mis experiencias personales de mi rol como docente. Esto tenía asidero en que mi madre no podía ser mi madre en la escuela, era mi profesora y la de otros(as) niños. No existen relatos falsos o verídicos, sino relatos que abren puertas o que no permiten ingresar.
Nuestros relatos estaban cargados de emotividad, de reconocimiento hacia las otras y hacia nosotras mismas ¿será que el fantasma de la falta de autocrítica se fortalece dentro de la familia, como una manera de proteger ese reducto privado que forma parte nuestras individualidades? Confundí muchas más veces de las necesarias mi interés por conocer sus biografías con "el interés que un investigador en ciencias humanas puede tener en el valor vivencial del material biográfico". (Van Manen, 2003:89). Producir el desapego, el alejamiento para observar, es una tarea que no parece menor cuando quien investiga tiene una implicación directa con sus colaboradoras, y eso, probablemente, le ocurre en menor o mayor medida a un gran número de investigadoras (es). El uso de los relatos biográficos cruzados, acto que "…se inscribe "en un deseo de visión holística", así como en una "preocupación por la verificación" (Poirier et al., 1983:135 en Pujadas 1992:55), no deja ser una elección analizable en un caso como este, en el cual todas las participantes pertenecen a una misma familia.

Una profesora que ha aprendido a ser profesora tanto en la educación formal como en su espacio íntimo tiene grandes posibilidades de acogerse en

mayor medida a los modelos que tiene cercanos. Esto último tiene sentido, puesto que esa diferencia de roles, profesional y privado, no están concretamente delimitados dentro del círculo familiar y recogemos patrones de cómo enseñar sobre la base de cómo nos han enseñado a ser personas. No es labor de la escuela enseñarnos a ser mujeres u hombres, esos modelos conductuales los tenemos en casa o en el contexto circundante, sin embargo aquello que aprendimos se cuela por las frágiles rejillas de la educación formal porque ésta no lo contempla. Es en esa falta de espacios para conversar el cómo enfrentar las problemáticas de género que el (la) docente queda solo y emplea los recursos que trae insertos, casi de forma espontánea. Me parece por lo menos curioso, aun habiendo sido alumna de mi madre, aseverar, como lo ha relatado Goodson (2004)refiriéndose a Elizabeth, que mis acciones en el aula son idénticas a las de mi madre. Sí pude constatar que en lo referente a los condicionamientos de género o disciplina, tanto mi hermana como yo aplicábamos frases que nuestra madre nos decía en casa. Afortunadamente los estudiantes en la actualidad ejercen su derecho a réplica, y en muchas oportunidades tuve que retroceder sobre mis pasos y aclarar mi posición.

Para mi hermana y yo nuestra madre ha sido una profesora tan "brillante y experimentada" como la de Elizabeth, probablemente porque lo que creemos saber de su desempeño como docente lo intuimos a través de su imagen de madre. La consciencia retiene una parte de todas las experiencias y se sedimenta, y éstas se esterotipan en el recuerdo. Cuando existen varios individuos que comparten una biografía común la sedimentación es intersubjetiva y se vuelve social cuando es transmitida por un sistema de signos compartidos (Berger y Luckmann, 1968). Franca Porto (en Diotima, 2002:101) relata la importancia de su abuela como modelo del sentido de justicia y orgullo, y la asimilación de determinados conceptos para su trabajo como sindicalista, una experiencia en la cual me reconozco. No fue hasta mi encuentro con Lipovesky (1999) que mi abuela se convirtió en "una mujer de su casa" que cuidaba de su institución familiar llevándola por los caminos de la educación porque ese era el rol que correspondía a su época, haciendo uso de "las estrategias de la abuela" de las que habla Diana Sartori (en Diotima, 2003) al ceder conscientemente la autoridad que ejercía dentro de su casa a su marido cuando estaban en los espacios públicos. No fue objeto de mi investigación indagar más en si ese profundo interés por la educación que suele atrapar a las mujeres está unido a una ideologizada relación entre la profesión docente y la libertad/ progreso económico del que muchas veces me habló mi abuela, en particular porque esa asociación no me pareció tan propia de los tiempos actuales, pero es posible que a nivel generacional ciertas ideas se sigan sosteniendo sin mediar una reflexión de por medio.

Poirier et al. (1983:135 en Pujadas 1992:52) enuncia que los objetivos de visión holística y verificación "… se implementan a través de un proceso de distanciamiento que es fruto de la relativización de cada narración personal a través del contraste de cada una de éstas por relación a todas las demás, dentro de un mismo medio social". Haciendo un acercamiento de la perspectiva Bourdiana sobre la familia a los enunciados de Poirier es interesante destacar que la familia no es un conglomerado de individuos con iguales convicciones y los traspasos ideológicos no necesariamente constituyen frentes irreversibles, por lo tanto es completamente posible que existan diferentes perspectivas en miembros de una misma familia, lo cual no significa que no exista un filtro familiar. El distanciamiento que Poirier considera para la obtención de estos dos objetivos se

refuerza entonces en la individualidad existente entre los miembros de una misma familia, y el contraste, sujeto a la detección de los puntos focales de la investigación, puede o no dar como resultado diferencias sustanciales en las concepciones sociales de un individuo y otro.

Conclusión

Como dije en un comienzo, considero que las metodologías sólo pueden ser comprendidas al ser puestas en relación con los otros elementos que componen una investigación, que es cuando despliega su real alcance y las limitaciones que pueden surgir. Esas limitaciones no están en el instrumento sino más bien en la falta de anticipación, de conocimiento sobre el campo en el cual se desarrolla y de la propia posición de quien investiga. Las historias de vida entregan gran cantidad de información, experiencias conectadas por fibras tan sensibles que cuando queremos tirar de una levantamos otras. Quizás la tarea más difícil es saber de cuál tirar y cuánta fuerza ejercer.

La falta de posición crítica, o los códigos de reserva de la privacidad, son un punto que no necesariamente interfiere con la investigación. Al contrario, ya que los diferentes niveles de maquillaje que tiene un relato denotan qué es importante para esa persona, qué considera más adecuado dentro del sentido ético familiar y que pretende que sea observado por la sociedad. Cuando planteamos realizar una investigación basada en historias de vida, independientemente a que sea dentro de un núcleo familiar o no, nuestras(os) colaboradoras hacen uso de filtros de manera consciente o inconsciente, exponer nuestra vida a otros(as) siempre va a ser complejo. En nuestras experiencias no estamos solas(os) por lo tanto muchos aspectos quedarán ocultos por el velo de lo aceptado socialmente.

Por sobre reconocer, detectar y definir cuáles elementos son considerables como réplicas de la cultura de género en el ejercicio docente, esta metodología me ha permitido comprender que principalmente en cuestiones de género las(los) docentes creemos hacer uso de los parámetros familiares, y que sin una fuerte presencia de ello en el currículum continuaremos en una educación que nos diferencia por sexos. Lo que emerge de esta investigación me ha entregado intuiciones que refieren a cómo los procesos internos con respecto al género se han ido desarrollando, pero no como éstos se replican en el aula, pues no estuve ahí más que través de sus propios relatos, para ello me hubieran sido necesarios además otros métodos. No para comparar sus aseveraciones, sino para situarme en un espacio físico que me parecía importante.

"La influencia del género (masculino o femenino), la etnia propia, como así mismo la clase social a la que pertenece el autor son muy significativas" (López-Barajas, 1996:18), y dentro de los conocimientos ineludibles con los cuales debemos contar investigadoras e investigadores es el de reconocer no sólo una posición como tal dentro de un proyecto de investigación sino además comprender cabalmente nuestro lugar dentro de la sociedad.

Referencias bibliográficas

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). La construcción social de la realidad. Madrid: Amorrortu Editores.
BOLIVAR, A., DOMINGO, J. y FERNANDEZ, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid: Editorial La Muralla.
BOURDIEU, P. (1994) Espíritu de familia. En Razones prácticas: sobre la teoría de acción (126-138). Barcelona: Anagrama.
GOODSON, I (Ed) (2004). Historias de vida del profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro.
DIOTIMA (2002). El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona: Icaria Editorial.
LIPOVETSKY, G. (1999). La tercera mujer. Barcelona: Editorial Anagrama.
LOPEZ-BARAJAS, E. (Coord.) (1996). Las historias de vida y la investigación biográfica: fundamentos y metodología. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
PUJADAS, J. (1992). El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
VAN MANEN, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books, S.A.

De la formación como especialistas a la práctica educativa: Relatos de trayecto de noveles docentes

Luis Cortes Picazo, Marta Ríos Chandía y Gerardo Sánchez Sánchez

Resumen. Este artículo da cuenta de las primeras vivencias como docentes de cuatro noveles especialistas en su primer año de ejercicio profesional. Conoceremos a través de sus relatos diversas problemáticas e inquietudes, muchas veces desconocidas o reservadas de este periodo; igualmente sus narraciones y reflexiones nos desvelan aciertos y desaciertos del proceso formativo inicial, y la relevancia de éste para iniciar y transitar en este nuevo recorrido.

El estudio puede servir de apoyo y acompañamiento a aquellos noveles y estudiantes docentes en etapa terminal de formación que estén interesados en indagar y encontrar ecos de las experiencias de tránsito que están viviendo; igualmente puede ser significativo para quienes estamos interesados en fortalecer y mejorar la formación inicial de los docentes en Chile.

La narrativa está construida por diversas voces, la de los referentes teóricos que abordan la problemática en estudio, las voces de los noveles docentes y nuestra voz que intenta dar significado como investigadores y formadores de docentes.

Palabras clave. Docentes noveles, experiencias de tránsito, formación inicial.

Abstract. This research work gives an account of the experiences of four novice teaching specialists in their first year of professional practice.

Through their stories they manifest the problems and concerns that are often unknown or reserved from this phase of the professional lives as teachers. Likewise their narratives and reflections reveal successes and failures of the initial training process, and the relevance of this to move through this new path. The article can serve as a support and accompaniment to those novice teachers and teaching students in the last stages of their training program, and for those who are interested in investigating and finding echoes of the experiences that they are living. This is equally significant for those who are interested in improving and strengthening the initial training program of future teachers in Chile.

The narrative is constructed by various voices, one is a theoretical reference that addresses the problem in study, and others are the voices of the novel teachers and our voices as educational researchers and teacher trainers who are trying to build and give significance to the professional practice of new teachers.

Keywords. Novice teachers, transition experiences, initial training

Introducción

Siempre se ha señalado que aprender a enseñar es un campo complejo y que lo es aún más en los primeros años de ejercicio profesional, instancia en que los noveles se van constituyendo y aprendiendo a ser docentes, a partir de las diversas relaciones y experiencias que van estableciendo y atesorando en el transcurso de sus vidas. Las prácticas cotidianas que van sosteniendo dan origen no tan solo a su saber, sino a su concepción de la educación, del mundo y de ellos mismos.

A lo anterior, le debemos sumar el desafío de lograr incrementar en los niños/as y adolescentes la motivación y el gusto hacia la búsqueda del conocimiento. Hernández (2011:8) señala que "los docentes han de fomentar el deseo de aprender a unos sujetos que viven en un mundo contradictorio y cambiante", lleno de estímulos externos creados para atraer su atención y consumo, asimismo deben atender las tareas administrativas que le demanda el proceso educativo y la escuela[30], como es: la planificación de los cursos asignados; la organización y gestión del aprendizaje y la enseñanza en el aula; integrarse a esta nueva estructura organizativa e intentar establecer relaciones con sus pares y finalmente, atender a la diversidad y a los requerimientos de alumnos/as y padres, entre muchos otros aspectos.

El tránsito desde la formación universitaria-disciplinar, a la realidad del aula y vida profesional, son instancias que presentan realidades y experiencias disímiles. Por una parte, se vive un aprendizaje y un gusto hacia una disciplina o área específica del conocimiento y por otra la inserción a un mundo vertiginoso, cambiante y dinámico que se presenta en el aula y en la escuela. En ambos espacios surgen desafíos y demandas que deben ser abordadas con premura y decisión; asimismo es la instancia en que ponen a prueba los aprendizajes y conocimientos adquiridos a través de su formación inicial y de su propia historia personal. Hernández (2011:19) manifiesta que "ser docente es una experiencia que envuelve todas las dimensiones del ser. Desde las huellas que han dejado sus vivencias como aprendices, hasta la mirada sobre sí mismo y los otros que han ido construyendo su trayecto biográfico".

El objetivo principal de ésta incipiente investigación fue conocer, comprender y reflexionar como los noveles docentes especialistas[31] vivencian este periodo de inicio en la docencia, desde sus particulares experiencias y formas de narrar esta etapa de su vida profesional. De igual modo pretendimos indagar si el proceso formativo inicial y de acompañamiento brindado desde el ámbito universitario ha sido significativo para transitar en este nuevo recorrido. El poder desvelar estos aspectos permitirá que a las futuras generaciones se les brinde de las herramientas necesarias que les permitan transitar y desenvolverse con mayor facilidad en esta etapa, de modo que las experiencias educativas iniciales sean gratificantes y significativas, y no les generen frustración, desencanto y quizás una futura deserción profesional.

Hemos recogido los relatos de los noveles docentes, con la finalidad de conocer desde los propios protagonistas y desde sus voces lo que acontece en éste tránsito, de ser estudiante a ser docente. Hogan (1988) al respecto señala que:

[30] Cuando hacemos referencia a la escuela, igualmente hacemos mención a Liceos y Colegios de Chile, que acogen a niños/as de pre-escolar, primaria, secundaria y Enseñanza Media.

[31] Los docentes especialistas en Chile, son aquellos estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía en diversas especialidades, historia y geografía, ingles, matemáticas, etc. Reciben formación en la especialidad y en pedagogía.

> La relación entre el investigador y el practicante (en la que durante mucho tiempo se ha mantenido en silencio a los practicantes, utilizados como meros objetos de estudio), nos encontramos con un dilema. Los practicantes se han visto así mismo sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han encontrado difícil sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales e inferiores. (Hogan 1988 citado en Connelly y Clandinin 1995:20).

Los cuatro casos en estudio nos narraron sus propias experiencias, vivencias y sus particulares modos de percibir este proceso. En el artículo está presente José, profesor de Artes Visuales; Marco, profesor Pedagogía en Castellano; Vicente, profesor de Historia y Pedro, profesor de Ingles[32], todos docentes de Enseñanza Media que se encuentran en su primer año de ejercicio profesional. Dos de ellos ejercen docencia en el sistema particular subvencionado y los otros dos están insertos en el sistema municipalizado, establecimientos situados en la región de Maule.

Con el propósito de construir una sola narrativa, articularemos el marco teórico y metodológico, con la construcción y análisis interpretativo de los relatos, de modo que permita una reflexión más integral del problema de estudio y poder dar respuesta a los interrogantes planteados: ¿cómo viven los noveles docentes especialistas el inicio de su vida profesional? ¿qué problemas, dificultades e inquietudes surgen en esta etapa de su vida? ¿el proceso formativo y de acompañamiento desde el ámbito universitario ha sido significativo para transitar en estas iniciales experiencias como docente?.

Los relatos fueron recogidos a través de entrevistas en profundidad y los resultados se organizan en torno a dos grandes temas: inquietudes y dificultades que surgen en las experiencias iniciales como noveles docentes y miradas hacia la formación inicial docente.

Teorizando y poniendo en relación

El recoger las historias desde los propios protagonistas nos permitió construir y reconstruir las distintas miradas sobre esta etapa de la vida profesional del docente especialista, y lo relevante es que ha sido narrada desde las experiencias de quienes han vivido estos importantes procesos de iniciación en la docencia y desde nuestra realidad. Connelly y Clandinin (1995:12) señalan que: “la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores y alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”.

Reflexionamos que para poder generar cambios y así fortalecer la formación inicial de los docentes en Chile, se deben considerar las historias de las personas que realmente están involucradas en este proceso, ya que ellas poseen importantes experiencias que nos permitirán conocer aspectos concretos y significativos de este tránsito.

[32] A solicitud de los noveles, se utilizaron otros nombres para proteger sus identidades.

Inquietudes y dificultades que surgen en las iniciales experiencias como noveles docentes

Los relatos de los noveles evidencian ciertos elementos que obstaculizan y/o facilitan el recorrido e inicio en el ejercicio docente. Uno de los aspectos que dificultan este proceso es la abrupta y solitaria inserción de los noveles al mundo donde van a iniciar su trayectoria profesional, los principiantes son estudiantes en diciembre y en marzo[33] son profesores en las mismas condiciones en que ejercen los docentes de más años de servicio, se sienten muchas veces en desventaja y llenos se inseguridades, puesto que esta vez, deben ejercer la docencia de manera independiente, a diferencia de las veces anteriores, en que contaba con el apoyo del profesor guía y/o su tutor de práctica.
José, novel docente de Artes Visuales[34] señala:

> son dos mundos distintos, eso a mí me tiene un poco choqueado, a parte la responsabilidad, asimilarla es mucho más la responsabilidad ahora. Ahora ya no es compartida la responsabilidad de estar en la sala, además ellos también te hacen sentir a ti como el responsable.

Es el drástico cambio de rol, José[35] expresa:

> realmente nunca pensé que aprendería a querer la pedagogía, cuando ingrese a la carrera fue porque mi objetivo era ser artista, pero con el paso del tiempo y con las prácticas comencé a encariñarme y familiarizarme con ella. Lo que más me gusta de la pedagogía es que aporto algo, ya que el ser artista de cierta forma es más para el ego personal y no entrego nada a nadie, más que a mí como individuo, pero la pedagogía me permite enseñar lo que se, a alguien y eso considero, que es más significativo.

Asimismo el integrarse, el ser parte de la escuela y de su cultura no es una tarea fácil para los docentes principiantes. Sabar (en Carlos Marcelo, 2009:7) señala que los sentimientos y emociones que vive el docente novel son como los que vive un inmigrante cuando llega a otro país, que si bien tiene grandes expectativas por lo que va a vivir, siente que los procesos para incorporarse a este nuevo mundo muchas veces son intimidantes.

Al respecto, del interrogante ¿cómo ha sido este tránsito de la universidad al aula? Marco y Pedro[36] al respecto señalan:

> es súper conflictivo, porque uno sale como con una idea, de hacer cosas innovadoras, y sale con harto ánimo, pero se encuentra con que los alumnos no tienen ese ánimo y miles de obstáculos que se presentan, muchas veces de parte de los colegas.

[33] El año académico en Chile, se inicia en Marzo y finaliza en Diciembre.
[34] Extracto de la transcripción de la voz de José, Novel docente de Artes Visuales, junio de 2012.
[35] Extracto de la transcripción de la voz de José, Novel docente de Artes Visuales, junio de 2012.
[36] Extracto de las transcripciones de la voz de Marco y Pedro, Noveles docentes de pedagogía en Literatura e Inglés, septiembre de 2012.

> un tanto abrupto y angustiante, pues no hay ningún punto intermedio. Te ves un día siendo enseñado y al otro día enseñando… nadie te prepara para ese cambio, ni durante el mismo.

Dentro de los elementos facilitadores que surgen en los relatos, está la presencia de un profesor/a del establecimiento que en algunos casos, está dispuesto a acogerlos y orientarlos para que puedan adaptarse en este nuevo contexto. José[37] nos señala:

> empecé a trabajar a principios de marzo, de todas manera ahora como que aún me siento como en práctica, como si estuviera en práctica profesional, igual he tenido el apoyo de profesores más antiguos del área, ellos me han estado apoyando para el desempeño de las planificaciones, lo que tengo que hacer, disciplina de los alumnos…

Los noveles docentes desvelan la necesidad de contar con instancias de apoyo y acompañamiento una vez ya egresados de sus distintas carreras; sienten mucha responsabilidad, necesitan compartir sus experiencias y lo que están viviendo con otros docentes que estén en iguales condiciones; asimismo manifiestan que existe en las escuelas un clima que no propicia la integración y colaboración con los novatos o nuevos docentes a esta cultura. Vicente, José y Marco[38] señalan:

> existe un ambiente laboral complejo, pues existen muchas envidias y miedos por parte de los docentes de mayor antigüedad, a que sus puestos de trabajo sean arrebatados.

> lo que sí, de repente es complicado, es la interacción con los demás docentes. He estado en varios establecimientos, en algunos hay docentes amables y que te invitan a compartir un café, se conversa de temas pedagógicos y situaciones de algunos alumnos, mientras que hay otros que ni siquiera muestran interés por conocerte o mínimo saludar, en mi práctica profesional me pasó y fue súper desgastante a tal punto que uno cada día, iba más desmotivado al establecimiento.

> el estar en cuestionamiento continuo por parte de los padres, directivos, compañeros de trabajo y los propios cuestionamientos, en ocasiones, me ha llenado de inseguridades hasta el punto de creer que lo que estoy haciendo esta errado. Me planteo seguir o no seguir en la docencia.

Otro aspecto que surge en los diálogos es que la cultura escolar dominante, centra la educación en logros y en la búsqueda del éxito académico del establecimiento tras las políticas de gobierno. Impidiendo programaciones flexibles y adecuadas a los intereses y/o necesidades de los alumnos/as. Lo que en definitiva les genera desencanto y frustración, al respecto Vicente[39] señala:

---

[37] Extracto de la transcripción de la voz de José, Novel docente de Artes Visuales, junio de 2012.
[38] Extractos de las transcripciones de la voz de Vicente, José y Marco, Noveles docentes de Historia, Arte y Lenguaje, junio y septiembre de 2012.
[39] Extracto de la transcripción de la voz de Vicente, Novel docente de Historia, junio de 2012.

> en las escuelas el ejercicio docente es tomado como una obligación, no como una responsabilidad social que como profesores debemos asumir, no se consideran las necesidades de los alumnos porque la escuela está preocupada de obtener buenos resultados en mediciones como el SIMCE[40] y cumplir con los planes y programas al pie de la letra, sin importar lo que el alumno necesite. Por ejemplo si el alumno no captó el contenido en años anteriores y surge la necesidad de saber más del tema, no se puede detener la clase para volver a verlo, pues estamos en contra del tiempo siempre y frente a las exigencias del establecimiento educacional.

Por otra parte, destacan la buena relación y la empatía que logran establecer con sus alumnos/as, lo cual consideran que es un aspecto que favorece su adaptación a este nuevo escenario. Pedro[41] profesor de Inglés relata:

> lo que valoro de mi docencia en este tiempo, es poder estar en contacto directo y la cercanía con los educandos, conocer sus inquietudes, intereses, motivaciones.

Goodson (2004) señala que es relevante que los docentes principiantes conozcan el contexto al cual van acceder, ya que facilita su proceso de adaptación en armonía. Consideramos que es en la etapa de formación inicial y a través de las prácticas progresivas, como los estudiantes puedan acceder y conocer diversos contextos y niveles de escolaridad, de modo que a la hora de enfrentarse a escenarios complejos, éstos no les sean desconocidos. Pedro[42], docente de Inglés señala:

> valoro haber entrado a un colegio difícil en todo los ámbitos: disciplina, rendimiento, gestión institucional y convivencia, entrar a trabajar en una realidad tan compleja como ésta, me hizo dudar de mi capacidad de asumir la responsabilidad y el cargo que me habían asignado, pero mi convicción personal y fortaleza emocional, me ayudó a soportar y vencer mis miedos y dudas. Creo que me ayudó mi carácter, el apoyo de mi familia y el auto-convencimiento de que lo que estaba haciendo estaba bien y que si bien habían cosas que mejorar, me tenía que dar la oportunidad de intentar y persistir en estrategias que había aprendido en mi formación profesional y mi intuición personal.

En el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se encuentran establecidos los fundamentos, directrices y normativas de cada establecimiento. Sucede curiosamente que los noveles docentes desconocen por completo el proyecto de su institución, ya que este nunca ha sido presentado o entregado para su revisión. Así

[40] Simce, es el sistema de medición de la calidad de la educación implementado por el Ministerio de Educación, desde el año 1988.
[41] Extracto de la transcripción de la voz de Pedro, Novel docente de pedagogía en Inglés, septiembre de 2012.
[42] Extracto de la transcripción de la voz de Pedro, Novel docente de pedagogía en Inglés, septiembre de 2012.

mismo, no se advierte la presencia y cercanía de los directores de establecimientos en la recepción y acogida de ellos. José[43] manifiesta:

> cuando realice mi práctica profesional, nunca vi al director, el pasaba por mi lado y nunca supo quién era yo.
> Otro aspecto manifestado en los relatos es el factor tiempo, el cual es conceptuado como uno de los bienes más preciados para un docente, que no siempre está a favor de ellos, debido a la gran cantidad de horas que el profesional dedica a sus labores pedagógicas, ya sea dentro o fuera del aula. En muchos de casos la carga horaria lectiva que se le asigna, no contempla la designación de horas para su trabajo personal (planificación, preparación de material, atención apoderados entre otros), lo cual genera que el novel docente y el docente en ejercicio tenga que asignar horas de su vida personal y descanso para poder cumplir con las tareas que les demanda la profesión docente.

Mirada hacia la formación inicial docente

En relación a la formación inicial, reconocen y valoran la presencia de prácticas pedagógicas tempranas[44] y en algunos casos el conocimiento de diversos contextos (todos ellos han transitado por más de uno), aspectos que marcan diferencias en los procesos de inserción profesional y que inciden en la conformación de su propia identidad docente. José[45] señala:

> las prácticas me han servido bastante, considero que de no haber sido así hubiese presentado bastantes dificultades a la hora de enfrentarme a una sala de clases, ya que no me hubiese sentido familiarizado. El que todo haya sido un proceso paulatino hizo que de a poco fuese tomando seguridad en mi y no presentara dificultades a la hora de plantear un contenido o dirigirme a los alumnos.

En este sentido Gary Knowles (citado en Goodson, 2004:156) señala que "las teorías educativas aprendidas en proceso de formación inicial no tienen tanta influencia sobre los docentes noveles como los estilos educativos del profesorado universitario". Vicente[46] manifiesta:

> siempre recuerdo trozos de clases de la universidad o a profesores quienes nos recalcaban que el alumno no es una tabula rasa, sino un mundo nuevo por descubrir. Sus intereses y motivaciones son fundamentales para generar aprendizajes significativos. Si el alumno no trabaja debo acercarme a él y descubrir que le sucede y motivarlo para que emprenda la labor.

[43] Extracto de la transcripción de la voz de José, Novel docente de Artes Visuales, junio de 2012.
[44] Las prácticas pedagógicas tempranas en las carreras de pedagogía de la universidad Autónoma de Chile, se inician en el segundo año de carrera, estas tienen por objetivo la inserción gradual de los estudiantes, el conocimiento de distintas realidades educativas y los distintos niveles de escolaridad.
[45] Extracto de la transcripción de la voz de José, Novel docente de Artes Visuales, junio de 2012.
[46] Extracto de la transcripción de la voz de Vicente, Novel docente de Historia, junio de 2012.

En relación al papel de la formación inicial, exponen de manera transversal que la formación teórica no logra conectarse plenamente con los requerimientos de la práctica. Señalan que falta mayor conocimiento didáctico en los formadores de docentes; asimismo, consideran que debe existir un consenso entre los docentes formadores y un mayor desarrollo y profundidad en los aspectos claves de la profesión; de igual modo manifiestan la falta de diálogos, retroalimentación y seguimiento de los aprendizajes en los trayectos formativos. Pedro[47], al respecto nos da su mirada:

> es evidente que la formación inicial no responde eficientemente a las demandas educativas actuales, es más, me atrevo a señalar (y sin ánimo de desvalorar la formación que nos entregaron en la universidad), que en mi actividad laboral he utilizado un 10% de todo lo que tuve que estudiar, ya que la mayoría de lo visto es teoría, es demasiado alejado y anacrónico de lo que actualmente ocurre y se vive en el aula.

El novel advierte que la falta de una sólida formación inicial corre el riesgo de convertir a la actividad docente en una labor basada en la intuición, en la experiencia personal y/o en la adopción de estrategias y recursos de otros colegas, actividades que les permiten enfrentar el desafío de educar.

Los noveles manifiestan que están conformes con la formación que han recibido en el transcurso de las carreras, pero sí consideran que es imprescindible incorporar nuevas asignaturas y reorganizar otras. Asimismo señalan que a la hora de enfrentarse al trabajo administrativo en el contexto escolar sienten que no poseen las herramientas necesarias para tener un buen desempeño; igualmente consideran que en el proceso formativo se ve, por un lado, lo concerniente a la especialidad, y por otro, los temas educativos. Es decir, avanzan por caminos distintos, no existen instancias de vinculación entre ambas, reflexionan que debiese existir un trabajo más articulado entre ambas áreas.

La formación inicial de profesores en Chile es, hoy en día, mucho mejor comparada con aquella de comienzos de la década de los noventa. Puesto que se ha estado desarrollando un sistema de acreditación de las universidades y carreras que permite examinar y mejorar la calidad de los programas de formación y de sus académicos. A raíz de estos procesos, algunas universidades han incorporado sistemas de prácticas tempranas y progresivas, con el objeto insertar gradualmente a los estudiantes en el sistema educativo, integrando estratégicamente el conocimiento disciplinar al quehacer práctico. Sin embargo, aún falta por optimizar dichos programas, mediante sistemas de apoyo, seguimiento y acompañamiento para los nuevos profesores que egresan de la formación inicial para dar comienzo a su vida profesional.

[47] Extracto de la transcripción de la voz de Pedro, Novel docente de pedagogía en Inglés, septiembre de 2012.

Conclusiones

Es relevante mantener un contacto permanente con los noveles docentes desde el ámbito universitario y al interior de los establecimientos educacionales. En ambas instituciones debiesen existir procesos de acompañamiento, puesto que estas instancias les permitiría mejorar el hacer pedagógico en el aula, ya que se establecerían procesos reflexivos permanentes sobre las prácticas pedagógicas que están llevando a cabo, a modo de retroalimentación colaborativa. Instancias en que puedan compartir experiencias, dificultades, materiales y estrategias en un contexto libre y grato, de modo que puedan exteriorizar lo que están viviendo y sintiendo, puesto que prácticamente están solos navegando en este incierto mar. En la realidad Chilena aún no se han instaurado éstos procesos, solo se han hecho pequeñas experiencias pilotos en algunas instituciones.

De igual modo desde el ámbito universitario, se debe mantener un contacto fluido y colaborativo con las instituciones y docentes guías que les acogen; conociendo la realidad educativa a la cual se van a enfrentar nuestros alumnos/as y futuros docentes; para que de ésta manera los procesos formativos no estén alejados y descontextualizados de las demandas actuales de la educación en Chile.

Consideramos que al dar valor a sus nacientes experiencias profesionales, no tan solo nos ha permitido construir esta historia, sino que además se generó en ellos una toma de conciencia reflexiva de sus propios procesos y prácticas. Igualmente, nos permitió conocer al sujeto biográfico, desde su voz y mirada, situación que permitirá que otras miradas puedan conocer y reflexionar sobre lo relevante de éstos procesos, sus aciertos, desaciertos y sentimientos que se involucran en este proceso de aprender a enseñar y a ser docente.

Referencias bibliográficas

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa*. Madrid: La muralla.

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.

GARCÍA C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.

(2008. *El profesorado principiante, inserción en la docencia*. Barcelona: Octaedro.

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

HERNÁNDEZ F. Y SÁNCHO J. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.

HERNÁNDEZ, F. (coord.) (2011). *Aprender a ser docente de Secundaria.* Barcelona: Octaedro.

LARROSA J., ARNAUS, R., FERRER, V., PÉREZ DE LARA, N., CONNELLY, F. M. Y CLANDININ, D. J. (2009). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

MARCELO, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *13*(1), 1.

El proceso de construcción de las historias de vida. Re-visitando el camino metodológico recorrido

Analia Elizabeth Leite Méndez

Resumen. Luego de un año de reposo, vuelvo a re-leer, a mirar y a re-visitar el proceso metodológico llevado a cabo durante la realización de la investigación de la tesis doctoral focalizada en la de-construcción de las identidades docentes desde la re-construcción de dos historias de vida, la vida de una maestra y de un maestro.

Palabras clave. Historias de vida, identidades docentes, narrativa.

Abstract. After a year of rest, I go back to re-read, to watch and re-visit the methodological process undertaken during the course of the doctoral thesis research focused on the deconstruction of teachers' identities from the reconstruction of two life stories, the life of a female and male teachers.

Keywords. Life stories, teachers' identities, narrative.

Introducción

El recorrido metodológico ha supuesto marchas y contramarchas, revisiones y contrastaciones continuas, sobre la base de un espacio de diálogo permanente con los dos protagonistas, que puedo traducir en tres grandes momentos:

Un primer momento de encuentro, puede denominarse de los primeros acuerdos y de los primeros re-acomodamientos como investigadora en cuanto al alcance e intenciones en la re-construcción de las identidades docentes de un maestro y una maestra. El comienzo de un proceso de investigación provoca variados sentimientos tanto en unos como en otros, que cambian a medida que se avanza en la misma, porque intentar dar cuenta de la vida de uno/a, como la de conocer la vida de otro/a supone poner-se en juego de manera integral.

El segundo momento se organizó alrededor del trabajo con las entrevistas. Estas han constituido la estrategia inicial de recogida de información, aunque poco a poco los encuentros se fueron convirtiendo en espacios de diálogo abiertos alejándose de una concepción restringida de entrevista, pero con una secuencia que a-posteriori puede reconstruirse y dar cuenta de ella. Desde la primera entrevista, donde se pregunta de manera global sobre la vida escolar y la vida profesional se abrió un inmenso campo de tareas o acciones que se llevaron a cabo durante toda la investigación, estas tareas pueden desagregarse en:

1. Tareas relacionadas con la búsqueda de referentes históricos, sociales y culturales que me permitieron explorar y comprender el contexto o mejor dicho los contextos socio-históricos en los que vivieron y viven Ana y Pepe.
2. Tareas relacionadas con la lectura y re-lectura del material para reconocer algunos ejes relevantes de sus identidades personales y profesionales que me permitieron organizar diversas cuestiones para las sucesivas

entrevistas. Así, de la primera entrevista emergieron interrogantes para la segunda, que retomaban la primera y generaban nuevos ejes o interrogantes para las siguientes. Esto fue posible porque al iniciar la segunda entrevista Ana y Pepe contaban con la transcripción de la primera y así de manera sucesiva. Y en este sentido el diálogo que retoma lo ya dialogado desde un texto que refleja lo dicho en un momento anterior se convirtió en una estrategia de empoderamiento del otro, porque la comunicación desde los recursos e intenciones no se centraron exclusivamente en la investigadora.

3. Tareas referidas a la contrastación entre las cuestiones emergentes de las entrevistas y los resultados de otras investigaciones y referentes teóricos que me ayudaron a ir delimitando el foco de la investigación en cuanto a las diversas dimensiones, niveles y problemas relacionados con las identidades docentes.
4. Tareas relacionadas con la identificación y contrastación de significados puestos en juego por Ana y Pepe que presentaban algunas dificultades en mi comprensión y donde justamente residió una de las fuentes de conflictos (Arfuch, 2002; Ferrarotti, 1993; Huberman, 1998; Bertaux, 1988) en el trabajo con historias de vida: la re-construcción y construcción de significados desde, en y con el otro/a, otros/as. En este sentido es importante el aporte de Bourdieu cuando plantea que "producir una historia de vida, tratar la vida como una historia, es decir, como el relato coherente de una secuencia significante y orientada de acontecimientos, es quizá sacrificarla a una ilusión retórica, a una representación común de la existencia que toda una tradición literaria no ha dejado ni cesa de reforzar" (1997:76) y que es necesario romper para avanzar en procesos de significado y significación desde los otros y desde los contextos sociales y políticos en que las historias de vida de Ana y Pepe cobran sentido.

El tercer momento se organizó alrededor de la construcción de las historias de vida de Ana y Pepe como producto en cuanto texto, que da cuenta de una trayectoria vivida y como base para los procesos de análisis e interpretación en la reconstrucción de las identidades docentes. Este proceso supuso un largo tiempo de trabajo por las connotaciones personales y emocionales de "poner" en un texto una vida y que ese texto refleje lo que Ana y Pepe decidieron contar, por un lado y por otro, que ese reflejo se reconstruyese desde los diversos contextos sociales y políticos que me permitiesen profundizar en las identidades docentes, en el sentido del magisterio, del trabajo docente y de las vicisitudes por las que atravesó la docencia a lo largo de casi cincuenta años.

Este desafío implicó una primera aproximación desde un esquema derivado de las entrevistas, el cual intentó respetar la dinámica de las entrevistas en cuanto a la combinación de criterios cronológicos o temporales (en sentido lineal o secuencial) y criterios de significado en cuanto a hechos, situaciones o eventos de vida significativos[48]. Aquí ha resultado interesante la conceptualización de Britzman (1991) sobre cronologías de la formación en el sentido de fases o etapas de la vida profesional, tal como la cuentan los propios protagonistas. Estas cronologías no fueron consideradas desde una idea de tiempo físico sino desde la

[48] Epifanías (Denzin, 1989), acontecimientos críticos (Goodson, 2003) o incidentes críticos o fases críticas (Sikes, 1985).

idea de tiempo espacial, que se opone a la concepción lineal del tiempo según la cual los acontecimientos se producen en una secuencia temporal inalterable. En el tiempo espacial "podemos llevar al presente un acontecimiento del pasado y transformarlo en otro acontecimiento diferente; las historias y las trayectorias vitales no son nunca fijas" (Lewis y Weigert, 1992:95). Las experiencias vividas y relatadas por Ana y Pepe, su proximidad temporal y sus formas espaciales en la memoria nos muestran el carácter único del sentido del tiempo personal de cada individuo como así también las relaciones significativas en su interacción con los demás. Este juego y superposición de tiempos: espaciales, personales, de interacción e institucionales, resultó un aspecto importante en la elaboración de las historias de vida[49]. En este sentido, el presente, el momento desde donde se construyeron las historias, se extiende hacia el pasado y hacia el futuro de manera simultánea, compleja y única para cada sujeto.

Así el primer esquema o guía de construcción de la historia de vida se estructuró a partir de hitos familiares, personales y laborales y desde ellos pudo visualizarse una línea de vida en sentido cronológico por los momentos y fechas concretas que a su vez me permitieron profundizar en los contextos sociales y políticos en los que se insertaban estos momentos. Aunque al mismo tiempo, como ya se viene argumentando, los sujetos re-significamos de manera continua los hechos vividos y el tiempo en los cuales estos hechos transcurrieron lo que provoca una lectura particular y situada en el momento actual de la vida laboral de Ana y Pepe, en las condiciones y contexto de las entrevistas (Cornejo, Mendez y Rojas, 2008) y desde las percepciones acerca de la finalidad de la investigación. Inicié el proceso de escritura al mismo tiempo que abríamos una nueva instancia de diálogo. Estos encuentros fueron momentos de trabajo, de discusión, de re-construcción, de autorización – en cuanto a nombres de personas que decidieron identificar sin usar seudónimos o hechos y situaciones puntuales que también decidieron mostrarlas tal como lo habían planteado en las entrevistas o modificarlas porque consideraron que no era conveniente o podía provocar malestar en los implicados/as. Asimismo, los distintos borradores/textos de la vida de Ana y Pepe que poníamos en juego en cada sesión de trabajo; re-vivieron nuevas situaciones, nuevos recuerdos y nuevas re-significaciones del material de las entrevistas previas. Esta situación, por un lado abrió nuevos horizontes en cuanto a nueva información aunque también permitió focalizar y profundizar en la situación de vida presente, por otro lado.

Por último, el proceso de construcción del texto de las historias de vida incluyó la mayor parte de la documentación aportada por Ana y Pepe porque consideré que al ser ofrecida por ellos era una forma de dar fuerza al texto y otra forma de contar su historia, como el caso de las fotografías y contratos de trabajo, por ejemplo. El relato, además, se complementó y nutrió con breves historias de los Centros, espacios y lugares transitados por Ana y Pepe mediante enlaces o links que remiten al lector a los contextos sociales, históricos, políticos y culturales desde donde pueden leerse y comprenderse las historias de vida de Ana y Pepe.

[49] Al respecto Bourdieu (1997) en un clásico artículo "La ilusión biográfica" llama la atención sobre la necesidad de entretejer el tiempo personal, individual, y el tiempo y el espacio socio-histórico en las historias de vida que dan un sentido particular a la misma.

Las entrevistas

En primer lugar y coincidiendo con Gadamer (1998) es a través de la conversación desde donde podemos generar nuevos significados. "La comprensión es un diálogo infinito que permite reconfigurar permanentemente nuestras perspectivas de mundo y que da lugar a nuevas interpretaciones que nos acercan de unos a otros significados" (cit. in Duero, 2006:143). La entrevista como espacio conversacional, como posibilidad de creación y re-creación de un espacio dialógico – en el sentido Freiriano –, ha sido el eje vertebrador del proceso metodológico, que por otro lado articula y da cuenta de una perspectiva epistemológica y ética vital en el trabajo con historias de vida. Desde una perspectiva constructivista, la entrevista es una relación social de manera que los datos que provee el entrevistado son la realidad que éste construye con el entrevistador en el encuentro (Guber, 2002). Las relaciones como señala MacIntyre (1987) se establecen a través de las unidades narrativas de nuestras vidas. En este sentido, considero que hay diferencias entre las entrevistas biográficas, narrativas, con una intencionalidad de re-construcción de una vida, de otras entrevistas con finalidades diversas.

Al respecto, algunos investigadores/as coinciden en el sentido de las entrevistas narrativas, como claves para la auto-comprensión, para el cambio, que en todos los casos asumen un carácter interactivo (Connelly y Clandinin, 1995; Huberman, 1998; Pinar, 1995) y democrático (Padua, 1998). Como plantea Fernández Cruz, la finalidad de una entrevista biográfica es posibilitar la reconstrucción de una vida pasada, no tanto para "conocer los hechos concretos que jalonan la vida docente sino, para generar un marco en el que el docente pueda expresar la comprensión que hace de su vida profesional" (2008:49).

El marco precedente provocó un giro significativo en la consideración del espacio de las entrevistas como una estrategia comunicativa y colaborativa fundamentalmente y no sólo como una estrategia de recolección de información. Como dice Britzman (1991):

> la voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad… La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros… la voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (cit. in Connelly y Clandinin, 1995:20)

Las entrevistas no siguieron un guión previo porque justamente la idea no fue de búsqueda sino de encuentro, comprensión y escucha desde lo que el otro/a narraba acerca de su vida personal y profesional. Desde estos dos ejes se avanzó hacia diversas y múltiples cuestiones que giraron en torno al trabajo docente, a la vida personal, a la formación previa, continua y a los cambios sociales, políticos, educativos-curriculares a los que se vieron afectados a lo largo de casi cuarenta años en el caso de Ana y cincuenta años en el caso de Pepe. Estos cambios vistos desde la particular forma de ser maestro y maestra que tanto Ana como Pepe consideran que ha sido y es su forma de asumir el trabajo docente.

El contexto de realización de las entrevistas, el tiempo, duración y dinámica de las mismas compartió aspectos comunes entre ambos, así como algunas

diferencias. El proceso en ambos casos transcurrió casi durante un año, con una sesión mensual. En las mismas emergieron aspectos relacionados con la vida durante su infancia y el papel de lo escolar en ella, los diversos caminos de la escolarización para llegar al magisterio, la formación durante el magisterio, los comienzos laborales, las expectativas familiares, la vida en la escuela, los cambios de época y de sentido del ser maestro y maestra, las reformas, las políticas educativas desde el trabajo cotidiano y las expectativas o proyectos para el futuro. El dinamismo de las entrevistas en cuanto a los niveles de profundización y vuelta sobre lo mismo una y otra vez, – aunque solo en apariencia – fue en parte promovido por el trabajo con las transcripciones de cada entrevista a partir de la segunda entrevista. La posibilidad de contar con "lo dicho" y narrado en cada sesión generó un espacio de trabajo colaborativo y de recuperación de sentidos, significados, de voces propias y de otras ausentes.

En este proceso tanto Ana como Pepe no sólo eran los relatores sino también los que analizaron e interpretaron estos primeros relatos. Esto me fue dando pie para seguir avanzando en la indagación desde lo que ellos proponían a partir de lo narrado y desde lo que a mí me preocupaba en el marco de la re-construcción de sus identidades docentes.

Del relato (en las entrevistas) a la historia de vida

Retomando la diferenciación de Denzin (1989), el relato de vida corresponde a la enunciación – escrita u oral – por parte de un narrador de su vida o parte de ella mientras que la historia de vida es una producción distinta, una interpretación que hace el investigador al reconstruir el relato en función de distintas categorías conceptuales, temporales, temáticas, entre otras. En este caso se hace una reconstrucción con los relatores y no sólo desde lo relatado, intentando un proceso de reconstrucción colaborativa desde los relatos de Ana y Pepe desplegados durante las entrevistas. En el proceso de pasaje, de traducción, de reconstrucción de las historias de vida, fue necesario considerar algunas cuestiones tanto de orden teórico como metodológico.

En primer lugar, un relato no es algo acabado que pueda entenderse al margen de nuestras experiencias del mundo, ni la realidad es algo que pueda separarse de nuestros relatos. Las fronteras entre lo interior y lo exterior o entre lo lingüístico y lo "extralingüístico" del relato es producto de los métodos que las investigadoras aplican para organizar su análisis y no algo intrínseco a la naturaleza del relato. Por el contrario, "ningún relato tiene lugar a un costado de las experiencias humanas: no hay ninguna experiencia extra-narrativa que alcance a formar parte, hablando en un sentido fuerte, del mundo conocido por los hombres" (Ricoeur, 1984:147).

En segundo lugar, los relatos de vida desde los cuales se estructuraron las historias de vida de Ana y Pepe son reconstrucciones realizadas en un momento y desde una relación específica generada en las entrevistas. Son versiones de la historia que un narrador relata a un narratario particular, en un momento particular de su vida. En este sentido, la narración que un sujeto haga estará irremediablemente afectada por influencias contextuales actuales, tanto de la vida del narrador como la del narratario, y por influencias relativas al particular encuentro entre ese narrador y ese narratario para contar esa historia (Cornejo, et al., 2008; Gergen, 1996).

En tercer lugar, y como muy bien lo expresa De Gaulejac (1999), un relato tiene múltiples facetas, igual que una novela, sea autobiográfico o no. Es a la vez un testimonio y un fantasma. Las palabras dicen lo que ha pasado ("es la realidad") y transforman esta realidad ("no son más que palabras"), aunque sólo fuera porque cambian la relación del sujeto con esta realidad. Hablando de su historia, el individuo la (re) descubre. Es decir, hace un trabajo sobre sí mismo/a que modifica su relación con esa historia (91-92). La historia de vida, entonces, se articula en la tensión de dos aspectos: lo que ha pasado durante la existencia de un individuo (o de un grupo), el conjunto de acontecimientos, los elementos concretos que han caracterizado e influenciado la vida de este individuo, de su familia y de su medio y la historia que se cuenta sobre la vida de una persona o grupo, el conjunto de relatos producidos por él mismo y/o por otros sobre su biografía.
En éste sentido el investigador es un mediador o hace una tarea de mediación entre las evidencias aportadas por Ana y Pepe y sus antecedentes sociales. Tal como lo expresa Hernández, Sancho, Montané, y Sanchez de Serdio, en el relato de una investigación con historias de vida:

> En términos teatrales, los colaboradores son los que escriben el guión y el investigador quien produce el escenario donde estas historias serán representadas. La diversidad de focos y temas por la que circulan los relatos biográficos, señala a la figura del investigador como el contador de la historia que otros han narrado. Esto supone que, a pesar de las ideas de fortalecimiento, formación compartida, dialogismo, que se enuncia en los propósitos de la investigación, se mantiene algunas de las formas y posiciones tradicionales de la misma. (2009:12)

La escritura/construcción/elaboración de las historias de vida

La escritura de las historias de vida de Ana y Pepe, la elaboración de un texto diferente a los relatos de las entrevistas, al diálogo abierto y despreocupado de las formas, supuso distintos momentos de reflexión, de discusión y finalmente de decisiones.

Una primera preocupación, fue en relación a la fidelidad de la historia a reconstruir de acuerdo con lo relatado en las entrevistas. La idea de fidelidad representa, desde mi punto de vista, el compromiso asumido con Ana y Pepe; era su vida, su historia y yo simplemente alguien que tenía la posibilidad de conocerla y de re-interpretarla como otra mirada posible, pero que siempre estaba sujeta a lo que ellos decidiesen. Esta preocupación constituyó el principal hilo conductor en el proceso de escritura. De ahí que se acordase un primer esquema de elaboración con aquellos aspectos/ejes/núcleos/nodos significativos para su vida docente; es decir, recuerdos, experiencias, hechos concretos relacionados con su trayectoria docente y que en el presente, en el momento de las entrevistas y de la conversación, fuesen valorados como constituyentes de su ser docente, de su hacer y sentir cotidiano. En este sentido, ellos mismos fueron dándome las claves de los aspectos, dimensiones y procesos intervinientes en la conformación de sus identidades, desde una idea de proceso interminable, inacabado y con un carácter provisional, que también supone la existencia de algunos núcleos duros o más estables de las identidades.

Un segundo orden de preocupaciones en la elaboración de las historias de vida giró en torno a su estructuración, a su organización; en realidad, en cuanto a la forma que puede adoptar una historia de vida. Aquí me surgieron algunos interrogantes referidos a: ¿cómo se constituye una buena narración?, ¿qué aspectos deben considerarse en la construcción de una historia de vida?, ¿qué contiene o que debería incluir una historia de vida en cuanto a estructura u organización?. Para dar respuesta a los mismos fueron muy fructíferas las ideas de Connelly y Clandinin en cuanto a los dos puntos de referencia desde los que se configura la experiencia, como es el tiempo y el espacio que se "convierten en construcciones escritas en forma de trama y escenario respectivamente. El tiempo y el espacio, la trama y el escenario, trabajan juntas para crear la cualidad experiencial de la narrativa" (1995:35). Estos elementos en su conjugación han orientado la escritura de las historias. El escenario supone la inclusión de personajes, ambientes físicos y contextos y como muy bien lo expresan los autores citados, establecer el contexto del escenario es el aspecto más problemático porque está "fuera de la vista" y requiere búsquedas activas durante la recogida de datos (ibídem:37). En este sentido, el contexto social y cultural donde transcurrió y transcurre la vida de Ana y Pepe, es lo que generó una búsqueda permanente y es lo que se incluyó en el texto de las historias como marcas en forma de links para que los lectores puedan reconocer lugares, momentos, historias y situaciones.

La articulación trama-escenario constituyó una potente guía en la escritura de la historia de nuestros protagonistas. En cuanto a la idea de trama, de argumento que sostiene o subyace en el relato de una vida, se puede advertir en el título dado a cada historia – como forma de nombrar, de denominar la historia en un momento y lugar-una línea argumental y de sentido a lo que fue la historia docente de Ana y Pepe y al acento puesto por él y por ella en el pasado, en el presente y en el futuro. Como así también, el entretejido de tramas que puede leerse desde los distintos subtítulos o marcas en el texto. En este sentido, Santamarina y Marinas (1995), plantean la comprensión escénica como una modalidad de análisis de las historias y relatos de vida donde en toda narración se actualizan tres tipos de escenas: las vividas en el pasado que configuran el contexto socio-biográfico del autor del relato, las escenas vividas en el presente que configuran el contexto de relaciones actuales y las escenas vividas en la entrevista que constituyen el contexto de la interacción. Esta idea de juego escénico, desde mi punto de vista, resulta coherente con el propio dinamismo que se instala en el trabajo con narrativas y desde el carácter "situado" de toda historia de vida que uno re-construye, traduce, re-escribe, siempre como una posible versión de tantas otras que podrían escribirse. Como lo expresa Tabucci "las historias son siempre más grandes que nosotros, nos ocurrieron y nosotros fuimos sus protagonistas, pero el verdadero protagonista de la historia que hemos vivido no somos nosotros, es la historia que hemos vivido" (2010:101).

Conclusión

La posibilidad de revisar los procesos metodológicos llevados a cabo en una investigación tan importante para el desarrollo profesional, como es una tesis doctoral y tal vez, en toda investigación, constituye una práctica necesaria para re-pensar lo hecho y enfrentarse con el propio proceso narrativo que siguió la investigadora, en un momento particular de su propia vida.

En este sentido, una re-visita a los procesos metodológicos me ha permitido una mayor y mejor comprensión de las decisiones tomadas en el trabajo con historias de vida; una mayor apertura en cuanto a considerar otras vías o formas narrativas en la elaboración de las historias y en co-participación de los protagonistas de las mismas.

Referencias bibliográficas

ARFUCH, L. (2002). El espacio biográfico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BERTAUX, D. (1988). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Cuadernos de Ciencias Sociales: Historia Oral e Historia de Vida, 18, 55-80. Versión original (1980).También en Proposiciones, 29. http://www.sitiossur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC (Consulta: 03/04/06).

BOURDIEU, P. (1997). Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

BRITZMAN, D. P. (1991). Practice makes practice: a critical study of learning to teach. Albany, NY: State University of New York Press.

CONNELLY, M. Y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA (Ed.), Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.

CORNEJO, M., MENDEZ, F. Y ROJAS, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. Psykhé, 17(1), 29-39.

DE GAULEJAC, V. (1999). Historias de vida y sociología clínica. Proposiciones, 29, 89-102.

DENZIN, N. (1989). Interpretative biography. London: Sage.

DUERO, D. G. (2006). Relato autobiográfico e interpretación: Una concepción narrativa de la identidad personal. Athenea Digital, 9, 131-151.

FERNANDEZ CRUZ, M. (2008). La investigación (auto) biográfico-narrativo en el desarrollo profesional del docente. En L. PORTA y M. C. SARASA (Comps.), Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas (22-58). Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.

FERRAROTTI, F. (1993). Las biografías como instrumento analítico e interpretativo. En J. M. MARINAS y C. SANTAMARINA (Edit.), La historia oral: Métodos y experiencias (121-128). Madrid: Debate.

GERGEN, KENNETH, J. (1996). Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós.

GOODSON, IVOR F. (2003): Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8(19), 733-758.

GUBER, ROSANA (2002): La etnografía: Método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.

HERNANDEZ, F., SANCHO, J. M., MONTANÉ, A. Y SANCHEZ DE SERDIO, A. (2009). ¿Cómo los académicos españoles se enfrentan con el cambio? Respuesta desde una investigación de historias de vida profesionales. Informe Final de la investigación: Los efectos de los cambios sociales en el trabajo y la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e

Innovación. SEJ2006-01876/EDUC. Barcelona: Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/esbrina. Descargado el 25 de enero de 2012.
HUBERMAN, M.(1998). Trabajando con narrativas biográficas. En MC EWAN, HUNTER Y EGAN, KIERAN (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.
LEWIS, D. J. Y WEIGERT, A. J. (1992). Estructura y significado del tiempo social. En R. RAMOS TORRES (Ed.), Tiempo y sociedad (89-121). Madrid: Siglo XXI Editores.
MACINTYRE, ALASDAIR (1987): Tras la virtud. Barcelona: Crítica.
Pinar, Wiliam F. (1995): Understanding curriculum. New York: Peter Lang.
RICOEUR, P.(1984). Educación y política. Buenos Aires: Editorial Docencia.
SANTAMARINA, C. Y MARINAS, J. M. (1995). Historia de vida e historia oral. En J. DELGADO y J. GUTIÉRREZ (Coord.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (259-287). Madrid: Síntesis.
SIKES, P., MEASOR, L., WOODS, P. (1985). Teachers´ careers: Crises and continuities. Londres: Falmer Press.
TABUCCHI, A. (2010). El tiempo envejece deprisa. Barcelona: Anagrama.

El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico

María Jesús Márquez García

Resumen. En este capítulo se aporta al debate de la investigación narrativa tres momentos relevantes en el proceso metodológico: la construcción de los micro-relatos, el relato narrativo de la investigación y el informe interpretativo-dialógico para la construcción de conocimiento crítico.
Para hablar de ello me baso en una experiencia de investigación narrativa-biográfica que parte de seis relatos de vida de mediadoras interculturales (gitanas y no-gitanas) profundizando en sus experiencias en relación con la escuela, el profesorado, el alumnado y las familias, sin olvidar sus trayectorias de vida que nos aproxima a un análisis social, cultural y político de la institución educativa y a la práctica de la mediación intercultural desde la mirada de estas mujeres.

Palabras clave. Investigación narrativa-biográfica, metodología, análisis, categorización, conocimiento crítico.

Abstract. This chapter provides the narrative research debate three relevant moments in the methodological process: the construction of the micro-stories, the narrative account of the research and the report interpretation-Dialogic for the construction of critical knowledge.
To talk about me based on an experience of narrativa-biográfica research part of six stories of life of intercultural mediators (No Roma and Gypsy) to deepen their experiences in relation to the school, teachers, students and families, without forgetting their paths of life that we approaching an analysis, social, cultural and political of the educational institution and the practice of intercultural mediation from the look of these women.

Keywords. Narrative-biographical investigation, methodology, analysis, categorization, critic knowledge.

Introducción

La investigación de la que extraigo los tres momentos metodológicos en la construcción de los relatos se basa en el trabajo de investigación titulado: "Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo".
Esta investigación nace de la inquietud por indagar en las experiencias de mediadoras interculturales gitanas y no-gitanas que desarrollan su trabajo en centros educativos pero vinculadas a organizaciones sin ánimo de lucro. Para la elaboración de este trabajo hemos elegido el contexto metodológico de una investigación con historias de vida.

Partiendo de la recogida de información, por medio de entrevistas y notas de campo, presentamos una forma de llegar a la elaboración del informe

interpretativo, deteniéndonos en la construcción de micro-relatos, en los que se refleja la historia de las protagonistas, en los que se buscan las temáticas comunes y diferentes a todos los relatos en un primer análisis de la información. Después, agrupamos las temáticas en categorías y elaboramos el relato narrativo en donde se entrelazan todos los relatos con el de la investigadora, para finalizar con el informe interpretativo-dialógico en el que ponemos en contraste las distintas voces con las aportaciones de autores y autoras al tema de estudio y las aportaciones de la investigadora, para elaborar un conocimiento crítico sobre la educación y el trabajo de medición. Termina este trabajo con las conclusiones y aportaciones encontradas.

Primer momento metodológico: Construir los micro-relatos a partir de las entrevistas

No fue fácil, me costaba distanciarme emocionalmente de la información de las entrevistas y notas de campo, la mayoría de información transcrita y vaciada me parecía importante y relevante, sin embargo estaba ante una información demasiado extensa y con una organización a la que solo yo podía encontrar sentido.

Para construir una organización contextualizada, con sentido y narrada debía reorganizar y seleccionar la información en torno a temáticas que vertebraran y produjeran un hilo conductor en cada uno de los micro-relatos. Esto significó la primera síntesis, un primer análisis y la inicial aproximación a los significados relevantes que van a comunicar cada historia. El equilibrio era mantener el significado de sus palabras en primera persona y construir su narración, con el mismo sentido, en una trama organizada.

Como dicen Waller y Simmons, el análisis de los datos implica escuchar una y otra vez las entrevistas y releer las notas de campo, hasta conseguir claridad. Así se identifican temáticas y experiencias claves en la narrativa usando la "perspectiva de ojo de buitre" (2009:61). Primero presentamos los hallazgos en "primer plano" acercando el foco, evitando interpretar en exceso los relatos en este nivel y haciendo hincapié en el contexto general. En este momento nos quedamos cerca de la versión personal de las participantes, buscando destacar los detalles de cada persona, lo que la caracteriza e identifica, sus problemas y cómo y con qué argumentos explican sus experiencias relacionadas con el foco de investigación.

En segundo lugar ampliamos la vista panorámica del buitre con una mirada al contexto social, en un texto más teorizado. A este proceso Goodson y Sikes (2001, cit. in Waller y Simmons, 2009) le llaman transformar un relato de vida en una historia de vida contextualizada. Esta perspectiva de análisis es una forma de acercar "el zoom sobre las vidas individuales mientras tenemos una panorámica del contexto social, político e institucional más amplio" (Waller y Simmons 2009:70). Como señala Rivas "la investigación educativa no puede estar al margen de los procesos sociales y las dinámicas de transformación de la sociedad" (2009:29).

El interés del trabajo con las entrevistas realizadas era partir de las informaciones obtenidas para buscar temáticas que como platea Van Manen, no son objetos ni generalizaciones

> son como nudos o entramados de nuestras experiencias, y entorno a ello se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos. (2003:108)

La temáticas era el inicio de la distancia crítica, con la información de las entrevistas y notas de campo para con posterioridad, iniciar un trabajo de reflexión y análisis en donde se evidencian los aspectos relevantes de las historias y narraciones de las participantes desde el foco de estudio y otros focos emergentes: el trabajo en los centros educativos, la crítica al sistema educativo, su relación con el profesorado, el alumnado y sus sentimientos en la escuela como profesionales extrañas. En ese contexto se iban entrelazando sus vidas y emociones, expresada en opiniones, denuncias y experiencias.

Una vez construido el primer esbozo de cada uno de los micro-relatos, se les entrega a protagonistas de las historias, para su lectura, añadiendo, matizando e incorporando aquellos aspectos que encuentran oportuno y que dan sentido al texto. Este momento es de diálogo entre el texto, la participante y la investigadora. Cuando la participante está de acuerdo con lo que se recoge en el texto, entonces da comienzo al segundo momento.

Segundo momento metodológico: Construir una trama particular y conjunta participantes e investigadora

Un segundo momento fue pasar de las temáticas a las categorías de análisis que englobaran dichas temáticas, con el propósito de darle sentido y una organización a la información. Una forma de organizar las temáticas podía ser en sentido diacrónico o sincrónico; en este trabajo se contemplan ambas perspectivas al construir el relato.

El sentido diacrónico se refiere a la trayectoria subjetiva y personal de las participantes y el sincrónico está ligado al contexto de acción. Es decir, una vez que las participantes se sitúan en la escuela y están desarrollando su trabajo de mediadoras en los distintos escenarios de acción: en el barrio con las familias, en el centro con el profesorado, con el alumnado, etc. Se trata de crear nudos de significado comunes que nos permitan avanzar en el análisis, configurar los rasgos y características, comunes o diferentes, que se van a tener en cuenta en el análisis y desde donde poder iniciar una interpretación sin alejarnos de la voz de las participantes.

Una característica del análisis de la información en la narrativa, a diferencia de otros modos de análisis cualitativo, es no alejarse de las palabras de la participante y el contexto, ni usurpar las voces de los sujetos para la explicación de categorías externas o ajenas al sentido de sus propias narrativas (Rivas, 2009). El continuo equilibrio sería construir micro-relatos en los que enhebrar los temas relevantes de cada historia, situarlos en un contexto particular y posteriormente articular cada micro-relato con el relato de la investigadora que ampliaría el sentido del contexto de la investigación.

La imagen sobre el relato narrativo que articula los micro-relatos, es similar a una planta; sobre un tronco, en el que situaría la trayectoria espacio-temporal, personal e investigadora, se irían anudando los relatos de las personas participantes, desplegándose como ramas independientes y al mismo tiempo

articuladas en el relato de la investigadora. Cada rama la constituye la historia particular de cada mediadora, sus experiencias de mediación y personales en los centros educativos, tal y como ellas la argumentan y las significan. Los micro-relatos no serán demasiado extensos, pero deben presentar descripciones, sentimientos, anécdotas, reflexiones y opiniones, de lectura ágil y narrativa.

La construcción del relato narrativo, que engloba y da sentido histórico-contextual a los micro-relatos no es lineal y pone de manifiesto el contenido y el proceso investigador; ya que una narración lineal probablemente no pueda llegar a mostrar la complejidad de la experiencia investigadora vivida, ni los contextos de la investigación y las participantes. El relato de la investigación nos lleva a cuestiones que orientan la interpretación, nos suscitan más preguntas que respuestas, hace que nos introduzcamos en el mundo de la investigación y de las participantes suscitando interés, cuestionamientos y curiosidad en un contexto narrativamente rico.

Una vez finalizado el relato narrativo, con la información negociada con las participantes, de nuevo hay una lectura del texto por parte de ellas, es en este momento en el que tras compartir el sentido y la información del mismo se da por finalizado y matizado el texto.

Tercer momento metodológico: El informe interpretativo-dialógico desde la pedagogía crítica

Rivas (2009), propone presentar por un lado los relatos narrativos tal y como he expresado, y por otro los resultados de la investigación en un relato único de forma creativa: diferentes niveles de texto, collages narrativos, técnicas audiovisuales, documentos, imágenes, etc. Hablamos de otro momento de la investigación, la elaboración del informe interpretativo-dialógico.

En este momento tengo en cuenta la aportación que desde la pedagogía crítica hace Denzin, una reflexión útil para la representación narrativa del informe final o informe de investigación, llamado interpretativo-dialógico. Para este autor, la ética de cualquier actuación o representación de escena debería tener tres direcciones interrelacionadas: "las dificultades éticas, los modelos éticos tradicionales y la ética indígena de la actuación con el teatro político" (2008:187). Según este autor existen cuatro escollos éticos que debemos evitar en la representación o informe final: el robo del guardián, buscar buenos textos que representar a cambio de unos honorarios, aunque en ocasiones la representación denigre a algún miembro de la familia o grupo cultural. El entusiasta o superficial, el investigador/a no logra implicarse con la suficiente profundidad en el entorno cultural de quien trata de representar, por lo que no se contextualiza bien al otro. El escéptico, da valor al distanciamiento, y al cinismo, y trata de no enfrentarse a las tensiones éticas y morales que se plantean. El conservador o sensacionalista, al igual que el guardián hace sensacionalismo con las diferencias culturales que supuestamente definen el mundo del otro.

La ética a tener en cuenta en la elaboración del informe es la ética contingente, que surge de los modelos feministas, según Denzin, y que operan hacia el exterior. Desde las experiencias personales llegan a los contextos sociales en los que la experiencia se perfila por relaciones sociales basadas en el cuidado, el respeto y el amor. La investigadora está dentro del grupo, no fuera, sitúa una ética local, feminista y comunitaria, que respeta y protege los derechos, los intereses y

las sensibilidades de los sujetos de la investigación. A diferencia de la ética universalista, la ética contingente incluye "el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad" (ibídem, 2008:189). Desde la pedagogía crítica se quiere representar una ética contingente compatible con los valores de las minorías, esta ética es llamada por este autor, "la pedagogía de la esperanza": es una ética compartida por el grupo, trata de ser una ética del cuidado y de la responsabilidad, dialogal y comunitaria, en la que se trata a las personas con dignidad y respeto.

En informe interpretativo es un texto dramático de múltiples voces, que ha de poner en escena una pedagogía de la esperanza, como el teatro del oprimido: ha de tener discernimiento moral, basándose en sucesos reales, ha de tener una ética basada en la política de la resistencia, honestidad y su propósito, y el más importante para tener en cuenta en la elaboración del texto final, es situar el diálogo como centro. Es un texto que no habla acerca del otro ni para el otro, sino con el otro. Un texto que retoma el pasado y lo devuelve a la vida del presente, tratando de hacer que el diálogo siga avanzando y tenga un final abierto. "Este texto no sólo se limita a solicitar empatía: interroga, critica y empodera. Se trata de un criticismo dialógico. La actuación dialógica es el medio para lograr 'una comprensión intercultural honesta'" (ibídem:190).

Recogiendo la idea del teatro pedagógico crítico de Augusto Boal (1995:42),

> las representaciones dialógicas buscan ennoblecer la experiencia humana, facilitan desde el diálogo, las interpretaciones del mundo de la vida y del mundo del sistema para las transformaciones públicas y privadas y hace un homenaje a las luchas personales, a la construcción de la identidad y la posibilidad de una sociedad emancipada.

El cuadro siguiente resume la síntesis de los tres momentos metodológicos que venimos comentando con ejemplos de los temas de la investigación con historias de vida de mediadoras interculturales en centros educativos en Andalucía.

1) ANÁLISIS ENTREVISTAS:	**2) MICRO-RELATOS Y RELATO DE LA INVESTIGACIÓN:**
Temáticas comunes y no comunes respecto a: - Su historia personal y profesional (histórico); - Sus experiencias profesionales (situacional, detalle, contextos…); - Sus preocupaciones, intenciones, deseos, propuestas… (sus aportaciones)	**Categorías analíticas en torno a:** - La identidad; - El contexto laboral; - El contexto de la institución educativa; - El sentido de la mediación intercultural en contextos educativos; **Categorías transversales:** - Género - Multiculturalidad

3) INFORME INTERPRETATIVO-DIALÓGICO:

Categorías interpretativas

La identidad. Mujeres mediadoras, iguales y diferentes. El desafío en las experiencias personales. La importancia de lo afectivo. La emancipación. La solidaridad.
Mediadoras en una cultura escolar disciplinar. La cultura disciplinar. Trabajo subsidiario. Sentirse ajenas. Mediar sobre lo normativo ajeno. Priorizar lo urgente. La intermediación.

Organización jerárquica. El problema está fuera de la escuela. Cambiar fuera para cambiar dentro. La sanción como respuesta. La inmediatez y urgencia. Lo social versus lo docente. Contexto de control. El miedo a que te cierren la puerta. La escuela fragmentada. El absentismo y las expulsiones como respuesta disciplinar. Desencuentro, centro-entorno como conflicto.

Las preocupaciones de las mediadoras como profesionales de la mediación intercultural en la escuela. La formación. La mediación natural. La reflexión. La crítica. La comunicación como conflicto. ¿Qué es ser mediadora?. Imparcialidad o no. El trabajo en grupos interculturales. Más allá de una técnica. Mediación preventiva. Proponer cambios.

Mediadoras desde el punto de vista comunitario-transformador. La mediación como cultura comunitaria. Mediación crítica. La necesidad de transformación social y comunitaria. La mediación como creación de comunidad. La mediación como espacio dialógico. El centro educativo como mediador. Trabajo interprofesional (docentes, mediadores/as, educadores/as…). Escuela como movimiento social. Compromiso de transformación compartido. Lo pedagógico mediador y lo mediador pedagógico.

Cuadro 1. Resumen de los tres momentos metodológicos de los relatos

El enfoque narrativo para un conocimiento crítico de la educación

El enfoque narrativo desde una perspectiva crítica es otra forma de ver el mundo, una relación dialógica e intersubjetiva en el proceso de investigación y al mismo tiempo, un compromiso por la producción de conocimiento desde personas y colectivos silenciados, comprometiéndonos con la justicia social y con la transformación de situaciones opresivas personales y sociales. En definitiva, una ideología alternativa y en contraposición al enfoque positivista y tecnocrático.

En la producción del conocimiento de esta investigación me preocupaba la ideología, entendiéndola como la "producción y representación de ideas, valores, creencias y la forma en que son expresadas y vividas tanto por los individuos como por los grupos" (McLaren, 1984:215). Desde este punto de vista, tendría en cuenta tanto la producción de significados, el modo de ver el mundo, el complejo de ideas y las diferentes tipos de prácticas sociales. En definitiva sería la intersección del significado y el poder en el mundo social (ibídem).

McLaren distingue entre ideología dominante e ideología oposicional o alternativa. La primera se refiere a patrones y creencias compartidas por la mayoría de las personas, por ejemplo el patriarcado y el capitalismo, que han sido ideologías alimentadas desde la infancia en la escuela y en la familia y medios de comunicación; la segunda, la ideología alternativa y la producción de conocimiento desde el enfoque narrativo crítico, intenta desafiar ciertos estereotipos existentes que tienen una forma social desigual y opresiva para algunos seres humanos.

Las aportaciones feministas a este tipo de investigaciones nos alerta de que incluso en ocasiones, la ideología alternativa puede ser manipulada y utilizada por la cultura dominante, el patriarcado, el capitalismo, etc., para conseguir espacios simbólicos que les permita continuar con esta ideología.

La investigación crítica produce un tipo de conocimiento, y con ello un tipo de teoría sobre la escuela, la etnia, el género y las clases sociales, con el propósito de contribuir al desarrollo de la democracia y la justicia social, al mismo tiempo que presenta modos alternativos de ver y analizar el mundo.

Giroux (2001), sostiene que la pedagogía crítica tiene que ser construida por las historias que la gente cuenta y el significado que le asigna la persona que lo vive, y lo que subyace a sus voces. La voz es un concepto pedagógico, que desde la

perspectiva crítica y desde el enfoque narrativo, alerta a los participantes de la comunidad escolar de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que parte de su significado deriva de la interacción con los demás. McLaren dice:

> aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia (1984:273).

La voz por lo tanto, no sólo es un reflejo del mundo, sino la fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder. Cada voz está constituida por la voz particular y la experiencia anterior; así mismo es el vehículo para hacerse oír y convertirse en participantes activos educativo. Para McLaren (Ibídem), la voz del maestro o maestra refleja los valores, ideologías y principios estructurales para comprender la historia y su trabajo; es la voz de la autoridad que acostumbra a silenciar la voz de los estudiantes, por ello también necesitamos oír la voz de los estudiantes.

El caso de los y las mediadoras interculturales, que nos ocupa en este trabajo, tal y como dice Dubet (2006), muestran una voz como la de los estudiantes, que puede ser silenciada y pasar desapercibida en la opinión de la institución. En este sentido Giroux (2001) y Freire (1970, 1997), al igual que otros autores de la pedagogía crítica, proponen que debemos tomar la experiencia y las voces de los estudiantes, o de los silenciados que viven la institución, como punto de partida para el análisis de la misma. La voz o la palabra de los y las participantes no significa situarla en sí misma sino en relación a las experiencias compartidas en el contexto social e institucional en la que se desarrolla.

Las pequeñas historias (petites histories), las voces particulares de los y las participantes desde la perspectiva de la pedagogía crítica, en su nivel individual, social e institucional son útiles para encontrar estructuras opresivas o de privilegios del poder productivo de las grandes historias (les grandes histories) (Kathleen S. Berry):

> Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, les grandes narratives, de la historia y de la sociedad modernas. Les petites narratives actuaran como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún, les petites narratives, contaran historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción, y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de les grandes narratives. (2008:117)

En cada micro-relato presentado en esta investigación podemos encontrar pequeñas narrativas que ponen en cuestión a la escuela multicultural, la etnia, el patriarcado, el corporativismo y el papel subsidiario adjudicado a la mujer gitana en la historia.

Conclusiones

Como no puede de otro modo, en este apartado reseñaremos los aspectos que han ido surgiendo en el proceso de elaboración de los micro-relatos, el relato narrativo y el informe dialógico-interpretativo.

1. En cada micro-relato realizado para la investigación encontramos pequeñas narrativas que ponen en cuestión a la escuela multicultural, la etnia, el patriarcado, el corporativismo y el papel subsidiario adjudicado a la mujer gitana en la sociedad.
2. En el proceso de investigación narrativa, la investigadora o investigador adquiere un compromiso en la elaboración de los relatos con los y las participantes de la investigación y en la construcción de un texto personal, situado y analítico, con una trama e historia subjetiva y socio-histórica, que se realiza a través del diálogo con las participantes, hasta acordar un texto consensuado en su sentido y significado, construyendo un texto definitivo en donde todas las voces se sienten reconocidas.
3. El relato narrativo de la investigación no acaba con los micro-relatos sino que éstos se enhebran en un tronco común, en el que es el relato de la investigadora que va presentando los contextos y la trama socio-histórica que articulan los micro-relatos. Este relato tiene un carácter narrativo biográfico de la investigación.
4. La elaboración del relato interpretativo se construye en diálogo entre las aportaciones de las participantes, las aportaciones de autores y autoras al tema de estudio y las aportaciones de la investigadora. Las categorías de este informe son interpretativas, plantan controversias, discusiones y cuestiones acerca de prácticas cotidianas que provocan crítica al pensamiento dominante y a la escuela etnocéntrica. La relación teoría y conocimiento que produce la indagación muestra cuestiones complejas que transcienden de la resonancia en sus vidas para resonar en cuestiones sociales y educativas.

Referencias bibliográficas

BERRY, K. S. (2008). Lugares (o no) de la pedagogía crítica. En P. MCLAREN y J. L. KINCHELOE (Eds.), Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos (117-140). Barcelona: Grao.

BOAL, A. (1995). El arcoíris del deseo: del teatro experimental a la terapia. Barcelona: Alba.

DENZIN, N. K. (2008). La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza. En P. MCLAREN y J. L. KINCHELOE (Eds.), Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos (181-200). Barcelona: Editorial Graó.

DUBET, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1997). Política y educación (segunda edición), México: Siglo XXI.

GIROUX, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.

MCLAREN, P. (1984). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

RIVAS FLORES, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento en la investigación. En RIVAS J. I. y HERRERA D., Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

VAN MANEN, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea Books, S. A.

WALLER, R. y SIMMONS, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: interpretando cuentos de aprendices. En J. I. RIVAS y D. HERRERA (Coords.), Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (55-74). Barcelona: Octaedro.

La transformación del investigador cuando comparte su historia de vida con otras historias que narra en su trabajo

Juan José Capel Garcia

Resumen. Esta propuesta de discusión toma como referencia el proceso de una tesis doctoral que indaga narrativamente la exclusión de alumnado egresado perteneciente a una minoría étnica. Distintos trabajos anteriores en un Aula de Integración de un I.E.S., y en su entorno (un barrio popular de Almería), han dado continuidad durante más de diez años a las raíces de esta tesis que, desde las "historias de vida", trabaja tanto el sentido que la escolarización segregada ha significado en los participantes de la investigación como lo que ha supuesto esta experiencia de seguimiento e intervención para mi formación. Compartiendo palabras con una ex -alumna y tres ex –alumnos del Aula de Integración buscamos posibles espacios para la superación de la exclusión.

Palabras clave. Investigación narrativa, inclusión educativa, historias de vida.

Abstract. This proposal for discussion refers to the process of a doctoral thesis that explores in a narrative way the exclusion of graduate students belonging to an ethnic minority.Several previous works in a classroom for the integration of a secondary school and in its surroundings (a popular district of Almeria), have given continuity during more than ten years to the roots of this thesis that, taking into account the "life stories", works the sense that segregated schooling has meant in the research participants as what the experience of monitoring and intervention for my training has been. Sharing words with one ex – pupil and three ex – students from the classroom of integration, "we are seeking possible spaces for the overcoming of the exclusion".

Key words. Narrative research, educative inclusion, life stories.

Introducción

Este trabajo que responde al proyecto de tesis que actualmente realizo, pretende aportar un impulso para el entendimiento de la diversidad desde la teoría de la igualdad de las diferencias. Autores como Flecha, R. y Gómez, J. (1995:96), se esfuerzan por desarrollar una dinámica interactiva y transformadora fuera y dentro de los centros educativos bajo "el principio de igualdad de las diferencias como proceso de lucha por conseguir una posición igualitaria de las diversas culturas, sectores e individuos".

Además, en esta investigación se pretende aportar formas de superación de la opresión social desde las teorías duales en la sociedad de la información. En la actualidad, el análisis social y educativo se realiza a partir de teorías duales que

tienen en cuenta tanto los sistemas como a la acción directa de las personas, o la agencia humana. Los autores más referenciados a nivel internacional utilizan esta perspectiva en sus estudios: Giddens, 2003; Habermas, 1987; Giroux, 1997; Freire 1995.

Desde esta perspectiva preocupa en esta investigación no sólo analizar lo que podían hacer las y los participantes ex alumnos/as del aula segregada, sino también las posibilidades que desde la investigación puede tener el investigador de transformar el contexto educativo.

Como agente docente e investigador en el contexto desde hace ya más de diez años analizo y reflexiono, desde el proceso de tesis actual, sobre las tareas realizadas durante este tiempo a la luz de autores/as, como Gregorio, J. y Castañeda, E. (2009) que apuestan por una acción que plantea la relación teoría/práctica, sin hacer la tradicional división que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores.

El rol tradicional de profesor puesto en cuestión, especialmente desde que Stenhouse en 1987, con su fuerza argumentativa, consiguió hacer de su propuesta "el profesor como investigador" un lema reivindicado desde diversos países.

La propuesta del autor inglés no sólo tiene argumentos capaces de guiar la práctica educativa, sino que me ha posibilitado la racionalización de una experiencia personal docente-investigadora, ya que he pasado por ser voluntario o educador no formal, investigador en el marco de la tesis, y maestro o educador formal, en el mismo barrio y con las mismas familias y participantes.

Estos cambios de roles en el mismo contexto tienen una historia que empezó en 1999, cuando me hallaba estudiando Psicopedagogía y fui al Instituto Galileo para realizar las prácticas de la carrera. Fue así como tuve posibilidad de contactar con un aula específica: el Aula de Apoyo a la Integración, que se encontraba ubicada fuera del instituto, en concreto en las viejas dependencias de un colegio que ya había clausurado su actividad.

Fuera de las horas oficiales de prácticas seguía visitando el centro en concepto de voluntario para ayudar al aprendizaje de los chavales/as dentro y fuera de clase. En esta experiencia no estoy sólo y empiezan a recalar en el aula más voluntarios provenientes de la universidad, debido a que inicio estudios de doctorado y mi tutora se interesa también por el Aula de Integración, sensibilizando y organizando a grupos de estudiantes colaboradores/as.

Transcurrido un tiempo, tras presentar mi tesina, obtengo trabajo en dos colegios que se encuentran cercanos al Instituto Galileo. Así, me aproximo de nuevo al contexto de intervención e investigación, esta vez desde el rol de educador formal, o sea de maestro. Me encontré entonces en mi trabajo con hermanos pequeños/as y otros familiares de los ex alumnos del Aula de Integración.

Durante los dos cursos en los que fui maestro de primaria continué en mi docencia con la experiencia de voluntariado, incorporando al aula alumnado universitario, a propuesta de mi tutora de estudios doctorales, e incorporando también trabajadoras sociales de la Fundación Secretariado Gitano con el apoyo de una compañera que trabajaba en dicha fundación.

En la actualidad, ejerzo como maestro de adultos en el mismo barrio y continuo con la investigación en el marco de los estudios doctorales. Una de mis expectativas es poder ofrecer una segunda oportunidad a aquellos que eran adolescentes cuando frecuentaba el Aula de Integración.

Esta pequeña historia personal pretende expresar que en la investigación y en la formación docente tiene peso el que lleve más de una década ejerciendo diferentes roles en el mismo contexto (estudiante de prácticas, voluntario, maestro, investigador...), aunque en el fondo creo que no habría que abundar mucho en la diferencia de esos roles pues todos ellos podrían ser caras de un mismo poliedro. El haber ejercido estos roles constituye, con cierta coherencia integrada, no sólo gran parte de mi desempeño profesional, sino también de mi personalidad.

Es por esta historia por la cual me he podido aproximar a la afirmación de Stenhouse (1987) cuando invita a experimentar la enseñanza desde el rol de "profesor como investigador" o a la afirmación de Gregorio, J. y Castañeda, E. (2009) en su apuesta de romper la división tradicional de profesionales entre teóricos y prácticos. Pero con las experiencias que relato, incluso podemos atrevernos a romper otras dicotomías además de las señaladas por los autores anteriores, como son: la dicotomía entre profesional y no profesional (maestro y voluntario), y por extensión la dicotomía dentro y fuera de la escuela, entre otras.

De lo relatado hasta ahora, es fácil comprender que optemos por las "historias de vida" para el desarrollo de la investigación de tesis. Esta perspectiva es "transfronteriza" entre el dentro y fuera de la escuela, entre lo personal y el rol instituido de profesor/a o estudiante, entre las relaciones cotidianas micropolíticas y las influencias macrosociales… en definitiva es un "ejercicio atrevido y arriesgado, tanto para practicar como para teorizar, en las fronteras de lo individual y de lo social, de lo consciente y de lo inconsciente, del antes y del después" (Pineau, 2009:249).

Con las "historias de vida" construimos una narración globalmente integrada desde "abajo", desde la casuística particular de las personas y pequeños colectivos. Empezar socioeducativamente desde abajo a la hora de construir narrativa, conlleva considerar a los participantes como narradores, como activos protagonistas tanto de la investigación como de su formación.

La "historia desde abajo" empieza a ser un punto de inflexión para diversos autores/as, colectivos y movimientos sociales que han hecho que en la actualidad la vida que intenta entrar en la historia ya no sea "solamente la de los notables, sino la de todos los que desean hacerse cargo de su vida y se lanzan a este ejercicio hasta ahora reservado a las élites" (ibidem:261).

Metodología

La metodología comunicativa enmarca este proceso. El enfoque comunicativo parte de que los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas. Quien investiga no sólo participa en un diálogo con las personas investigadas, las y los participantes, también parten de que el significado se construye a partir de las contribuciones de ambas partes.

Desde una mayor concreción nos encuadramos en la perspectiva de la investigación narrativa donde "no se parte de la teoría y categorizaciones previas, sino que se va construyendo el conocimiento y llegamos a la teoría desde las propias voces y los análisis que emergen a partir de ellas" (Márquez, 2011:124). Desde esta perspectiva se rompe el desnivel metodológico entre investigador e investigados y se vela por el rigor en las decisiones metodológicas, de tal forma

que los investigadores/as no hacen su interpretación de la realidad de acuerdo con sus ocurrencias.

La información se recogió por diferentes vías: desde la comunicación informal propia de la convivencia, hasta la comunicación formalizada según métodos de la investigación cualitativa, es decir, observación participante, entrevistas, grupos de discusión, análisis de informes… No obstante el mayor peso de la narrativa trabajada lo soportan los relatos recogidos en las entrevistas a los tres alumnos y una alumna, con los que se estableció una mayor continuidad de trato, que aún se mantiene.

A día de hoy en/desde los cuatro participantes se reproducen muchas de las circunstancias sociales y económicas que en su época de escolarización vivían. No obstante, reflexionamos sobre ellas, ahondando en la gama de posibles decisiones que están en nuestras manos y huyendo de discursos victimistas.

Los/las participantes en su etapa escolar fueron vulnerables a un potente sistema de exclusión. Pero en esta nueva etapa y para evitar su victimización, metodológicamente son invitados/as a compartir ejercicios de autocrítica, por ejemplo, planteando una comunicación en las entrevistas que cuestione las valoraciones y decisiones vitales en su historia; así como en los grupos de discusión comunicativa estimulando la confrontación de opiniones acerca de la parte de la historia en las que tenemos posibilidad de decidir.

Como afirma Stenhouse "la indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica" (1897:37).

Buscamos encontrar la senda que se aleja de la "historia fatalista" (Freire, 1995) que nos determina y acercarnos al ideal de autogobierno de la "historia emancipada".

Desde la perspectiva integral, docente-investigadora, nos interesa actuar sobre/desde la historia reflexivamente. Especialmente nos inspira en esta reflexión unas "historias de vida" tal cual se viene desarrollando en el área francófona desde los años ochenta, es decir, como un movimiento de investigación-acción-formación que afirma al individuo como un actor, "quien es el producto de una historia de la cual busca transformarse un sujeto" (Gaulejac, 1987 cit in Desmarais, 2009).

Nos centramos en la versión fráncofona de las "historias de vida" porque coincidimos con González (2009) en encontrar, en la literatura anglófona consultada, un enfoque de las "historias de vida" como instrumento de investigación cualitativa; mientras que la literatura francófona incide en el interés de la aplicación de las "historias de vida" a la formación.

Consciente de que esta separación entre historia de vida "versión anglófona" y "versión francófona" es una explicación rápida y artificial, hay que aclarar la actual confluencia entre los dos grupos, en la cual la investigación está fuertemente impregnada de una vertiente formativa y la formación se vincula a procesos sistemáticos de reflexión e indagación. "Los relatos de vida han sido entendidos como herramientas de formación y a la vez como instrumentos de investigación popular y participativa" (González, 2009:16).

Desmarais afirma que "la perspectiva biográfica en ciencias humanas y sociales tiene tres finalidades principales: la producción de conocimiento (investigación), la 'mise en forme de soi' (formación) o, incluso, la transformación de la realidad (la intervención)" (2009:43). Esta visión integral la consideramos

más adecuada metodológicamente para analizar las diversas experiencias docentes-investigadoras que durante largo tiempo mantenemos los/las participantes.

Conclusiones y propuestas

No cabe duda que en la historia del investigador que escribe ha tenido un impacto importante el haberse cruzado con historias de alumnos/as que estaban escolarizados en un aula segregada, irónicamente llamada Aula de Apoyo a la Integración.

El que no partamos de categorías previas muy determinadas en las historias de vida, no quiere decir que no lleguemos a coincidir varias veces con las categorías "clásicas" de la sociología y de la educación; el perfil de algunos/as de los participantes de la investigación lo hacía casi inevitable: un alumnado pobre y perteneciente al pueblo gitano hace que afloren en los análisis los conceptos de clase social, minoría étnica e inclusión educativa, entre otros.

En este momento la investigación de tesis se ha retomado pasados unos años, por lo que no podemos avanzar los resultados, aunque si podemos decir que en este caso se reproduce lo que sucede en "algunos estados de la Unión Europea donde los niños y niñas gitanos son a menudo segregados del resto en aulas diferenciadas, bajo el argumento de que así aprenden a su ritmo porque "les cuesta más" o "se tienen que adaptar" (Macías y Redondo, 2012:73).

También se reproduce evidentemente lo que relata Macías y Redondo de otros países de la Unión donde "en otras ocasiones, se les lleva fuera del centro escolar para que asistan a aulas externas en las que se pueden estar realizando actividades puramente manuales" (2012:73).

En la primera etapa de investigación el Aula de Integración (aula segregadora) estaba ubicada en un antiguo colegio clausurado y cuyas dependencias habían pasado a ser gestionadas por el instituto. Los únicos compañeros/as de edificio de este aula segregada eran alumnos/as mayores del Aula de Garantía Social, (la mayoría provenientes del Aula de Integración), donde se hacían manualidades que pretendían facilitar la incorporación a futuros oficios.

En las entrevistas realizadas en esta primera etapa se evidencia que los alumnos y la alumna son conscientes de cómo esta segregación limitaba y les perjudicaba en sus estudios.

El derecho a la educación de los niños y niñas gitanas está siendo vulnerado en base a suposiciones no contrastadas de algunos denominados expertos que pretenden demostrar en base a ocurrencias que separar por nivel es positivo (Macías y Redondo, 2012:73). En este contexto la mayoría del profesorado del I.E.S. se encontraba distante del alumnado del Aula de Integración y lo justificaba con frases como: "'para esos niños' lo mejor es que lo atienda 'la profesora Lola'".

Esta profesora del aula segregadora, con una actitud muy maternal, protegía a "esos niños" en lo que podía, les ayudaba en las situaciones calamitosas que vivían en sus hogares y en su entorno, como por ejemplo el caso de una niña que con frecuencia se aseaba en su casa, y también los protegía de sentirse incomprendidos por la institución educativa. Conocía el barrio (vivía allí) y la cultura gitana. Muchas veces trenzaba la única cuerda que sostenía a los alumnos/alumnas del Aula de Integración antes de caer en el absentismo o en la expulsión.

Que esta profesora conociese la cultura gitana, servía para que el resto del profesorado estimara que los niños gitanos/as se entendían bien con ella porque tenía un "trato especial", que en su opinión se ajustaba estupendamente al "perfil profesional" que necesita un aula específica de estas características. Sin embargo, la llegada al aula de estudiantes en prácticas de Psicopedagogía hizo tambalear los esquemas del resto de profesorado aportando la evidencia que se debía más a una superstición o creencia y no a un argumento de rigor. Ya no era sólo esa profesora "arraigada al contexto y samaritanamente maternalista" la que podía tratar con esos chicos/as "tan rebeldes", sino que estudiantes de la universidad mantenían unas relaciones excelentes con los chavales/as y le gustó tanto la experiencia que algunos de ellos/as decidieron continuar como educadores voluntarios/as.

Por otra parte, los/las participantes desmienten la creencia de que en el barrio no existe interés por los estudios. Tenían gran interés por aprender en proceso formativos, ya sean formales e informales. Especialmente los entrevistados manifiestan altas expectativas en la educación de personas adultas como una opción que permita enmendar su expulsión temprana del sistema educativo. Por supuesto, todas/os los participantes atribuyen una especial importancia a la educación de los niños/as que se percibe como una herramienta clave para el futuro de la comunidad gitana.

Para los participantes gitanos/as, como para los demás, no vale cualquier proceso formativo. Aspiran a aprender desde la voz propia. En los relatos se evidencian la necesidad de aprender de la historia del pueblo gitano y de su situación actual, lo cual no excluye que su principal preocupación es acceder a los conocimientos que requiere la Sociedad de la Información y titularse.

El conocimiento instrumentalizado para obtener un título es importante para los participantes. Pero desde la perspectiva integral se empuja a ir más allá, al entender que la educación no puede estar al servicio de producir "una mayoría que se halla gobernada por el conocimiento, no servida por éste, un proletariado intelectual, moral y espiritual caracterizado por unas competencias instrumentales más que por un poder autónomo" (Stenhouse, 1987:23).

El proceso que está generando las "historias de vida" aspira a ese "poder autónomo" de Stenhouse. Democratizar el conocimiento, desde la encrucijada entre la investigación, la formación y la intervención, es una aspiración para gobernar nuestras vidas, nuestras historias como estudiantes, profesores/as e investigadores/as, padres/madres...

Cuando sistematizamos nuestras historias en el proceso que estamos viviendo, y aportamos conclusiones provisionales que emanan del mismo, no sólo mostramos lo que queremos enseñar, sino que nos colocamos en situación de aprendizaje de nuestra propia historia y de la historia de otros/as.

Referencias bibliográficas

CONNELL, J. (1997). Escuela y justicia social. Madrid: Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Ciencia y Educación.

DESMARAIS, D. (2009). El enfoque biográfico. Cuestiones Pedagógicas, 20, 27-54.

FLECHA, R. (1997). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R., Y GÓMEZ, J. (1995). Racismo: no, gracias: ni moderno, ni posmoderno. Barcelona: El Roure.
FREIRE, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure.
FREIRE, P. (1995). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI Editores.
FREIRE, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid: Morata
GIDDENS, A. (2003). La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires: Amorrortu.
GIROUX, H. (1997). Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
GONZÁLEZ, J. (2009). Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. Cuestiones Pedagógicas, 20, 15-26.
GREGORIO, J. y CASTAÑEDA, E. (2009). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Revista Iberoamericana de Educación, 25, 103-146.
HABERMAS, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
MACÍAS, F., y REDONDO, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. Hipatia Press, 25 febrero de 2012. Consultado desde internet en su página Web el 15-04-2012.
MÁRQUEZ, M. J. (2011). Mediadoras interculturales en centros educativos: un punto de vista narrativo. Tesis doctoral de la Universidad de Almería. Almería: Centro de Publicaciones de la Universidad de Almería.
PINEAU, G. (2006). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. Cuestiones Pedagógicas, 20, 247-265.
SALINAS CATALÁ, J. (2002). Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. En Curso de Educación Intercultural y Cultura organizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos de la Comunidad Valenciana, Murcia 13 de Febrero de 2002. Consultado desde internet en su página Web el 27-7-04.
STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Fuentes electrónicas

Asociación de Enseñantes con Gitanos: http://aecgit.pangea.org/. Consultado el 25-9-2012
Escuela de Personas Adultas de La Verneda – St. Martí: http://www.edaverneda.org/ Consultado el 27-9-2012
Revista de publicaciones científicas: http://www.hipatiapress.com Consultado el 14-8-2012
Comunidades de Aprendizaje: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net Consultado el 11-7-2012

Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida

Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida

Juana M. Sancho Gil[50]

Resumen. Este texto, que fue la base de la presentación de este tema de las Jornadas, traza una línea de continuidad entre la investigación biográfica y la investigación con historias de vida. La argumentación se basa, en primer lugar, en las propias contribuciones seleccionadas para este eje. Y en segundo en las aportaciones del giro narrativo y el posicionamiento construccionista a investigación en Ciencias Sociales. Finalmente desde estas perspectivas y desde mi experiencia investigadora y docente argumento cómo son los problemas y las preguntas de investigación las que nos indican los métodos más idóneos de recogida, exploración, análisis e interpretación de la información.

Palabras clave. Investigación narrativa, construccionismo, relatos autobiográficos, tecnoautobiografías.

Abstract. This text, which was the basis of the presentation of this topic in the conference, draws a line of continuity between biographical research and life histories research. The argument is based, firstly, on the own contributions selected for this theme. And second, on the contributions of the narrative inquiry and the constructionist positioning to the Social Sciences research. Finally from these perspectives and from my research and teaching experience I argue that are problems and research questions which indicate the most suitable methods for the collection, examination, analysis and interpretation of information.

Keywords. Narrative Research, constructionism, autobiographical account, techno - utobiography.

Inteconexiones

Cuando las colegas encargadas de la organización de estas terceras Jornadas me plantearon la coordinación de la temática que da título a este texto, lo primero que me planteé fue garantizar que entendía bien a qué se referían. Lo que interpreté fue que se trataba de discutir las similitudes y disimilitudes entre la investigación biográfica y las historias de vida, que querían poner sobre la mesa que si bien toda historia de vida es biográfica, no toda investigación biográfica utiliza como recurso principal la historia de vida para alcanzar sus fines. Me resultaba relativamente fácil argumentar esta inferencia, por una parte, a través de la selección de las

[50] Universidad de Barcelona. Coordinadora del grupo de investigación consolidado ESBRINA - Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona: http://www.ub.edu/esbrina y de REUNI+D -Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (MINECO.EDU2010-12194-E): http://reunid.eu. Miembro de INDAGA-T - Grupo de innovación docente para favorecer la indagación (2010GIDC-UB/12).Consolidado por la Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/indagat

contribuciones que habían sido seleccionadas para debatir en este eje temático, cuyos títulos recoge el siguiente recuadro y su contenido puede verse en esta obra.

- 7 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia. Pedro Filipe Cunha.
- Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional. Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Víctor Manuel Molina Romo.
- Histórias de vida – a técnica do biograma 97 AM em contexto educativo. Nídia Azevedo
- Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. Almudena Cotán Fernández. Construyendo nuestros diálogos. Experiencias de investigación con historias de vida. Sara Carrasco Segoviay Rosario García-Huidobro Munita.
- Da biografia à história de vida – percurso de uma jovem. Catarina Sofia Casanova Ramalho
- Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida. Celestina Maria Gomes e Silva
- Os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada. Filipa Daniela Duarte e Amélia Lopes Fátima Pereira.

Tanto algunos de los propios títulos como su contenido constituyen evidencias de investigaciones que, en función de su posicionamiento epistemológico y de los propósitos de la investigación utilizan distintas métodos para reconstruir y significar las experiencias vividas por los distintos participantes en el estudio.

Por otra parte, la base para la argumentación la encuentro en mi propia experiencia investigadora y docente a través de los distintos proyectos de investigación e innovación llevados a cabo en el grupo de investigación consolidado ESBRINA[51] y por el grupo de innovación docente INDAGA-T[52] respectivamente. Como veremos más adelante, a lo largo de los años hemos utilizado diferentes recursos biográfico-narrativos para dar cuenta de los distintos problemas de investigación y enseñanza que nos hemos ido planteando. En diferentes proyectos hemos utilizado distintos métodos para la recogida, la ordenación, análisis e interpretar la información (ver el siguiente recuadro), aquí podrían situarse los fossos, las disimilitudes, la diferencias.

- Relatos autobiográficos
- Autobiografías
- Relatos autoetnográficos
- Autoetnografias
- Tecnoautobiografías
- Relatos biográfico
- Biografías
- Relato de experiencia
- Narrativas biográficas visuales
- Historia de vida profesional
- Historia de vida

Pero lo que constituye los nexos, las similitudes, es nuestro posicionamiento ontológico y epistemológico situado en el denominado giro narrativo de la

[51] Subjetividades y Entornos Educativos Contemporáneos (2009SGR 0503). http://www.ub.edu/esbrina/.
[52] Grupo de innovación docente para favorecer la indagación (2010GIDC-UB/12). Consolidado por la Universidad de Barcelona. http://www.ub.edu/indagat.

investigación en Ciencias Sociales y la perspectiva construccionista de la investigación.

El giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales

Fernando Hernández (2011) evidencia cómo hacía finales de la década de 1990 el enfoque narrativo de investigación había ganado relevancia y basándose en Thomas (1995:xi), señala las implicaciones de este hecho en las Ciencias Sociales en general y en la investigación educativa en particular, que resume como sigue:

a) la construcción de un nuevo campo de estudio o área de especialización;
b) prestar interés en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia;
c) introducir cambios en la formación docente a partir de la generación de diarios de la experiencia de formación, de manera especial en la escuela, la práctica de enseñanza y en la tutoría. De esta manera, se abría una nueva agenda para la formación inicial y continuada en la cual lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del territorio de la formación.
d) la consideración de que lo personal está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia radical en la que los sujetos-ciudadanos recuperan su voz y la actuación que la democracia representativa les ha sustraído.
e) la valorización del estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos (Hernández, 2011: 14-15).

En este sentido, el Handbook of Narrative Inquiry, editado en 2007 por D. Jean Clandinin, señala cuatro cambios o transiciones fundamentales que constituyen otros tantos desafíos. El primero está relacionado con una profunda revisión de la relación entre el investigador y los investigados. En el giro narrativo, los objetos/sujetos de investigación se convierten en individuos biográficos con capacidad de acción y activos constructores de conocimiento y visiones sobre el mundo. Mientras se reconoce las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación.

El segundo con la consideración de las palabras, más que de los números, como datos de investigación. Las epistemologías positivistas y objetivistas insisten en el valor de los números en el estudio científico de los problemas sociales. El giro narrativo y las epistemologías construccionistas desafían la rigidez de esta perspectiva y cuestionan su capacidad para explicar y comprender los problemas sociales. El hecho de considerar las palabras de la gente como datos presenta un buen número de desafíos metodológicos y éticos que van desde la forma de obtenerlas, hasta la de interpretarlas, pasando por la manera de ordenarlas, analizarlas y divulgarlas.

El tercero implica una cierta dosis de humildad por parte de los investigadores que no pretenden tanto encontrar patrones y explicaciones generales y generalizables, como comprensiones y explicaciones particulares que contribuyan a desentrañar las complejidades de los fenómenos sociales. Desde esta

perspectiva, como desde el posicionamiento construccionista, la porción más pequeña de realidad contiene las características de a un fractal: la autosimilitud de la estructura, la complejidad infinita en un espacio finito y el reconocimiento de que las causas simples conducen a comportamientos complejos. De ahí la reivindicación de lo particular para estudiar y entender lo general.

El cuarto con la necesidad de desenfocar y desdibujar nuestro propio conocer. Como están evidenciando las ciencias del aprendizaje, la neurociencia y los estudios sobre el nuevo inconsciente (Mlodinow, 2013), los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar sin darnos cuenta, de manera inconsciente. De ahí la necesidad de situarse en un cierto extrañamiento, de preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar -como investigadores- sobre lo que nos ha influido en nuestra forma de pensar y actuar, de quitarnos o cambiar de gafas, de ponernos en distintas posiciones ante los temas y problemas que queremos investigar. Esta actitud, que subyace a la perspectiva construccionista, requiere un gran desafío, porque vaciar nuestra mochila nos puede llevar a situaciones de no-saber difíciles de abordar.

El posicionamiento construccionista

En 2008 James A. Holstein y Jaber F. Gubrium editaron el Handbook of constructionist research. Los distintos autores del texto representan la vanguardia del movimiento construccionista en las Ciencias Sociales. Además,

> they have fashioned their research self-consciously, considering the epistemological, ontological, methodological, disciplinary grounds and implications of their work. They have remained mindful of the space their empirical work occupies in the more abstract, conceptual arena of constructionist dialogue. Indeed, many of the contributors have been at the center of constructionist debates for decades. Their commentary on the constructionist mosaic is assuredly state of the art (p. V).

El término construccionismo comenzó a circular en la década de 1960, con la contribución fundamental de la obra de Peter Berger y Thomas Luckmann, The Social Construction of Reality, publicada en 1966.[53] La perspectiva construccionista pone de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los que ésta se configura y, sobre todo, se le asigna sentido. Desde esta concepción no se considera que el mundo en el que vivimos y el lugar que ocupamos estén simple y evidentemente ahí para los que participamos en ella. No se entiende que las cosas son o siempre han sido así, sino que somos los participantes, los que formamos parte de esa realidad y los fenómenos que la configuran, que los construimos el mundo y sus elementos constituyentes cada día de la vida.

En este sentido, frente al "pervasive commitment to an ontology of being which privileges outcomes and end-states", Dalvir Samra-Fredericks (2008:134) propone:

> an ontology of becoming, in which movement and process are emphasized, is proposed; this seemingly reflects one aspect of social constructionist thinking. Yet capturing "movement" and "becoming" remains a challenge, as is the idea of "organization" as no longer "out there"

[53] En castellano: Berger, M. y Luckmann, T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.

or a separate entity but as something ultimately "talked into being" (Heritage, 1997) with others.

La investigación construccionista, como señalan los editores del handbook, presta una atención especial a los aspectos ontológicos (¿cuáles con nuestras creencias sobre la naturaleza de la realidad? ¿qué vale la pena conocer?); epistemológicos (¿cómo sabemos que sabemos? y metodológicos (¿cómo estudiar los fenómenos que nos inquietan?). En general asume la existencia de un mundo real singular, pero realiza una clara distinción entre la realidad del mundo real y nuestro conocimiento sobre él. Del mismo modo que no olvida que los fenómenos sociales de ese mundo real no son naturales sino que son y han sido socialmente construidos. De ahí que una línea de indagación fundamental de los estudios construccionistas sea el proceso de construcción de discursos, teorías y visiones sobre los diferentes fenómenos sociales. También que las aproximaciones metodológicas se sitúen en una perspectiva hermenéutica/dialéctica que utiliza sobre todo métodos y técnicas de recogida de información contextual y situada.

Distintos problemas de investigación

En los apartados anteriores me he referido al posicionamiento ontológico y epistemológico que articula y fundamenta el uso de distintos métodos narrativobiográficos para abordar distintos problemas de investigación, en este caso, del campo de la educación. En los siguientes apartados comparto algunos ejemplos.

Profesores ante el cambio –historias de vida profesional

En los últimos años nos ha interesado explorar de forma particular cómo el profesorado de enseñanza primaria, secundaria y universitaria han ido afrontando, acomodándose, enfrentándose, asimilando o rechazando los cambios sociales, culturales, económicos, tecnológicos y legislativos[54]. Nos interesaba explorar, desde los propios individuos y reconstruyendo sus decisiones, omisiones, posicionamientos y vivencias, cómo les habían influido estos cambios en su forma de ser docentes y en el caso del profesorado de la universidad, investigadores.
En un momento dado nos comenzó a preocupar la constatación del aumento considerable de mujeres universitarias y su relativa presencia en las más altas esferas de poder y reconocimiento científico y político. Así que nos propusimos explorar, desde las experiencias vividas, las trayectorias de un conjunto de mujeres en la universidad y las instituciones de investigación[55].

La realización de estas investigaciones nos llevó a largos análisis y discusiones sobre la investigación los relatos biográficos, las historias de vida y las historias de vida profesional.

[54] Análisis del impacto de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de los docentes. Ministerio de Ciencia y Tecnología. BSO2003-02232. Los efectos de los cambios sociales en la vida profesional de los docentes universitarios. Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2006-01876.

[55] Dones a la ciència i la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat. AGAUR. 2007 RDG 00001.

> Desde el principio surgió la pregunta ¿Cuál es la diferencia entre una investigación biográfica y una historia de vida? La diferencia es que en los relatos biográficos interesa ordenar lo que el sujeto cuenta. En la historia de vida hay que situar el contexto, las condiciones sociales que permiten comprender aquello que el sujeto cuenta (Sancho, 2013:14).

Con la particularidad de que más que de historias de vida lo que nuestras investigaciones requerían era la elaboración de historias de vida profesionales. Y esto es así porque a pesar de que nuestros colaboradores podía (y lo hacían) vincular su historia profesional a su historia de vida, el foco de nuestra investigación se centraba en el periodo y en los aspectos de su vida directamente relacionados con su profesión.

La elaboración de doce historias de vida profesional de docentes de educación primaria y secundaria (Sancho, 2011); de veinticuatro de profesores e investigadores universitarios (Sancho, 2013) y nueve de mujeres universitarias e investigadores (Sancho, 2010), nos permitió explorar en profundidad los problemas de investigación planteados. Además posibilitó vincular las propias vivencias, experiencia y posicionamientos con el contexto en el que habían tenido lugar.

En el caso de la investigación llevada a cabo con el profesorado universitario, el hecho de ser nosotras también docentes e investigadores en la universidad conllevó la necesidad de comenzar el estudio con la elaboración de nuestras autobiografías profesionales. El proceso de realización de los once relatos individuales, a la vez que colectivos, correspondientes a los once miembros del equipo de investigación, se convirtió en una fuente de conocimiento profesional y personal más complejo y rico de lo esperado (Hernánez y Rifà, 2011; Henández, Sancho, Creus y Montané, 2010).

Construcción de identidades –relatos biográficos

En este apartado quisiera referenciar dos investigaciones con finalidades y contextos muy diferentes, pero cuyos problemas de investigación nos hicieron optar por los relatos biográficos como método privilegiado de in investigación. La primera se refiere a un estudio llevado a cabo durante un año[56] en el que nos propusimos identificar y analizar los rasgos que caracterizan las trayectorias educativas de un grupo de jóvenes (hombres y mujeres) inmigrantes que están en la universidad o ya se han incorporado al mundo laboral con un título universitario. La reconstrucción biográfica las trayectorias educativas de los ocho colaboradores, nos permitieron un conjunto de elementos contextuales que representan un papel fundamental y la posibilidad poder dirigir la propia historia, a pesar de pertenecer a un colectivo que viene con una gran parte del libreto particularmente determinado. En esta investigación también realizamos ocho narrativas visuales (vídeos de unos ocho minutos) con una síntesis decidida por los propios participantes sobre lo que consideraban las claves de su éxito escolar, a las que les dimos sobre todo un papel primordial en la divulgación de los resultados de la investigación entre los jóvenes inmigrantes, sus profesores, sus padres y su entorno (Sancho, Hernández, Herraiz Padilla, Fendler y otros, 2012).

[56] Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món profesional. Generalitat de Catalunya, Secretaria per la immigració - AGAUR. 2010 ARF1 00039.

La segunda está en relación con un proyecto de I+D+I de tres años de duración, cuyo propósito principal es explorar cómo los docentes de enseñanza infantil y primaria construyen su identidad, se van convirtiendo en el tipo de profesores que llegarán a ser, aprenden en definitiva a ser maestros, durante la formación inicial y los primeros años de carrera profesional[57]. Se trata de un proyecto coordinado en el que el equipo del País Vasco se centra en la etapa de educación infantil y el de Barcelona en la de educación primaria. La primera fase del proyecto consistió en la elaboración de un conjunto de narrativas biográficas, basadas en microetnografías. Siguiendo a Le Baron (2006) entendemos las microetnografías como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad. Por lo que además de entrevistas, hemos llevado a cabo observaciones en sus lugares de trabajo y hemos recogido y analizado artefactos (fotos, textos, entre otros.) y programas formativos. El análisis y la interpretación de estos relatos nos está permitiendo dibujar una imagen compleja y dinámica de los desafíos formativos y profesionales que hoy ha de afrontar el profesorado que comienza y vislumbrar cómo se están configurando sus identidades docentes (ver Cuadernos de Pedagogía, 436. Monográfico sobre Aprender a ser maestra, hoy).

Partir de sí: una visión construccionista del aprendizaje

Los docentes de la Universidad de Barcelona que integramos INDAGA-T compartimos y trabajamos desde una serie de premisas en las que situamos nuestras concepciones y prácticas de enseñanza. Entre ellas figura la necesidad de relatar la propia experiencia docente, a la vez que construimos espacios presenciales y virtuales de reflexión para mejorarla a través de la colaboración entre pares. En cuanto a los estudiantes, también buscamos situar el proceso de aprendizaje desde su propia experiencia, lo que significa considerarlos como sujetos del proceso de aprender. En este sentido se les invita a partir de lo que "ya saben" o de "lo que han experimentado en sus vidas" sobre una temática o un problema que sea objeto de estudio.

En este ámbito, nos situamos en la tradición de autores como Gaston Pineau (1988; 1998), Franco Ferraroti (1983), Maela Paul (2004), José González (2011), entre otros, y utilizamos los relatos autobiográficos, más que las historias de vida, en la formación de los futuros profesionales de la educación. Estos relatos pueden adoptar distintas formas y modalidades, a la vez que fomentamos la utilización de diferentes modos de comunicación: escrita, visual, audiovisual… Brevemente me referiré a dos ejemplos.

Tecnoautobiografía[58]

Los estudiantes de Pedagogía, Magisterio o Educación Social se acercan a las asignaturas relacionadas con las tecnologías educativas, con una buena dosis de temor y una cierta reticencia. Piensan que la tecnología les resulta muy lejana, que nada tiene que ver con ellas y ellos, que les va a costar mucho porque no tienen

[57] La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo (Identidoc). Ministerio Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01/02.

[58] Basado en Hernández, Forés, Sancho, Sánchez y otros (2011: 31-35).

una buena relación con las máquinas (sobre todo los ordenadores), etc. De este modo, cuando comenzamos a explorar el conjunto de tecnologías organizativas, simbólicas, artefactuales y biotecnológicas, que han contribuido a que vivamos en el tipo de mundo que habitamos, el estudiantado se queda hondamente impresionado de las profundas interrelaciones entre la ciencia, la tecnología y la sociedad y de lo influenciada que está su vida por la tecnología, incluso desde antes de su nacimiento.

Sin embargo, nos dábamos cuenta de lo difícil que nos resultaba desmontar sus ideas previas y hacerles entender que tanta investigación, conocimiento, habilidades, procesos de planificación, evaluación, etc., podemos encontrar en la creación de un bolígrafo o un coche que en la de un ordenador. Que instrumentos como el dinero, los mapas o el código de circulación son tecnologías simbólicas que regulan el comercio y nuestra forma de desplazarnos en y por el mundo. Que la agricultura, con su conjunto de saberes, habilidades, técnicas y artefactos, ha representado un papel esencial en la conservación y la mejora de la vida, constituyéndose en la biotecnología más fundamental de la especie humana. O que la tecnología organizativa reflejada en los horarios de los centros de educativos condiciona mucho más la forma impartir la enseñanza que la introducción de cualquier artefacto, por sofisticado que sea.

De ahí que les propongamos explorar, como primer trabajo de investigación del curso, las diferentes imágenes de la tecnología, desde su propia experiencia biográfica, realizando una tecnoautobiografía. Es decir, se trata reflexionar expresar de forma multialfabética cómo ha influido la tecnología en sus vidas desde su nacimiento hasta hoy. Con la realización de una tecnoautobiografía los estudiantes inician un proceso de reflexión sobre su relación biográfica, en este caso con la tecnología, pero podría centrarse en cualquier ámbito o tema de estudio, comprendiéndola como un elemento determinante en su manera de entender el mundo y posicionarse ante él.

Los estudiantes suelen recibir la propuesta con un alto grado de interés y dedicación. Suelen implicar a familiares y amigos y presentar sus producciones utilizando diversos lenguajes y modalidades de expresión (imagen fija y animada, voz, sonido...). En algunas ocasiones hasta crean la banda sonora de su tecnoautobiografía.

La mayoría de las tecnoautobiografías elaboradas por los estudiantes reflejan un cambio significativo tanto en su forma de entender las dimensiones de la tecnología como de posicionarse ante ella. La oportunidad de pensarse a sí mismos frente a la tecnología, da lugar a que inicien un proceso reflexivo en el que comienzan a hacer referencia a cuestiones tan complejas como pueden ser la identidad, la corporalidad, el lenguaje o las transformaciones del entorno y sus consecuencias en la vida de una comunidad.

Autoetnografías de aprendizaje

En la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje en la Sociedad Digital del grado de Pedagogía, resulta fundamental para que puedan entender el sentido de los cambios en el conocimiento y el aprendizaje, que los sitúen en su propia trayectoria (escolar, familiar, social). De ahí que, desde la perspectiva socioconstruccionista de enseñanza les propongamos comenzar con una autoetnografía de aprendizaje. Se trata de explorar las siguientes preguntas

utilizando textos, imagen, sonidos, etc.: ¿Cómo he aprendido a lo largo de mi vida? ¿Cómo estoy aprendiendo ahora? ¿Cuándo y cómo creo que aprendo más? ¿Qué cambios señalaría como más significativos? (Sobre todo los relacionados con los medios de información y comunicación).

Compartimos con ellos que si se tratase la etnografía de aprendizaje de una persona hablaría de cómo ha aprendido, en qué contextos, con qué medios, cómo ha dado sentido a lo que ha vivido fuera y dentro de las instituciones educativas, qué situaciones le han hecho aprender y cuáles han frenado su aprendizaje, cómo se ha enfrentado a las nuevas situaciones, etc. Pero una autoetnografia es el estudio de una persona llevado a cabo por ella misma. Es una narrativa que explora la propia experiencia de vida. La autoetnografia pone su foco en la experiencia subjetiva del propio sujeto, que también se puede basar en evidencias (datos empíricos: artefactos, documentos, imágenes, sonidos, etc.). En definitiva se trata de un estudio y un texto en el que el investigador-autor describe la escena cultural en el que él ella es un participante activo/a, más o menos en condiciones iguales a las de otros participantes.

Como en el caso anterior, el relato autoetnográfico contribuye a la evaluación del conocimiento de los estudiantes, sus creencias sobre el tema y su capacidad para reflexionar y conectar. Pero además les sirve de puente para plantearse y llevar a cabo un proyecto de investigación original, en una institución real, en el que tendrán que analizar hasta qué punto y en qué sentido se está teniendo en cuenta e intentando dar respuesta a los desafíos y necesidades educativas de la sociedad digital.

Para concluir

En este texto, cuya versión oral precedió a la discusión de cómo los comunicaciones incluidas en la temática que le da título, en particular, y las de todas las que se presentaron en las Jornadas en general, trataban (o no) las diferencias y las similitudes entre la investigación biográfica-historias de vida. Y argumentando que si bien toda historia de vida es biográfica, no toda investigación biográfica utiliza como recurso principal la historia de vida para alcanzar sus fines. Y he fundamentado esta afirmación en el contenido de la selección de contribuciones seleccionadas para esta temática y en mi propia experiencia investigadora y docente.

El recorrido realizado me permite concluir que las similitudes (nexos) de este tipo de investigación se encuentran en el posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico propiciado por el denominado giro narrativo y el construccionismo.

Mientras que las diferencias (fossos) se sitúan en la naturaleza de los problemas y temas de investigación que nos planteamos, que pueden requerir distintos grados y dimensiones de implicación de los colaboradores en la investigación.

Finalmente, lo que emerge del texto es la importancia de que como investigadores no caigamos en la rutina metodológica (por ejemplo, pensar en hacer una historia de vida sin preguntarnos con qué finalidad) y adoptemos la interrogación y el extrañamiento como forma primigenia de acercarnos al estudio de los fenómenos educativos.

Referencias

Clandinin, D. Jean (ed.) (2007). Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology. Londres: Sage.

Ferrarotti, F. (1983). Histoire et histoires de vie - la méthode biographique dans les sciences sociales. Paris : Librairie des Méridiens.

González, J. (Ed) (2011). Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identité et mémoire. Paris : L'Harmattan.

Hernández, Fernando (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. In Fernando Hernández, Juana M. Sancho y J. Ignacio Rivas (Coords.), Historias de vida en educación. Biografías en contexto (pp. 23-33). Barcelona: Dipòsit digital Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/15323.

Hernández, Fernando y Rifà, M. Montserrat (Coord.) (2011). Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Octaedro.

Hernández, Fernando, Sancho, Juana M., Creus, Amalia y Montané, Alejandra (2010). Becoming university scholars: Inside professional autoethnographies. Journal of Research Practice, 6(1), Article M7. http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/204/188 (12/02/2011).

Hernández, Fernando, Forés, Anna, Sancho, Juana M., Sánchez, Joan A., Casablancas, Silvina, Creus, Amalia, Herraiz, Fernando y Padró, Carla (2011). Aprender desde la indagación en la Universidad. Barcelona: Octaedro-ICE-UB. Cuadernos de docencia universitaria, 19. http://www.octaedro.com/pdf/16519.pdf

Holstein, James A. y Gubrium, Jaber F. (Eds.) (2008). Handbook of constructionist research. Nueva York & Londres: Guilford.

Le Baron, Curt (2006). Microethnography. En V. Jupp (ed). The Sage Dictionary of Social Research Methods (pp. 177-179). London: Sage.

Mlodinow, Leonard (2013). Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento. Barcelona: Crítica. (2012).

Paul, M. C. (2004). L'accompagnement: une posture professionelle specífique. Paris: L'Harmattan.

Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. En António Nóvoa y Mathias Finger (Coord.), O método (auto) biográfico e a formação. (pp. 63-77). Lisboa : MS/DRHS/CFAP,

Pineau, G. (1998). Accompagnements et histoire de vie. Paris: L'Harmattan.

Samra-Fredericks, Dalvir (2008). Social Constructionism in Management and Organization Studies. En James A. Holstein y Jaber F. Gubrium, Op. Cit. (pp. 129-151).

Sancho, J. M. (Coord.) (2010). Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/14145.

Sancho, Juana M. (Coord,) (2011). Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Sancho, Juana M. (Coord,) (2013). Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44965

Sancho, Juana M., Hernández, Fernando, Herraiz, Fernando, Padilla Petry, Paulo, Fendler, Rachel, Arrazola, Judith, Giró, Xavier, Valenzuela, Roser (2012). Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional. Barcelona: Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/32672.

7 Razões para um educador (não) elaborar uma autobiografia

Pedro Filipe Cunha

Resumo. Este artigo parte de uma investigação resultante da tese de doutoramento em Ciências da Educação "Música Bem Temperada – Narrativas de Vida na Construção Identitária de um Educador Musical". Uma das narrativas é autobiográfica. O investigador é o sujeito. Desta forma, apresentam-se algumas reflexões que espelham, simultaneamente, lucros e preocupações durante a redação de uma autobiografia. A desafiar. A provocar.

Palavras-chave. Autobiografia, educador musical, investigador/sujeito.

Abstract. This article is part of an investigation resulting from PhD thesis in Educational Sciences "Well Tempered Music – Life Narratives of Identity Construction in a Musical Educator." One of the narratives is autobiographic. The researcher is the subject. Thus, the author shares some reflections that show both profits and concerns during the writing of an autobiography. Challenging. Causing.

Keywords. Autobiography, music educator, researcher/subject.

Introdução

Era uma vez um músico que se foi construindo em educador. Hoje o educador musical estuda objetos de discussão relacionados com a didática musical no ensino genérico. Este percurso de vida tornou-se também objeto de estudo na tese de Doutoramento em Ciências da Educação do autor intitulada "Música Bem Temperada na Escola. Narrativas na Construção Identitária de um Educador Musical". O autor, investigador, decide investigar-se. Autobiografar-se. Com perigos. Com lucros. No final de uma autobiografia, olha-se para o céu, respirando fundo e questiona-se o que correu bem e o que correu menos bem. Enumeram-se sete razões para a elaboração de uma autobiografia. Ou não. Sete razões para validar este processo de escrita académico no mundo das narrativas biográficas.

Antes

Dentro das várias práticas da investigação, a pesquisa narrativa em educação musical pode significar uma oportunidade para mudar direções e seguir diferentes caminhos. O trabalho narrativo significa uma reconcetualização da forma como pensamos a abordagem da música, da educação musical e da pesquisa em educação musical (Barrett & Stauffer, 2009).

Consubstanciada em várias abordagens pedagógico-musicais subjacentes, a investigação realizada levou-me a desejar compreender as ideias e práticas de

alguns educadores musicais reconhecidos pela sua qualidade, quer junto das crianças, quer das instituições que os acolhem.

Chegar a essas práticas e seu processo de gestação/ajustamento não é possível por processos de medida, mas antes através de um caminhar pelas pessoas que, dentro de espaços e de tempos, connosco objetivam a subjetividade, contando-nos a sua experiência, como ela pode ser explorada e apresentada em história, permitindo ganhos no significado da experiência individual vivida (McCarthy, 2009).

Do ponto de vista da construção das identidades como dupla transação (Dubar, 1997) – subjetiva e objetiva – os dois sujeitos da investigação, que não o investigador, tiveram um papel preponderante na minha vida profissional tendo contribuído para o que hoje sou: um músico/educador musical, que ama a sua profissão e que a exerce com paixão.

Durante

Nesse estudo apresentaram-se três narrativas de vida. A de uma educadora de infância e a de dois educadores musicais. Noutras circunstâncias apresentaram-se alguns resultados sobre a "tradução" destas narrativas numa visão crítica do perfil do educador musical (Cunha, 2011) e apontando direções para uma boa articulação entre os profissionais do ensino, em particular no 1º CEB (idem, 2012). Hoje é meu desejo partilhar algumas questões relacionadas com o processo de escrita autobiográfica. Uma destas narrativas foi autobiográfica. A minha. A do próprio investigador. À partida, encontrava-me perante uma encruzilhada do ponto de vista de escrita académica: sujeito e investigador num só ou apenas um ato de mutação constante de discurso entre os dois eus?

Clandinin e Connelly (2000) propõem a experiência narrativa do próprio investigador como processo autobiográfico. Os autores associam este processo à necessidade de o investigador interrogar as suas ideias e práticas e transportá-las para a investigação, atendendo às posições epistemológicas. As autobiografias não se resumem apenas a um enunciado de experiências passadas. Fazem-nas refrescar e interrogar sobre experiências futuras. O meu processo autobiográfico manifestou-se complexo e muito desafiante, já que, como investigador, me coloquei num movimento de "ida e volta" entre o sujeito e o investigador, entre o eu e o outro.

Gostava de partilhar algumas preocupações que se depararam no processo de escrita da minha pessoa e da análise da minha escrita enquanto investigador.
Não caí num exercício de dupla personalidade. Fui um só eu. Seguindo a identidade fundida assente nas autobiografias (Lejeune, 1991), quer o investigador quer o sujeito se trataram na primeira pessoa do singular. Optou-se por dar ao investigador o papel de uma análise mais objetiva e pragmática e proporcionar ao sujeito a subjetividade e objetividade reunidas. Oportunamente, o processo invertia-se quando o investigador intervinha numa visão mais objetiva e epistemológica. Dunbar-Hall (2009) refere-se à escrita na qual o investigador analisa quer a sua posição no campo, quer a influência que este foi obtendo na sua investigação. Lança a "auto etnografia", onde o investigador é também objeto de investigação (Ellis e Bochner cit. in Dunbar-Hall, 2009). Para ele, "escrever sobre auto-etnografia requer um movimento dentro e fora da atenção à medida que o

investigador se reflete nas suas múltiplas identidades" (2009: 175). O exercício autobiográfico, processo de múltiplos relatos em múltiplos contextos, confere várias identidades. Comparei a minha história a uma montanha russa, com altos e baixos, experimentando diversos contextos e adaptando-me, necessariamente, a eles. A este exercício empírico associaram-se correntes epistemológicas ligadas ao funcionalismo (conceito de identidade na escola), ao construtivismo (meaning making), ao interacionismo simbólico (importância das relações recíprocas entre o educador e as crianças), às teorias do conflito (questionamento de práticas e correntes estéticas) e às teorias pós modernas (experimentação de diversas práticas e estilos musicais. Estas teorias ajudam a compreender pensamentos, ações e contextos espaciais/temporais do autobiografado.

O desenvolvimento da minha narrativa é uma mescla da narrativa de uma educadora de infância e de um educador musical. A primeira profissional partilha o seu relato numa dimensão marcadamente cronológica e factual. O segundo profissional inicia a sua narrativa também numa dimensão cronológica, mas cedo enfatiza outras circunstâncias pedagógicas que lhe relevam interesse. O meu discurso exprime uma cronologia manifesta nos relatos, mas assiste-se, igualmente, a considerações de ordem didática. Da minha narrativa, que foi escrita e não verbalizada, há duas sensações em simultâneo. A primeira impressão é que me é possível escrever e não escrever o que desejo porque o autobiografado sou eu. A segunda sensação reside precisamente na primeira. Pela liberdade de escrita sou, forçosamente, levado a pensar cada palavra que registo no computador. Logo, senti, desde o início da redação, um misto de liberdade e, em simultâneo, de clausura nas palavras que ia deixando. No meu processo autobiográfico, mais solitário do que um monólogo, não houve, ao contrário das outras narrativas, risos, lágrimas ou silêncios partilhados. Foi um processo de escrita mais oculto de emoções.

No final deste projeto, foi meu desejo, partindo daquelas duas narrativas de vida, compreender e conhecer o perfil de um educador musical na pessoa do investigador, que experimentou diversos níveis de ensino da música no exercício da sua docência. Como argumentam Bolívar e Domingo (2007: 7).

Partilhar as nossas próprias experiências, interpretando eventos à luz da própria história de vida é, por si, uma poderosa fonte de formação e uma forma de projetar o futuro partindo do conhecimento e experiência acumulados. A dialética da autointerpretação na primeira pessoa é uma forma de abordar a realidade pessoal e social.

Foram percursos calcados e coloridos nos jardins de infância, em escolas do 1º e do 2º CEB. Foram experiências de partilha de competências ao piano com pessoas, desde os quatro aos setenta anos. Foram experiências no exercício da formação contínua de educadoras de infância e professores do 1º e 2º CEB. Através da autobiografia desejei compreender, também, o que as suas vidas (objetiva e/ou subjetivamente) influenciaram a minha prática pessoal, pedagógica e musical.

Surgiram, no entanto, discussões no plano ético, algumas das quais Beccari e Petry (2011) já relataram em torno da investigação em histórias de vida. Lanço, com provocação, sete objetos de discussão para (não) elaborar uma autobiografia. Por experiência própria. Do polo negativo ao polo positivo.

O lado brilhante

Quando se expõe um trajeto de vida profissional, o sujeito autobiografado pode colocar no seu percurso um simples Curriculum Vitae, onde são enfatizadas as principais ações realizadas. No entanto, há o risco ético do autobiografado enfatizar os seus melhores feitos em detrimento da verdade realmente acontecida. Não que sejam inválidos os relatos carregados de brilho ou mesmo mentiras (valida-se o brilho ou a riqueza da mentira na análise dos resultados), mas o exercício do investigador tornar-se-á mais delicado na mediação justa entre o sujeito, o objeto e o leitor. A questão aqui torna-se ainda mais delicada, dada a "negociação" existente entre o investigador e o sujeito que são a mesma pessoa. No fundo, o sujeito pode estar a enganar-se a si próprio.

O lado oculto

Há o risco ético de não se apresentar o lado oculto do sujeito, compensando este não facto com o lado mais público e partilhável das nossas vidas. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) demonstraram que todo o sujeito autobiografado tem o seu lado oculto, não referido e muito menos mensurável. Sem consciência e/ou sem interesse em partilhar, está a nossa outra vida, escondida. Esta porta secreta, que todos nós, possivelmente, temos, pode dar acesso a questões delicadas de foro pessoal e/ou profissional. Este lado oculto pode traduzir, também, a própria pertinência do relato que faz com que o narrador opte por ocultar informação da sua vida. Imagine-se, por exemplo, uma autobiografia que contém um espaço de tempo omitido que intervala circunstâncias manifestamente díspares entre os relatos. O leitor sentirá a falta de algo no meio daqueles relatos. Sentirá uma censura do próprio sujeito. Na minha autobiografia, as portas secretas existiram. Com efeito, ocultaram-se questões de ordem pessoal que podem ter tido também influência no meu percurso profissional e pessoal. Em contrapartida, partilhei alguns receios, alguns retrocessos e momentos menos felizes em contexto profissional e académico. Do ponto de vista da pertinência dos relatos, não foram expostos episódios profissionais que contemplassem temáticas não relacionadas com a música.

A modéstia

Existe o risco do autobiografado se apresentar sob forte modéstia, num exercício de falsa humildade, com o objetivo de realizar uma autobiografia "honesta". Na verdade, o sujeito autobiografado deve ter consciência do seu percurso profissional ou mesmo de vida e constatar a importância que as suas memórias podem ter numa análise académica. Nesta dimensão as pessoas próximas do autobiografado têm um papel relevante já que validam ou não um determinado avanço neste tipo de investigação. Na minha narrativa, tendo em conta que me encontro a meio da minha carreira profissional, a minha reação a um processo de escrita desta natureza foi expectante. Receava, em mim, alguma presunção profissional e académica. A proposta de autobiografia fora avançada pela minha orientadora, acreditando que havia conhecimento empírico dentro de mim para

(re)contar. As pessoas próximas de mim sorriram para mim em relação a este desafio. Inicialmente, tive dificuldade em escrever palavras que gostava de relatar. Pensei "Isto é muito presunçoso... Não posso escrever isto". Num outro polo, tinha receio de circunstâncias que considerava irrelevantes ou sem interesse para o leitor. Valeu, novamente, a palavra dos que me são próximos, que, na perspetiva do outro, vêm validar e reforçar a real importância de algumas da nossas passagens profissionais. Repensei mais friamente e parti do princípio que o que partilhava tinha um objetivo pedagógico e mesmo de cidadania. Tudo partiu de um desassossego pedagógico que se percorre em mim sobre a (in)competência dos educadores musicais. Tentei colocar de parte e de imediato, palavras como "modéstia", "presunção", "currículo" e cingir-me apenas ao que considerava importante para a produção de conhecimento do potencial leitor do estudo: os formadores de educadores e eles próprios. No fundo, é despirmo-nos de modéstias e imodéstias.

O bocejo científico

Imaginemos uma excursão onde se contemplam belas paisagens vistas do nosso autocarro. Imaginemos, em paralelo, o guia desse passeio mergulhado no seu conhecimento, inundar os passageiros com histórias que extravasam o seu interesse, tornando-se enfadonhas. Esta analogia ilustra o perigo dos relatos que o sujeito julga literariamente ricos se consubstanciarem academicamente pobres para o leitor. Procurei, na minha autobiografia, um equilíbrio entre o brilho e o oculto, entre a subjetividade e a objetividade, entre a tensão e o relaxamento (termos da composição musical). Procurei um equilíbrio equidistante entre o narrador e o leitor para que este recebesse, compreendesse e questionasse a mensagem partilhada. Muito ficou por escrever porque deparei-me, efetivamente, com o risco de realizar um texto inacabado, como o fundo de um poço que contém, ininterruptamente, histórias, lembranças, pensamentos e objetos ainda não visíveis.

Certezas incertas

Há o risco de problematizarmos certezas (Barrett & Stauffer, 2009) alicerçadas na comunidade de educadores. Dentro deste grupo profissional, encontramos as educadoras de infância, os professores do 1º CEB e os educadores musicais entre outros. Cingindo-nos apenas a estes indivíduos e numa dimensão do eu, como podemos compreender o percurso de uma educadora de infância em contextos socioeconómicos desfavoráveis? E em contextos favoráveis? Como podemos compreender a mudança súbita que uma professora do 1º CEB experimenta de quatro em quatro anos, com um novo grupo de crianças manifestamente diferentes? Como podemos compreender um educador musical que se adapta a diferentes projetos escolares e às diferentes dinâmicas dos professores titulares de turma? Não se pretende procurar uma verdade. Intenta-se compreender as suas ações espontâneas e questionar normas que contradizem práticas e mesmo teorias. O risco do autobiografado apresentar novos caminhos e apontar novas direções na sua área profissional específica agita, inevitavelmente, práticas há muito solidificadas. Este percurso empírico pode relevar autoridade de

conhecimento e torna a autobiografia numa arma poderosa das narrativas de vida. Problematizar as (in)certezas existentes também nas áreas das expressões, é mergulhar dentro de contextos delicados da arte, colocando em constante confronto dialético as dimensões objetiva e subjetiva. A música é uma arte que consome tempo. O tempo. E por ser prospetiva merece o gozo de ser questionada nos seus gostos. Gostos também se discutem. E as suas práticas também.

Elos reflexivos

Há o risco de se criarem elos consequenciais entre o investigador, o sujeito e o leitor, através da reflexão de outras práticas não oficiais. Lessard e Tardif (2009) têm partilhado o distanciamento entre a investigação académica e a prática profissional dos professores. A autobiografia pode ser uma fórmula bem-sucedida no entendimento entre este grupo profissional que trabalha no terreno e os profissionais que se dedicam à investigação académica. Este género de escrita pode funcionar como um tradutor eficaz do investigador onde a subjetividade e a objetividade se dialogam através de elos reflexivos. Esta reflexividade emotiva, sublinhada por Hernández (2011), "relaciona-se com a força motivadora da ação, que tem a ver com a experiência corporizada do compromisso do investigador e com o fazer explícito que nos move à investigação" (2011:13).

Segredos escondidos

Um dos focos luminosos que a autobiografia pode despontar são as histórias que se revelam. Histórias onde há a necessidade de serem divulgadas porque se julgam importantes quer para o autoconhecimento, quer para o conhecimento científico. Na dimensão da prática dos professores há o "perigo" de se conhecerem e de se compreenderem práticas pedagógicas escondidas, não explanadas nos manuais de pedagogia musical, nos seus próprios pares. Refiro-me a práticas pedagógicas "não oficiais", que são consequência, muitas vezes, de percursos voláteis, sinuosos que permanecem ocultos e espoletam, neste contexto, no sujeito. E estes pormenores são apetecíveis ao saber humano. Como potenciais leitores, os professores agradecem "ouvir" estas vozes pois anseiam, diariamente, por um génio da lâmpada, dentro do bolso da sua bata, que responda a múltiplos e constantes desafios ao longo da sua vida profissional.

Identificação de perfis profissionais

Muitas investigações em narrativas de vida tentam compreender os percursos profissionais dos professores, dando-lhes voz de facto e de opinião. Objetivo e subjetivo. Através destas duas dimensões é possível validar retratos profissionais de professores. Pensemos nas diferenças visíveis entre, por exemplo, uma professora do 1º CEB e uma professora de Geometria Descritiva do 12º ano. Pensemos, entre um vasto rol, na diferença de relações com os pares, na diferença de gestão da própria aula, no mercado de trabalho de cada um dos grupos. A

redação de uma autobiografia lucra na possibilidade de o leitor conhecer o percurso profissional ou mesmo de vida do sujeito, pelo sujeito, através do sujeito. Este conhecimento leva-nos a consolidar perfis de educadores de uma determinada área docente. Porque embora existam características comuns nos professores, há, certamente, particularidades identificativas nos diversos grupos de docência. E dentro destes subgrupos há a individualidade de cada professor que é única. Existe, causal e/ou consequentemente, o perigo de se identificarem perfis de educadores musicais, partindo do pensamento pedagógico único dos sujeitos, sem a pretensão de se criarem standards didáticos.

Depois (conclusões)

Olho para o meu percurso profissional e pessoal. É volátil, retalhado, intenso. Teve avanços. Teve retrocessos. Mas espelha, de uma forma ou de outra, um educador de música que deambula entre a música e a escola. Foram inúmeros inputs musicais recebidos, foram diferentes escolas, a estudar e a trabalhar, que lançaram, à partida, uma narrativa "montanha russa". E quando se está diante de uma montanha russa, há, à partida, ingredientes para uma narrativa rica quanto basta. Ou não. Um carrossel para crianças não deixa de ser belo. Por vezes, uma narrativa sem epifanias, sem aparentes elementos de interesse, pode justificar o interesse em ser investigada.

A autobiografia é um processo de escrita que pode e deve ser mais validada dentro da comunidade científica. É um processo de (re)construção do sujeito que deve ser, em particular na profissão docente, objeto de mais interesse e discussão académicas. Este artigo procurou dar o seu contributo nos lucros e preocupações na redação de uma autobiografia. Preocupações de âmbito manifestamente ético (a presunção, a mentira, a modéstia, entre outros) e lucros na dimensão de produção de conhecimento académico e dos segredos didáticos muitas vezes escondidos nos bolsos dos profissionais do ensino. É tempo de (re)vermos o que está lá dentro.

Referências bibliográficas

BARRETT, M. S. & STAUFFER, S. L. (2009). *Narrative inquiry in music education*. In M. S. BARRETT & S. L. STAUFFER (Eds.), Narrative inquiry in music education (7-18). New York: Springer.

BECCARI, E. & PETRY, P. P. (Rel.) (2011). *Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre histórias de vida*. In F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO, & J. S. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (171-175). Barcelona: Esbrina-Recerca.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigacíon biográfico-narrativa en educacíon: enfoque e metodologia*. Madrid: Editorial La Muralla.

BOLÍVAR, A. & DOMINGO, J. (2007). Biographical-narrative research in iberoamerica: areas of development and the current situation. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *7*(4), 41p. Disponível em http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

CUNHA, P. F. (2011). Soluções para ser um mau professor de música de sucesso. *Livreto final do Colóquio Internacional "Portugal entre Desassossegos e Desafios"*. Centro de Estudos Sociais. Coimbra: Universidade de Coimbra. http://www.ces.uc.pt/portugal2011/media/abstracts/19_Pedro_Filipe_Cunha.pdf.

CUNHA, P. F. (2011). *A quadratura da música*. In A. LOZANO et al. (Orgs.), Livro de Atas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxía (3853-3859). Coruña: Universidade da Coruña.

CUNHA, P. F. (2012). Música bem temperada: na formação inicial. *Livro de Atas do VII Congresso Ibero-Americano da Docência Universitária*. Porto: Universidade do Porto. http://www.fpce.up.pt/ciie/cidu/Comunicacoes/Programa.pdf

DUBAR, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUNBAR-HALL, P. (2009). *Narrative inquiry as reflection on pedagogy: a commentary*. In M. S. BARRETT & S. L. STAUFFER (Eds.), Narrative inquiry in music education (175-178). New York: Springer.

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*. In F. HERNÁNDEZ, J. M. SANCHO, & J. S. RIVAS (Coords.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (13-22). Barcelona: Esbrina-Recerca.

LEJEUNE, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Anthropos*, *29*, 47-61.

LESSARD, C. & TARDIF, M. (2009). *As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?*. In M. LESSARD & M. TARDIF (Orgs.), O ofício de professor (255-277). Petrópolis: Editora Vozes.

MCCARTHY, M. (2009). *Layering analytic lenses. Considerations for assessing the narrative text in music education: a commentary*. In M. S. BARRETT & S. L. STAUFFER (Eds.), Narrative inquiry in music education (107-112). New York: Springer.

Sobre el uso de la historia de vida para narrar las trayectorias universitarias del alumnado con diversidad funcional

Anabel Moriña Díez, Víctor Hugo Perera Rodríguez y Víctor Manuel Molina Romo

Resumen. La investigación narrativa se ha consolidado como un tipo de metodología que viene a enfatizar la importancia de que las personas hablen de ellas mismas, sin silenciar su subjetividad. Así constituye un modo más democrático y natural de investigación porque otorga representación a las voces de los protagonistas, quienes podríamos decir que se constituyen en co-investigadores de su propia vida. El trabajo que presentamos se encuentra enmarcado dentro de un proyecto de investigación[59] actualmente en desarrollo que se basa en el método biográfico-narrativo y que tiene como principal objetivo identificar y estudiar las barreras y ayudas con las que se encuentran los estudiantes con diversidad funcional en el entorno universitario. En concreto, esta investigación hace uso de historia de vida (life history) que es el relato de una vida, pero incluye también información biográfica obtenida de otras muchas fuentes – como documentos complementarios u otros informantes, además del propio relato autobiográfico-. En el trabajo que aquí se presenta nos acercarnos al tema de estudio parcialmente, a través de la presentación propia del proyecto. En concreto se plantea el diseño de investigación seguido en el momento de realizar las historias de vida, describiendo los instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado para la construcción de dichas historias.

Palabras clave. Universidad, discapacidad, barreras, ayudas, métodos biográficos

Abstract. Narrative research has become a type of methodology to emphasize the importance of getting people to talk about themselves, without silencing their subjectivity. This is a more democratic and research natural because it gives representation to the voices of the protagonists, who could say that they are co-investigators of his own life. The present paper is framed within a research project currently in development based on the biographical-narrative approach that has as main objective to identify and explore the barriers and aid which are students with disabilities in the university environment. Specifically, this research uses life history (life history) that is the story of a life, but it also includes biographical information obtained from other sources, as many supporting documents or other informants, as well as autobiographical-. In the work presented here we approach the subject of study in part, through the presentation of the project itself. Specifically, the research design raises followed in the time of life stories, describing the data collection instruments that we used for the construction of such stories.

Keywords. University, disability, barriers, aids, biographical methods.

[59] Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña, MICINN, I+D+I, ref. EDU 2010-16264)

Introducción

Más de 8000 alumnos y alumnas con diversidad funcional estudian en las Universidades españolas (0,5% del total), de los que aproximadamente unos 500 lo hacen en la Universidad de Sevilla, institución en la que se está llevando a cabo este estudio. Según el Instituto Nacional de Estadística, a través de la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de la Salud (EDDES) y la Encuesta de Población Activa (EPA), la tasa de abandono de los estudios universitarios por parte de estudiantes de este colectivo es sumamente elevada, ya que sólo entre el 3,6% y 8,7% finaliza sus estudios, frente al 12% y al 23% para el conjunto de la población.

A estos datos hay que añadirles, como concluye Konur (2002), que cada vez más existe un número creciente de jóvenes con diversidad funcional que desean realizar estudios universitarios. No obstante se ha estudiado que la Universidad, como institución educativa, es una de las más excluyentes, actuando en muchas ocasiones como barrera, no ofreciendo respuestas proactivas a las necesidades de los estudiantes (Borland y James, 1999; Foreman, Dempsey, Robinson y Manning, 2001; Fuller, Bradley y Healy, 2004; Holoway, 2001; Hopkins, 2011; Moswela y Mukhopadhyay, 2011; Nielsen, 2001; Olney y Brockelman, 2003; Prowse, 2009; Riddell, Wilson y Tinklin, 2002; Ryan y Struhs, 2004; Sánchez Palomino, 2011; Tinklin y Hall, 1999, etc.).

Por otro lado, la investigación narrativa, como metodología de investigación, es muy adecuada para escuchar las voces de colectivos que están sufriendo procesos de discriminación, como es el caso de estudiantes con diversidad funcional. Tal y como reconoce Booth (1998), Owens (2007) y Susinos (2009) este tipo de metodología puede contribuir a liberar las voces e historias de personas que habitualmente no se oyen. Este enfoque plantea una alternativa a lo de los modos paradigmáticos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad. Altera algunos supuestos de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrática. Contar las propias vivencias y leer (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.

Una breve presentación del proyecto de investigación

Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad es un proyecto I+D financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, cuyo desarrollo está previsto para tres años (2011-2013). En concreto, con esta investigación tratamos de responder a tres objetivos:

1. Identificar, describir y explicar las barreras y las ayudas que los estudiantes con diversidad funcional perciben en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad como Institución.
2. Identificar, describir y explicar las barreras y ayudas que los estudiantes con diversidad experimentan en las aulas universitarias.

3. Diseñar una guía de formación online para el profesorado universitario con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con diversidad funcional.

Para dar respuestas a estos objetivos, a través de una metodología biográfico-narrativa, nos hemos planteado distintas fases de investigación. En la primera fase contemplamos dos momentos. En el primero, se han realizado diversos grupos de discusión (al menos un grupo de discusión para cada uno de los cinco campos de conocimiento60), y entrevistas individuales (orales y escritas). En este primer momento han participado un total de 44 estudiantes. En el segundo se han realizado micro-historias de vida con 16 estudiantes que participaron en el momento anterior. Estas historias se caracterizan por ser temáticas, ya que nos hemos centrado en un período y asunto particular de sus vidas –la trayectoria universitaria–. Para su elaboración, los instrumentos de recogida de datos que se han utilizando son tres: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes. En la segunda fase de investigación, aún en desarrollo, se han retomado las historias de vida iniciadas con sólo ocho de los estudiantes que participaron en las micro-historias y se están realizando lo que se conoce en metodología biográfico-narrativa como historias de vida en profundidad y polifonía de voces (Frank, 2011). Para la realización de estas historias se ha recurrido a técnicas de recogida de datos como entrevista en profundidad, la fotografía, entrevistas a otras personas clave en la vida de cada estudiante, observaciones, etc. Como última fase del estudio se pretende diseñar una propuesta de formación online para el profesorado sobre el tema de la respuesta a la diversidad.

En concreto, este trabajo que se centra en el segundo objetivo de esta investigación y en las fases I y II, ha tomado como población del estudio los estudiantes con discapacidad matriculados en la Universidad de Sevilla en el curso 2009/2010. Sobre esta universidad podemos decir que en ese momento contaba con un total de 445 estudiantes con discapacidad (0.6%) frente a los 72.358 estudiantes con los que cuenta la institución.

Finalmente, para el análisis se ha tenido en cuenta dos procesos. Para la elaboración de cada historia se ha llevado a cabo lo que en la literatura se denomina análisis narrativo en el sentido que proponen Goodley, Lawthom, Clough y Moore (2004). Por otro lado, para el análisis comparativo de toda la información recogida con todas las técnicas y personas participantes se ha realizado un análisis estructural, utilizando un sistema de categorías y códigos basado en la propuesta de Miles y Huberman (1994) y el programa de análisis de datos cualitativos MaxQDA10.

Resultados: sobre cómo recogemos los datos

Como se ha descrito en el resumen de esta aportación, debido al espacio con el que contamos, sólo vamos a presentar una parte parcial del proyecto. Ésta es la referida a cómo hemos diseñado e implementando la recogida de datos en la investigación.

[60] Las áreas de conocimiento que se contemplan en la Universidad de Sevilla son: Ciencias de la Salud; Ciencias; Ciencias Sociales y Jurídicas; Ingeniería y Arquitectura; Arte y Humanidades.

Si bien ya se ha comentado, volvemos a repetir que en este estudio diferenciamos entre micro-historias de vida e historias de vida en profundidad. En el primer caso se trató de un primer acercamiento a las trayectorias universitarias a través del método biográfico-narrativo. Se tratan de historias de vida en las que se hace un primer acercamiento a las trayectorias generales de los estudiantes sin llegar a profundizar. En el proceso hicimos uso de cuatro técnicas: entrevistas en profundidad, entrevistas focalizadas, auto-informes y líneas de vida (seguidas de una entrevista).

Para la primera entrevista en profundidad, el equipo de investigación diseñó una batería de preguntas referidas a temas generales para ahondar en cada una de las historias de vida. En este sentido, en un primer momento, no se dio rienda suelta a una conversación informal ya que buscábamos nexos de unión entre las distintas trayectorias universitarias que nos permitieran identificar barreras y ayudas a la inclusión educativa para poder realizar posteriormente un análisis comparativo. De esta manera, se plantearon cinco tópicos relativos a la institución: valoración general; estudios elegidos y acceso; transcurso; barreras arquitectónicas y espaciales; y barreras de información. En cuanto al aula, estos son los temas que abordamos: valoración aula; profesorado; proyectos docentes; compañeros/as; y espacios e infraestructuras.

Por otro lado, las entrevistas focalizadas se realizaron a posteriori, una vez transcritas y analizadas las entrevistas en profundidad. A través de esta técnica se ahondaba en temáticas no suficientemente aclaradas por los estudiantes o que no se habían planteado previamente.

Respecto al auto-informe, permitió que los protagonistas de las historias, en primera persona, pudieran narrar con total libertad aquellos aspectos que querían destacar de sus trayectorias universitarias. El modelo que le facilitamos fue el siguiente:

AUTOINFORME
Con este auto-informe nos gustaría invitarte a realizar un autoanálisis de las barreras y ayudas que te has encontrado en la Universidad. En concreto, nos gustaría que desde tus vivencias nos hablaras de tus experiencias en las aulas referidas a los profesores/as, compañeros/as, espacios, programaciones docentes, etc. Desde una perspectiva más amplia también nos gustaría que nos contase qué ha ocurrido en la Universidad como institución (secretarías, SACU, etc.).Con este fin te proponemos que realices una narración en la que nos relates, valores, intérpretes, etc. aquello que consideres más oportuno o significativo. El auto-informe puede adoptar la forma y número de páginas que prefieras.
GRACIAS POR TU APORTACIÓN

Cuadro 1. Autoinforme

Por último, la línea de vida recoge los principales hitos identificados en las trayectorias universitarias, situándolos sobre un plano cartesiano. En el eje horizontal aparecen los datos cronológicos (le pedíamos que incluyeran los hechos más importantes desde que accedieron a la Universidad). Y en el eje vertical aparecen las valoraciones que hacen sobre estos hechos (en una escala que va desde lo más negativo a lo más positivo). Sirva el siguiente ejemplo para ilustrar esta técnica:

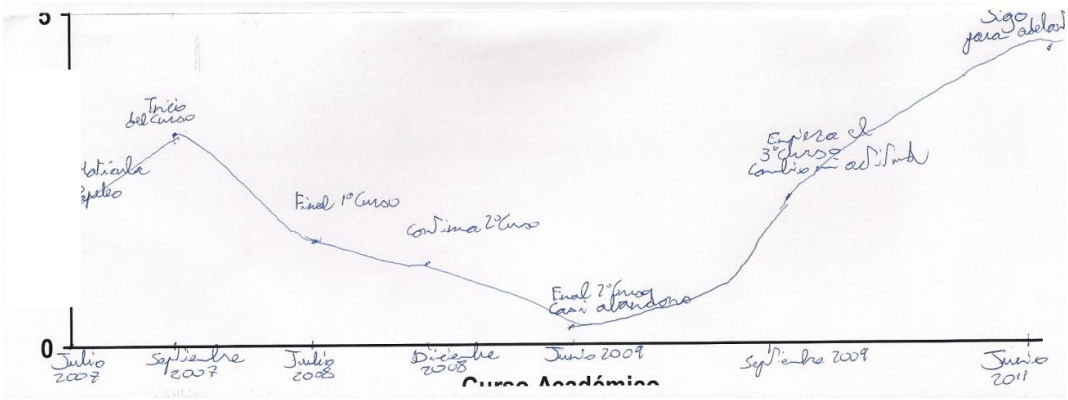


Figura 1. Ejemplo de biograma

Centrándonos en las historias de vida en profundidad cabe resaltar que son una continuación de las anteriores. En esta ocasión se caracterizan por la intensidad en la recogida de información, ofreciendo una visión más profunda de la vida universitaria de los protagonistas de las historias. Asimismo, a través de la polifonía de voces entran en juego otras personas que desde sus propias visiones complementan las historias narradas por los estudiantes.

Las técnicas que utilizamos en esta fase son las siguientes: entrevistas focalizadas, fotografía, un día en la vida de… y entrevistas a otros informantes.
Como en la anterior fase, la entrevista focalizada nos permite seguir profundizando en la vida universitaria de la persona. A través de entrevistas informales que se focalizan sobre algún incidente crítico de estas vidas vamos profundizando en sus trayectorias.

En cuanto a la fotografía, a la hora de realizarlas, previamente el equipo de investigación negoció que el número de fotos a tomar por los estudiantes sería alrededor de 20. Se les daba total libertad para fotografiar aquellas cosas que para ellos supusieran barreras o ayudas en la Universidad. Por una cuestión ética se les explicó que en el caso de que quisieran fotografiar a personas tenían que tener su previo permiso a través de un documento de consentimiento informado que se les facilitó. Esta es la ficha que los estudiantes utilizaron para identificar las fotos:

TÉCNICA DE LA FOTO

MICIIN: "Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad" (Dir. Anabel Moriña, EDU2010-16264)

Nº FOTO	TÍTULO
DESCRIPCIÓN	
¿POR QUÉ HAS ELEGIDO ESTA FOTO?	

Figura 1. Instrumento utilizado para la fotografía

Un día en la vida de… es una técnica de recogida de datos que ha permitido que cada miembro del equipo de investigación haya podido acompañar a uno de los estudiantes participantes en el proyecto durante un día completo. Esta técnica permite conocer más detalles sobre la persona y su contexto, lo que es peculiar y no, el modo en el que se desenvuelve en su entorno, las relaciones que establece, etc.

Por último, la entrevista a otros informantes ha permitido que distintas voces confluyan en una misma historia. Le pedimos a cada participante que seleccionara a tres personas (ya fueran de su entorno familiar, académico, laboral o social) que nos pudieran hablar sobre ellos. Fuimos los investigadores los que realizamos esas entrevistas que habían sido diseñadas previamente por cada participante y que posteriormente se compartió con el equipo. Es decir, fueron los estudiantes los que decidieron qué preguntar y a quién.

Conclusiones

Nos gustaría finalizar esta comunicación presentando algunas reflexiones finales. Desde el planteamiento que se asume en este proyecto (modelo social de discapacidad y de educación inclusiva) nos parece que la investigación narrativa ofrece un marco metodológico idóneo para escuchar las voces de los estudiantes. Creemos que con este tipo de metodología se genera un tipo de conocimiento más democrático y participativo, en el que el rol del investigador e investigado se intercambia para que ambos actores compartan las decisiones tomadas durante el proceso.

Precisamente, como ya hemos comentado al principio del trabajo, estamos de acuerdo con la idea de que los métodos biográficos-narrativos son una herramienta metodológica apropiada para hacer visibles y liberar esas voces que en muchas ocasiones tal y como denuncia Owens (2007) han estado silenciadas. A través de estos métodos es posible visibilizar y explicar procesos de opresión, discriminación y exclusión que sufren algunos colectivos (Booth & Booth, 1996; Goodley, 2001).

En definitiva, como esta investigación está demostrando, los métodos narrativos pueden dar datos privilegiados sobre cómo las personas dan sentido al mundo, pidiendo a las personas que cuenten sus propias historias. Esto da acceso a comprensiones personales e idiosincrásicas en los que la subjetividad es reconocida y valorada (Goodson, 1992; Lesseliers, Van Hove & Vandevelde, 2009).

Bibliografía

BOOTH, T. (1998). El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En L. BARTON (Comp.) Discapacidad y sociedad (253-271). Madrid: Morata (Publicación original en inglés en 1996).

BOOTH, T. & BOOTH, W. (1996). Sounds of silence: narrative research with inarticulate subjects, Disability & Society, 11(1), 55-69.

BORLAND, J. & JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. Disability & Society, 14(1), 85-101.

DÍAZ SÁNCHEZ, F. A. (2000). Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas

especiales: narración de experiencias. En V. Salmeron y V.L. López (coord.), Orientación educativa en las universidades. Granda: Grupo Editorial Universitario.
FOREMAN, P., DEMPSEY, I., ROBINSON, G. & MANNING, E. (2001). Characteristics, academic and post-university outcomes of students with a disability at the university of Newcastle. Higher Education Research & Development, 20(3), 313-325.
FRANK, A. W. (2011). Practicing dialogical narrative analysis. En J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), Varieties of narrative analysis (33-52). Los Angeles: Sage Publications.
FULLER, M., BRADLEY, A. & HEALEY, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. Disability & Society, 19(5), 455-468.
GOODLEY, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. Disability & Society, 16(2), 207-231.
GOODLEY, D. LAWTHOM, R. CLOUGH, P. & MOORE, M. (2004). Researching life stories. London: Routledge.
GOODSON, I. (1992). Studying teachers' lives: an emergent field of inquiry. In I. goodson (Ed.), Studying teachers' lives (1-17). London: Routledge.
HOLLOWAY, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. Disability & Society, 16(4), 597-615.
HOPKINS, L. (2011). The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students'experiences of discrimination in English universities. International Journal of Inclusive Education, 15(7), 711-727.
KONUR, O. (2002). Assessment of disabled students in higher education: current public policy issues. Assessment & Evaluation in Higher Education, 27(2), 131-152.
LESSELIERS, J., VAN HOVE, G. & VANDEVELDE, S. (2009). Regranting identity to the outgraced: narratives of persons with learning disabilities: methodological considerations. Disability & Society, 24(4), 411-423.
MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Beberli Hills, CA: Sage Publications.
MOSWELA, E. & MUKHOPADHYAY, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. Disability & Society, 26(3), 307-319.
NIELSEN, J. A. (2001). Successful university students with learning disabilities. Journal of College Student Psychotherapy, 15(4), 37-48.
OLNEY, M. F. & BROCKELMAN, K. F.(2003). Out of the disability closet: strategic use of perception management by select university students with disabilities. Disability & Society, 18(1), 35-50.
OWENS, J. (2007). Liberating voices through narrative methods: the case for an interpretative research approach. Disability & Society, 22(3), 299-313.
PROWSE, S. (2009). Institutional construction of disabled students. Journal of Higher Education Policy and Management, 31(1), 89-96.
RIDDELL, S, WILSON, A. & TINKLIN, T. (2002). Disability and the wider access agenda: supporting disabled students in different institutional contexts. Widening Participation and Lifelong Learning, 4, 12-26.
RYAN, J. & STRUHS, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. International Journal of Inclusive Education, 8(1),73-90.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2011). La Universidad de Almería ante la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad: ideas y actitudes del personal docente e investigador. Revista de Educación, 354, 575-603.

SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir: reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. Revista de Educación, 349, 119-136.

TINKLIN, T. & HALL, J. (1999). Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Scortland. Studies in Higher Education, 24, 183-194.

Histórias de vida – a técnica do biograma 97 AM em contexto educativo

Nídia Azevedo

Resumo. Apresentamos a técnica do biograma para o estudo das trajetórias e histórias de vida em contexto educativo, através da recolha de dados com recurso à auto e heterobiografia. O biograma tem em conta a subjetividade do sujeito e as diferentes áreas da sua vida, pretendendo-se que o sujeito reflita e participe ativamente na construção da sua história de vida, atribuindo-lhe significado. Permite também verificar a evolução do sujeito nos vários momentos e dimensões da sua vida, contribuindo para a identificação dos casos que necessitem de maior atenção e controlo. Por último, identificamos dez áreas cuja literatura científica tem salientado nos estudos realizados com jovens sobre comportamento violento ou delinquente e que, por isso, devem ser consideradas na construção do biograma e na sua aplicação com este tipo de população.

Palavras-chave. História de vida, trajetória, biografia, biograma.

Abstract. We present the biogram technique to study the pathways and life histories in educational context, by collecting auto and heterobiographic data. The biogram takes into account the subjectivity and the different areas of the subject's life. In fact, the subject is considered to think and actively participate in the construction of his life history, by giving it meaning. Also, the biogram allows to verify the evolution of the subject's life in its different moments and dimensions, contributing to identify cases that need more attention and control. Finally, we identify ten areas that have been underlined by studies on youth violent or delinquent behavior and, therefore, should be taken into account in the construction of the biogram and in its application to this specific population.

Keywords. Life history, pathway, biography, biogram.

Introdução

No âmbito do estudo das histórias de vida, uma técnica sugerida na análise das trajetórias de vida do sujeito é o biograma (Agra & Matos, 1997).

No século XX, salientava-se a importância de atender à subjetividade do sujeito. Há uma deslocação da corrente determinista do positivismo sobre o comportamento humano para uma visão do sujeito como um ser ativo, procurando entendê-lo a partir do seu ponto de vista. Ao mesmo tempo, estuda-se os processos, numa perspetiva temporal, que permita explicar e compreender o comportamento humano (Debuyst, 2012).

Note-se que a revolução científica dos anos 60 na criminologia emerge da transformação que desvaloriza o estudo das causas em favor do estudo dos processos, admitindo o indeterminismo do ser humano e a responsabilidade dos

sujeitos pelos seus comportamentos. Ocorre, assim, uma importante mudança, na medida em que se passa de uma conceção do sujeito como um objeto para uma visão do mesmo como ator social. Está ainda subjacente a ideia de que cada conduta envolve um ator num contexto e tempo específicos (Agra & Matos, 1997).

Nos anos 80, a pesquisa qualitativa que usava a biografia para explicar os processos (trajetórias) teve uma grande importância nas ciências sociais, humanas e comportamentais. A análise de questionários e a pesquisa quantitativa falhavam, por não abarcar todas as dimensões do fenómeno (temporal e processual). As metodologias biográficas, "procurando romper com os quadros de uma ciência das regularidades, das visões oficializadas, que esconde e esquece as especificidades, as diferenças, as opressões nos termos dos próprios agentes envolvidos" (Araújo, 2004:316), permitiam aceder a um comportamento contextualizando-o num conjunto mais global de acontecimentos da vida do sujeito, possibilitando a sua melhor compreensão (Agra & Agra, 2012; Pina, 2012).

A biografia foi vista, por muitos autores, como o único método de compreender e explicar o comportamento dos sujeitos. Genericamente, consiste no autorrelato das experiências de vida pelos próprios sujeitos – autobiografia. De acordo com a tradição da Escola de Chicago, esta deve ser complementada com outras fontes de informação (ex: fontes documentais), designando-se estes dados como heterobiográficos (Coulon, 1992). Plummer (1983:11) afirma que "life documents with their commitment to humanistic sensivity still have a vital role to play in human progress".

O método biográfico reveste-se, assim, de uma particular "subjetividade explosiva", procurando-se uma "comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador" (Ferrarotti, 1983:49). A história de vida permitiria a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às situações que experienciam, entrando no seu mundo e percebendo a sua perspetiva (Shaw, 1966).

Partindo do que foi acima referido, pretende-se, neste trabalho, apresentar de que forma o biograma pode ser adaptado para o contexto educativo, como técnica que permitirá, por um lado, recolher informação sobre a vida do sujeito junto de várias fontes e, por outro lado, compreender o sentido que ele atribui ao que os outros dizem sobre ele e a forma com se perceciona a si mesmo e como narra a sua história de vida. Há, portanto, uma busca do significado que o sujeito confere á sua experiência de vida, ao mesmo tempo que se imprime um cunho didático ao uso do biograma neste contexto, colocando o sujeito a refletir sobre si e sobre a sua evolução ao longo da trajetória de vida. O sujeito é envolvido no processo de construção da sua história de vida, dando a conhecer o seu ponto de vista. É à sua perspetiva que pretendemos aceder, tendo em conta as dimensões que são consideradas no biograma.

Estudo das trajetórias

O estudo das trajetórias e a sua abertura a explicações processuais do comportamento dos sujeitos dão especial atenção à subjetividade e à intenção, organizando diferentes trajetórias existenciais, supondo-se que os indivíduos são "ativos, fazem escolhas e, às vezes fazem o inesperado" (Grapendaal et al., cit. in Agra, 2002:14).

Pretende-se dar uma visão temporal do percurso existencial dos sujeitos, considerando-se os processos, acontecimentos e mudanças que ocorrem em diferentes momentos da vida do sujeito e que são integrados na sua história de vida. Tal permitirá compreender melhor o seu sentido e impacto nas escolhas que o sujeito faz. Note-se, contudo, que as trajetórias só podem ser estudadas de uma perspetiva longitudinal, isto é, ao longo do tempo (Rutter, 1989). Por esta razão, propomos o seu estudo com recurso à análise retrospetiva e através da adaptação do biograma com o objetivo de reconstruir a história do sujeito. Será, então, explicado como se aplica o biograma e de que modo pode ser adaptado para a realização de estudos com jovens, sugerindo-se as dimensões que nele podem ser integradas.

Estudo das trajetórias e o biograma

O biograma como método de pesquisa das trajetórias

O conceito de trajetória pretende integrar informações referentes a cada domínio da vida do sujeito. Tem em conta uma dimensão temporal, passando por diferentes períodos de desenvolvimento do sujeito (infância, adolescência, idade adulta). Não se limita a uma simples evolução por fases com uma sequência temporal específica, permitindo fazer uma abordagem processual focando o comportamento do sujeito no contexto da sua história de vida (Agra & Manita, 2002; Manita, 2001; Negreiros, 2001). Assim, o estudo de trajetórias considera a temporalidade, sequência e importância dos eventos na vida do sujeito, a ligação entre eles e a atribuição de significados (ibid.).

O biograma constitui-se como um método específico para estudar as trajetórias de vida. Foi criado para estudar trajetórias num projeto de Agra e Matos (1997) sobre a relação entre drogas e criminalidade, estudando os dois comportamentos no contexto de vida desviante dos sujeitos. Pode ser utilizado em "contexto da investigação e da intervenção em diferentes domínios (toxicodependência, delinquência juvenil, intervenção com vítimas e com agressores, entre outros)" (Manita, 2001:59).

Quando aplicamos o biograma estamos a fazer uma biografia reconstruída – reconstrução da história do sujeito, combinando os dados heterobiográficos em arquivos disponíveis sobre o sujeito e dados autobiográficos resultantes de entrevistas com cada sujeito.

Assim, o Biograma tem como objetivos: permitir reunir e visualizar dados resultantes da heterobiografia, ser o ponto de partida para a recolha de dados autobiográficos e um facilitador da realização da entrevista, destacando níveis de análise que se pretende explorar, a sequência e os tipos de comportamento na vida dos sujeitos, entre outras dimensões consideradas (Agra & Matos, 1997). No final, é possível analisar clara e objetivamente a trajetória de vida dos sujeitos (Agra, 2002) acedendo-se às regularidades, singularidades, subjetividades e significados da sua história de vida.

Construção do biograma

Seguem-se as etapas para a aplicação e construção do biograma.

Os dados heterobiográficos são transpostos para uma grelha de análise de dados.

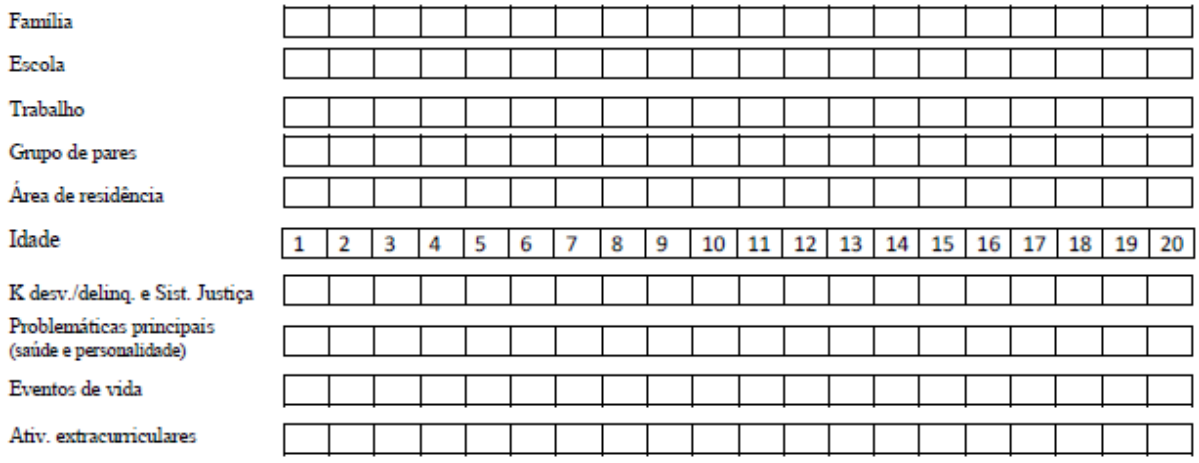
Em segundo lugar, passamos a organizar toda a informação em forma de um gráfico. A chamada folha do biograma (Figura 1). A linha central no biograma representa a idade do sujeito. As outras linhas representam as áreas mais importantes para análise a serem consideradas no estudo. O Biograma tem tantas linhas horizontais quantas forem as dimensões que se pretende sendo que cada dimensão deve ter em conta a revisão da literatura e as áreas importantes da vida do sujeito.

Posteriormente, é mostrado ao sujeito o gráfico e o que está lá representado. Verifica-se com ele toda a informação recolhida para assegurar que nada está a faltar, ou que não é necessário mudar, remover ou adicionar elementos. Quando concorda que os elementos fundamentais e momentos da sua trajetória estão lá representados, um outro método é usado: o sujeito é convidado a dividir sua vida em diferentes fases, que são marcadas no gráfico.

Depois de identificar as diferentes fases ou ciclos da sua vida, é-lhe pedido que nomeie ou rotule, explicando cada um deles. Este momento concentra-se mais sobre os significados e sentidos existenciais.

No final é feita uma narrativa resumida da história de vida do sujeito.
Finalmente, o biograma é refinado e completado com novos dados relatados na autobiografia. É então tempo de ser analisado.

O desenho final de cada biograma permite a leitura da evolução de cada sujeito em cada domínio. Fazemos isso através da codificação de cores para melhor visualizar as informações (Agra & Matos, 1997). Essa codificação de cores brevemente informa-nos sobre a evolução em diferentes áreas da vida do sujeito, regularidades/eventos inesperados, principais mudanças que ocorreram e os principais acontecimentos da vida do sujeito.



(adaptado de Agra & Matos, 1997:148)

Figura 1. Estrutura do Biograma

Dimensões a incluir no biograma para jovens/crianças

O desafio de adaptar o biograma para utilizá-lo com jovens em contexto educativo leva, necessariamente, à identificação de áreas relevantes no comportamento juvenil. Foi revista a literatura científica, nomeadamente, sobre a influência de

certas dimensões ao nível do comportamento violento ou delinquente nas crianças e jovens. Tal permitirá definir as dimensões a integrar no biograma, constituindo este uma forma didática de colocar o jovem a refletir sobre a sua própria história de vida, atribuindo-lhe significados.

A necessidade de identificar os jovens que podem exigir mais atenção, controlo, intervenção ou supervisão, necessita de um processo mais sistemático de análise do seu percurso nos vários domínios da sua vida (Borum, 2000). A conceção atual sobre a avaliação do risco da prática de determinados comportamentos em jovens (ex: condutas desviantes), é predominantemente contextual (depende das situações e circunstâncias da vida do sujeito), dinâmica (suscetível de mudança) e contínua (varia num contínuo de probabilidade) (National Research Council, 1989, cf. in Borum, 2000).

Há um conjunto de áreas que a literatura científica salienta como objeto de análise nos jovens pela sua influência no seu comportamento. Veremos cada uma delas, apontando alguns resultados empiricamente demonstrados, para salientar aspetos a que se deve atender quando se analisa histórias de vida de jovens.

Primeiramente, são apresentados fatores relacionados com a família. Importa conhecer o tipo de funcionamento do sistema familiar – se há desajustamentos ou problemas, como criminalidade parental e atitudes de suporte a comportamentos desajustados (Loeber & Farrington, 2000); os níveis de comunicação com os pais e a qualidade dos laços familiares estabelecidos – laços fortes podem ser um fator protetor em relação ao início de comportamentos delinquentes; a existência de conflitos familiares, discórdia e relacionamento familiar violento – podem aumentar o risco de condutas desviantes entre os jovens (Elliott, 1994, cf. in Borum, 2000; Rutter, 1989).

Sobre o estilo de supervisão parental, os estudos demonstram que a falha parental na definição de expectativas claras para a conduta das crianças e a supervisão/disciplina excessivamente severa ou inconsistente estão ligadas ao desenvolvimento de condutas delinquentes (Farrington, 2003; Hawkins et al., 2000; Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986). Outros fatores de risco que a literatura tem referido são: o baixo estatuto socioeconómico da família de origem, o abuso de substâncias e a negligência ou abuso físico ou sexual por parte dos pais (Loeber & Farrington, 2000; Ouston, 1984).

Segundo a meta-análise de Loeber e Stouthamer-Loeber (1986), o efeito dos fatores ligados ao contexto familiar é semelhante quer nos rapazes quer nas raparigas. Conclui-se, que os ambientes familiares mais desestruturados e desfavorecidos constituem um fator de risco acrescido para o desenvolvimento de comportamentos delinquentes (ibidem; Herrenkohl et al., 2000; Loeber & Farrington, 2000).

Uma segunda dimensão seria a escola. Problemas relacionados com a escola têm sido associados à violência entre os jovens, incluindo os baixos níveis de instrução e de realização escolar, baixo interesse na escola, abandono (antes dos 15 anos), absentismo e fraca qualidade escolar. O falhanço escolar (baixo desempenho, realização, notas baixas) no início do ensino associa-se ao aumento do risco de violência e delinquência mais tarde (Maguin & Loeber, 1996; Ouston, 1984), assim como a pobre ligação ou apego à escola, particularmente em adolescentes (Hawkins et al., 2000; Maguin et al., 1995, cf. Borum, 2000). Estes fatores podem ter um efeito tão ou mais forte nas raparigas do que nos rapazes (Borum, 2000). Note-se, ainda, que no estudo de Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis

e Etab (1988, cf. in Rutter, 1989) o nível de habilitações final está fortemente correlacionado com o contexto familiar e com o nível de competências da criança aquando a entrada para a escola. Também Davis-Kean (2005) refere que o estatuto socioeconómico dos pais está relacionado com o aproveitamento escolar das crianças, verificando-se correlações positivas e significativas entre as variáveis.

Outro domínio a considerar são as relações com os pares e suporte social/pessoal. A natureza das relações entre pares pode ajudar a compreender e avaliar o risco de um jovem ter conduta violenta. Podemos falar em duas grandes categorias: a rejeição pelos pares e a afiliação com pares delinquentes. A primeira relaciona-se com o "ser rejeitado", mal visto pela maioria dos colegas, o que tem um impacto negativo nos jovens. Já a afiliação a pares delinquentes é a tendência para a associação com outros sujeitos com comportamentos antissociais e está ligada a problemas na escola e comportamento antissocial (Hawkins et al., 2000; Loeber & Farrington, 2003; Patterson & Dishion, 1985, cf. in Borum, 2000). No estudo de Piquero et al. (2005) encontram-se diferenças de género na influência dos pares desviantes no comportamento delinquente, sendo que nos rapazes é significativamente maior do que nas raparigas. Note-se que, os grupos de pares delinquentes influenciam outros jovens que não têm historial de comportamentos violentos ou antissociais. Contudo, quando esses comportamentos aparecem só na adolescência e por influência de pares desviantes, geralmente, esse comportamento é limitado a essa fase e depois à uma desistência (Moffitt, 1993). A afiliação com os colegas que desaprovam esse tipo de comportamentos pode reduzir o risco de violência posterior (Elliott, 1994, cf. in Borum, 2000).

Também é importante o suporte social. Relações de apoio para condutas normativas podem facilitar o sucesso da implementação de um plano de intervenção e reduzir a probabilidade de exposição a condições de risco (Estroff & Zimme, 1994, cf. Borum, 2000). As relações positivas com os outros podem servir como um fator de proteção contra o risco de violência, mas as relações hostis ou conflituosas podem aumentar esse risco. Da mesma forma que os jovens menos confiantes podem perceber que a família e amigos fornecem um apoio muito fraco, podendo torná-los mais propensos a expressar sentimentos de raiva (Kashani et al., 1997, cf. in Borum, 2000).

As características da área de residência são outra dimensão a explorar. A revisão de Sampson e Lauritson (1994, cf. in Borum, 2000) sobre as características da comunidade/área de residência revela uma associação com as taxas de crimes violentos. A desorganização social e a mudança de zona de residência são dois dos fatores mais importantes. Bairros com altos níveis de crime (Thornberry et al., 1995) e comunidades desorganizadas (exemplo: percebidas como locais de alta criminalidade, venda de drogas, gangues e condições precárias de habitação) aumentam o risco de violência nos jovens (Brewer et al., 1995; Hawkins et al. 2000; Herrenkohl et al., 2000; Loeber & Wikstrom, 1993, cf. in Borum, 2000; Maguin et al., 1995, cf. in Hawkins et al., 2000).

Outra dimensão a analisar são os comportamentos desviantes ou delinquentes e intervenções do sistema escolar ou de justiça. Em adultos e jovens, o historial de conduta violenta ou antissocial e condenações pelo sistema de justiça é, talvez, o melhor preditor de violência no futuro. Esse risco aumenta, progressivamente, de acordo com o número de episódios anteriores (Farrington, 2003; Parker & Asher, 1987, cf. in Borum, 2000; Thornberry et al., 1995).

Comportamentos como roubo, destruição de propriedade, fumar, vender drogas e relações sexuais precoces, antes dos 14 anos, estão ligados à violência futura entre rapazes (Hawkins et al., 1998, cf. in Borum, 2000). O início precoce da violência/delinquência, especialmente antes de 14 anos, está associado a um maior risco de reincidência e de comportamentos violentos crónicos e graves (Thornberry et al., 1995). Também os problemas ligados ao consumo de substâncias são um fator de risco para o comportamento violento (Loeber & Farrington, 2000) e a reincidência (Dembo et al., 1995, cf. in Borum, 2000). O uso de álcool e de substâncias ilícitas (ex: drogas) pode mediar respostas afetivas e comportamentais (Miller & Potter-Efron, 1989, cf. in Borum, 2000).

Uma área importante a integrar na análise da história dos sujeitos, embora mais difícil de analisar em contexto educativo, são os fatores relacionados com a saúde e as características da personalidade.

Desordens mentais ou comportamentais devem ser consideradas. Estudos revelam que défices de atenção/concentração e hiperatividade estão relacionados com a violência na infância, adolescência e vida adulta (Campbell, 1990, 1991, cf. in Borum, 2000; Herrenkohl et al., 2000; Loeber & Farrington, 2000). A pesquisa atual mostra que crianças hiperativas têm altas taxas de comportamento antissocial e problemas de conduta na adolescência (Simonoff et al., 2004). Também a impulsividade, caracterizada como uma instabilidade comportamental e afetiva, com flutuações acentuadas no humor ou comportamento geral, tem sido associada à violência e delinquência na juventude (Webster & Jackson, 1997, cf. Borum, 2000; Loeber & Farrington, 2000; White et al., 1994). O estudo de Vazsonyi et al. (2006) acrescenta, ainda, que os níveis de impulsividade estão fortemente correlacionados com a delinquência, independentemente do contexto social em que os jovens se inserem, isto é, tendo em conta o tipo de comunidade em que se inserem (e.g. zonas de residência socialmente desfavorecidas ou bairros desorganizados).

Note-se que, certas atitudes, sobretudo as antissociais, bem como défices cognitivo-sociais, incapacidade de gerar soluções não agressivas para conflitos interpessoais e a tendência para frequentemente perceber as intenções dos outros como hostis ou agressivas, mesmo quando não o são, também podem aumentar o risco de comportamento violento num jovem (Andrews & Bonta, 2006). Problemas de controlo da raiva, particularmente o temperamento explosivo, tendem a estar associados quer a atitudes antissociais quer ao desencadeamento de condutas violências (Furlong & Smith, 1994, cf. in Borum, 2000; Novaco, 1994, cf. in Borum, 2000). Contudo, a empatia, a culpa, a ansiedade ou o medo podem inibir esse risco, funcionando como fatores protetores.

Devem ainda ser integrados outros eventos de vida significativos para o sujeito pelo impacto que tenham no seu desenvolvimento (Rutter, 1989). Num estudo de Attar, Guerra e Tolan (1994) refere-se que eventos stressantes estão associados a maiores taxas de agressão. Esta relação pode ser particularmente relevante para as pessoas que tenham sido vítimas de violência (Felson, 1992, cf. in Borum, 2000). Ter uma história de vitimização por abuso ou maus-tratos está associada ao aumento do risco para a violência na juventude (Smith & Thornberry, 1995, cf. in Borum, 2000).

A existência de perdas significativas na vida do sujeito também pode precipitar a conduta violenta, por isso, é importante conhecê-las, podendo estas

ser materiais (objeto precioso), relacionais (morte ou separação de alguém com quem mantinha laços fortes) ou perda de status.

Importa não descurar daqueles que podem funcionar como fatores que inibam o comportamento violento ou delinquente. Os estudos sugerem que a desistência é um processo difícil e longo, influenciado por vários fatores como: suporte familiar, condições da comunidade, intervenção de outros significativos para o sujeito, emprego e casar ou ter filhos (Docena, 2011).

A literatura mostra que as interpretações pessoais das transições de vida têm implicações não só para o decurso da transição, mas também para a personalidade do sujeito e do curso de vida (Brandtstadter et al., 1999, cf. in Bauer & McAdams, 2004). As visões otimistas sobre o seu futuro tornam-se um mecanismo adaptativo que faz com que seja mais fácil enfrentar um futuro que, dada a sua situação atual, pode ser altamente incerto (Docena, 2011). Finalmente, também a resiliência é um importante mecanismo que ajuda o sujeito a lidar com as suas dúvidas e gerir a sua vida relativamente bem.

Conclusão

Neste trabalho, propôs-se a técnica do biograma para aceder e analisar os processos da conduta dos sujeitos, nomeadamente, de jovens em contexto educativo.

Atende-se à trajetória existencial do sujeito e à sua experiência nas diferentes áreas da sua vida, de um ponto de vista temporal, reconstruindo-se a sua história de vida, nomeadamente através da hétero e autobiografia, possibilitando, no final, o acesso às regularidades, singularidades, subjetividades e significados que os sujeitos expressam.

Foram enunciadas as fases de construção e aplicação do biograma, seguindo os mesmos princípios da sua conceção original nos estudos droga-crime, bem como as suas potencialidades.

Por último, propomos as áreas que devem integrar o biograma a usar com jovens/crianças: família, escola, trabalho, grupo de pares, área de residência, comportamentos desviantes ou delinquentes e intervenções do sistema escolar ou de justiça, saúde e as características da personalidade (problemáticas principais), eventos de vida significativos para o jovem, frequência de atividades extracurriculares.

Espera-se perceber o sentido que os jovens atribuem às situações que experienciam e contextualizar e compreender o seu comportamento ao longo da sua história de vida.

Referências bibliográficas

AGRA, C. (2002). *The complex structures processes and meanings*. In S. BROCHU, C. AGRA, & M.-M. COUSINEAU, Drugs and crime deviant pathways (9-32). Aldershot: Ashgate.

AGRA, C. & MATOS, A. (1997). *Trajectórias desviantes*. Lisboa: Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga.

AGRA, C. & AGRA, A. (2012). *O Biograma 97 AM: fundamentação, método e aplicação à relação Droga-Crime*. In C. D. AGRA, A Criminologia: um arquipélago interdisciplinar (515-533). Porto: U. Porto.

ANDREWS, D. A. & BONTA, J. (2006). *The psychology of criminal conduct* (4th ed). [S.l.]: LexisNexis.

ARAÚJO, H. C. (2004). *Em torno de subjectividades e de Verstehen em histórias de vida em professoras primárias nas primeiras décadas do século XX*. In M. H. ABRAHÃO, A aventura (auto)biográfica: Teoria e empíria (311-327). Porto Alegre: Edipucrs.

ATTAR, B. K., GUERRA, N. G., & TOLAN, P. H. (1994). Neighborhood disadvantage, stressful life events, and adjustment in urban elementary-school children. *Journal of Clinical Child and Psychology*, *23*, 391-400.

BAUER, J. & MCADAMS, D. (2004). Personal growth in adults' stories of life transitions. *Journal of personality*, *72*, 573-602.

BREWER, D. D., HAWKINS, J. D., CATALANO, R. F., AND NECKERMAN, H. J. (1995). *Preventing serious, violent, and chronic juvenile offending: a review of evaluations of selected strategies in childhood, adolescence, and the community*. In J.C. HOWELL, B. KRISBERG, J.D. HAWKINS & J.J. WILSON, Sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders (61-141). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

BORUM, R. (2000). Assessing violence risk among youth. *Journal of clinical psychology*, *56*, 1263-88.

COULON, A. (1992). *L'école de Chicago.* Paris: Presses Universitaires de France.

DAVIS-KEAN, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*, 294-304.

DEBUYST, C. (2012). *Uma perspectiva histórica da criminologia.* In C. D. AGRA, A Criminologia: um arquipélago interdisciplinar (63-75). Porto: U. Porto.

FARRINGTON,D. (2003). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues. *Criminology*, *41*, 221-255.

FERRAROTTI, F. (1983). *Histoire e histoires de vie: la méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie des Méridiens.

LOEBER, R., & FARRINGTON, D. (2000). Young children who commit crime: epidemiology, developmental origins, risk factors, early interventions, and policy implications. *Development and psychopathology*, *12*, 737-62.

LOEBER, R., & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1986). *Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency*. In M. TONRY & N. MORRIS, Crime and justice: an annual review of research (29-150). Chicago: University of Chicago Press.

HAWKINS, J. D., HERRENKOHL, T. I., FARRINGTON, D. P., BREWER, D., CATALANO, R. F., HARACHI, T. W., & COTHERN, L. (2000). Predictors of youth violence. *Juvenille Justice Bulletin*, 1-12.

HERRENKOHL, T. I., MAGUIN, E., HILL, K. G., HAWKINS, J. D., ABBOTT, R. D., & CATALANO, R. F. (2000). Developmental risk factors for youth violence. *The Journal of Adolescent Health*, *26*, 176-186.

MAGUIN, E., & LOEBER, R. (1996). Academic performance and delinquency. IN M. TONRY, Crime and justice: a review of research, 220 (145-264). Chicago: University of Chicago Press.

MANITA, C. (2001). Evolução das significações em trajectórias de droga-crime (II): novos sentidos para a intervenção picológica com toxicodependentes?. *Toxicodependências, 7*, 59-72.

MANITA, C. & AGRA, C. (2002). *The study of psychologycal self-organization processess in deviant pathways: contributions of the biogram method*. In S. BROCHU, C.

AGRA, & M.-M. COUSINEAU, Drugs and crime deviant pathways (33-50). Aldershot: Ashgate.

MOFFITT, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, *100*, 674-701.

NEGREIROS, J. (2001). *Delinquências juvenis: trajectórias, intervenções e prevenção.* Lisboa: Notícias.

OUSTON, J. (1984). Delinquency, family background and educational attainment. *British Journal of Criminology*, *24*, 2-26.

PINA, M. (2012). *Aplicação do "Biograma-97 AM" em contexto prisional suíço*. In C. D. AGRA, A criminologia: um arquipélago interdisciplinar (535-565). Porto: U. Porto.

PIQUERO, N. L. (2005). The influence of delinquent peers on delinquency. Does gender matter?. *Youth & Society*, *36*, 251-275.

PLUMMER, K. (1983). *Documents of life: an introduction to the problems and literature of a humanistic method*. London: Unwin Heyman.

RUTTER, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 23-51.

SHAW, C. R. (1966). The jack-roller: a delinquent boy's own story. Chicago: The University of Chicago Press.

SIMONOFF, E., ELANDER, J., HOLMSHAW, J., PICKLES, A., MURRAY, R., & RUTTER, M. (2004). Predictors of antisocial personality: continuities from childhood to adult life. *British Journal of Psychiatry*, *184*, 118-127.

THORNBERRY, T., HUIZINGA, D., & LOEBER, R. (1995). *The prevention of serious delinquency and violence: implications from the program of research on the causes and correlates of delinquency*. In J. HOWELL, B. KRISBERG, J. HAWKINS, & J. WILSON, Sourcebook on serious, violent, and chronic juvenile offenders (213-237). Thousand Oaks, CA: Sage.

VAZSONYI, A. T., CLEVELAND, H. H., & WIEBE, R. P. (2006). Does the effect of impulsivity on delinquency vary by level of neighborhood disadvantage?. *Criminal Justice and Behavior*, *33*, 511-541.

WHITE, J. L., MOFFITT, T. E., CASPI, A., BARTUSCH, D. J., NEEDLES, D. J., & STOUTHAMER-LOEBER, M. (1994). Measuring impulsivity and examining its relationship to delinquency. *Journal of Abnormal Psychology*, *103*, 192-205.

Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino

Almudena Cotán Fernández[61]

Resumen. El presente trabajo, de carácter eminentemente teórico, se encuentra encuadrado dentro de un proceso de investigación sobre las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad de Sevilla a través de tres historias de vida.
En este estudio, en el cual utilizamos la metodología biográfico-narrativa, se encuentra actualmente en curso por lo que no podemos ofrecer datos del mismo; no obstante, sí que podemos presentar un trabajo teórico que da sustento a ducha investigación y en el que se pretende crear nexos de unión a través de la metodología de investigación-participación, estudios biográficos e Historias de Vida.

Palabras clave. Investigación, participación, estudios biográficos, historias de vida.

Overview. The present work, eminently theoretical, is framed within a process of research on the barriers and supports students with disabilities identified in the University of Seville through three stories of life.
In this study, in which we use the biographical-narrative methodology, is currently in progress so we can not offer the same data; However, we can certainly present a theoretical work which gives sustenance to shower research and which aims to create links between union through the methodology of investigacion-participacion, biographical studies and stories of life.
Keywords. Research, participation, biographical studies, stories of life.

Investigación participativa-emancipadora

La investigación participativa encuentra su origen en América latina en torno a los años 60. Este surgimiento tiene una estrecha relación con los movimientos de concienciación y de lucha de los grupos populares que se plantean un cambio social y político de estos países (Bartolomé, 1997; Sandín, 2003), por lo que nos encontramos ante la primera finalidad de la investigación participativa: la transformación social.

La investigación participativa surge como motivación social hacia el cambio; ésta puede entenderse como un proceso sistemático que se lleva a cabo para conocer de una manera intensa los problemas de dicha sociedad e intentar erradicarlos o, al menos, solucionarlos, intentando implicar al mayor número de personas posibles dentro de dicha sociedad (Bartolomé y Acosta, 1992; Sandín, 2003). El objetivo de la investigación participativa no solo intenta buscar los problemas, también busca sus soluciones dotando de los recursos y las acciones

[61] (acotan@ceuandalucia.es), Profesora Asociada. Departamento Pedagogía y Sociología. Universidad CEU San Pablo.

necesarias para que los miembros de esa comunidad los solventen ellos mismos (Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996; De Miguel, 1989).

Según Hall y Kassam (1988, citado en Rodríguez, Gil y García, 1996:55), los principales motivos por los cuales se han de seleccionar la investigación participativa emancipadora son los siguientes:

- El tema a investigar es originado en la propia comunidad y contexto del investigador.
- El objetivo principal de esta metodología es la transformación estructural y la mejora de las vidas de las personas implicadas.
- Implica a otros sujetos.
- Los focos de atención suelen ser personas oprimidas y/o explotadas.
- Se fortalece la toma de conciencia de los participantes sobre sus propias habilidades y recursos, así como mecanismos de apoyo para su movilización y organización en grupos.
- La palabra "investigador" puede llegar a aludir tanto al investigador en sí como al sujeto participante.

Pero el principal objetivo por el cual seleccionamos este paradigma investigador dentro de la metodología cualitativa es porque pretendemos que, en primer lugar la creación de un conocimiento y acciones útiles para una persona; y en segundo lugar, que las personas que participan en la investigación, se empoderen y capaciten a través del propio proceso de narración, construcción y utilización de su propio conocimiento (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Siguiendo a los autores anteriormente mencionados, podemos decir que la investigación cualitativa tiene cuatro ventajas fundamentales que justifican su utilización en un trabajo como éste (ibídem:56):

- Se combina la participación con la investigación, superando por lo tanto los procedimientos tradicionales de conocimiento llegando a la unión entre la teoría y la práctica.
- Se acentúa el compromiso político desde una posición crítica emancipadora.
- Se potencia el carácter educativo de la investigación y la necesidad de devolver lo investigado a la población como medio de empoderamiento.
- Todo ello se ha de realizar desde una perspectiva comunitaria. (Rodríguez, Gil y García, 1996:56)

Historia de vida

Las historias de vida son una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Martín, 1995) y también sobre los relatos y documentos extraídos de terceras personas, es decir, relatos y aportaciones realizadas por otras personas sobre el sujeto (Perelló, 2009).

Podemos hallar al origen del método biográfico en la obra de Thomas y Znaniecki (1972), The Polis Peasant, donde aparece por primera vez el uso del término historias de vida (Perelló, 2009).

Su principal finalidad la podemos localizar en el relato que se extraen de las mismas contextualizadas en un lugar y tiempo determinado, que permiten revivir,

analizar e incluso situarse ante tales circunstancias y razonar su comportamiento en ese determinado momento.

El análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación (Martín, 1995) basándose en técnicas de recogida de datos de índole cualitativa. Las principales son las entrevistas y los largos diálogos entre el investigador y el autor del relato donde éste último expone lo más íntimo de él como sentimientos, pensamientos, valores… para que el investigador pueda contextualizar el relato lo más veraz posible a esa persona y sin interferir la subjetividad a la hora de transcribir la Historia por parte del mismo.

Según Perelló (2009:192), "el investigador es sólo el inductor de la narración, su transcriptor y también el encargado de "retocar" el texto para ordenar la información del relato obtenido en las diferentes sesiones de entrevistas".

A menudo, el término historias de vida con su carácter multifacético del método biográfico y la multiplicidad de enfoques que éste puede tener (Rodríguez, Gil y García, 1996), nos suele llevar a confusión conceptual entre los conceptos relato de vida e historia de vida, haciendo referencia el primero a la historia de una persona contada por ella misma y la segunda, a la historia de una persona contada desde ella misma y con cualquier otro tipo de informantes y/o documentación como es el caso de los biogramas (Pujadas, 2002).

En dichos relatos"la voz del informante tiene un papel fundamental no sólo como informante, sino como punto de contraste de los diferentes momentos y formas de decir" (Goodson, 2004:23). A lo largo de los años 90, la investigación basada en historias de vida se incrementada su utilización ya que nos permite la obtención de unos datos e informaciones que a través de la metodología cuantitativa no podríamos recoger.

En palabras de Korblint (2004) y de Leite (2011) las historias de vida se basan en experiencias concretas de la persona en cuestión, a través de las cuales se pretenden recuperar el sentido de la misma vinculándola a experiencias vividas de la personas (dentro de la subjetividad de la misma) y que nos permiten poner de manifiesto y revelar las técnicas de investigación cualitativa, por lo que, como investigadores, deberemos tener una posición de "escucha activa y metodológica" (Bourdieu et al. 1999). Vela (2001) o De Garay (1997) nos indica que las investigaciones cualitativas enmarcadas dentro del área de las ciencias sociales, va a tener su foco de atención en la persona y en el contexto que lo rodea (Goodson, 2004).

Cortés (2011) indica que nos permiten visualizar, entender e interpretar las voces que siempre han estado pero los discursos dominantes de nuestra sociedad nos han imposibilitado ver.

Por su parte, Ruiz e Ispizua (1989), relatan que las historias de vida son relatos que narran el desarrollo de la vida de una persona, pudiendo ser ésta durante un período concreto y en un contexto determinado (tal y como es nuestro caso), la cual es narrada desde el punto de vista subjetivo y según su código lingüísticos. Estos autores, indican cuatro objetivos esenciales que dan razón al uso de las Historias de Vida:

1. Captar la totalidad, es decir, recoger toda la experiencia biográfica del sujeto desde su infancia hasta el presente o del momento concreto que la investigación quiera estudiar.

2. Captar la ambigüedad y el cambio, es decir, pretenden recoger todas las dudas, cambio de opiniones, ambigüedades… que el sujeta pueda tener.
3. Captar la visión subjetiva. Con este objetivo pretende reflejar el autoconcepto que el sujeto tiene sobre sí mismo y sobre los demás, como atribuye sus éxitos y fracasos…
4. Encontrar las claves de la interpretación, es decir, explicar la historia de los sujetos desde ellos mismos evitando cualquier tipo de subjetividad.



Figura 1. Objetivos de las Historias de Vida.

Es importante indicar, tal y como realizan Santamarina y Marinas (1995) y Leite (2011), que la interpretación no tiene lugar en un momento concreto ni en un apartado concreto de esta investigación, sino que ésta comienza prácticamente desde el inicio cuando comenzamos a plantearnos interrogantes e inquietudes por investigar y analizar.
Entre las principales potencialidades y limitaciones que podemos encontrar en las, Perelló (2009: 200) las sintetiza en las siguientes:

POTENCIALIDADES	**LIMITACIONES**
Carácter retrospectivo, longitudinal y subjetivo.	Problemas con el control vinculado a la autenticidad y veracidad del discurso.
Facilita y exige la triangulación metodológica.	Problemas de validez interna y externa asociada a cualquier técnica cualitativa.
Compensa el objetivismo de los estudios cuantitativos con elementos reflexivos y encubiertos del comportamiento y la experiencia social.	Más costosa y laboriosa en tiempo.
	Tensión entre memoria individual y colectiva.

Cuadro 1. Potencialidades y Limitaciones de las Historias de Vida (Perelló, 2009: 200).

En nuestra investigación, partiremos de un primer interrogante: "Cómo la Universidad ha sido una facilitadora de la formación en la trayectoria formativa de los estudiantes con diversidad funcional o, por lo contrario, ha sido una obstructora de la misma".

No obstante, son diversas las dimensiones que tenemos que abarcar cuando estamos investigando y elaborando las historias de vida (Cortés, 2011). Un ejemplo lo podemos localizar en la diferencia de códigos comunicativos existentes entre agentes (Cortés, 2011; De La Rosa, 2010). Por ello, como investigadores, debemos de adentrarnos e identificarnos con las experiencias, vida y modo de pensar del principal protagonista.

Planteamos como necesario en nuestra investigación la realización de un estudio etnográfico durante todo el proceso de recogida de la información donde se utilicen diferentes voces (polifonía de voces) que den realidad y sustento a la narración que se está construyendo; por lo que, deberemos situarnos "dentro del marco donde el protagonista se mueve, y por tanto el enfoque y el trabajo cooperativo e interpretativo es mucho más profundo. Nos ayuda a comprender e identificar códigos micros culturales" (Cortés, 2011:2).

Tal y como indica Ocaña (2011), y siguiendo a Butt, Towsend y Raymond (1992), las historias de vida nos van a permitir conocer, investigar y analizar diferentes categorías de las experiencias de vida de las personas que han tenido una importante peso en la trayectoria escolar y formativa del alumnado con diversidad funcional de la Universidad de Sevilla: 1. Historias de vida personal; 2. Rememoración de la etapa educativa hasta la Universidad y 3. Experiencias de enseñanza en la Universidad.

Relación entre investigador e investigando

En las investigaciones sobre historias de vida, se nos plantea como la principal técnica de recogida de datos la entrevista, ya que es a través de los testimonios orales, de las narraciones autobiográficas donde se pueden obtener el amplio grueso de información y de conocimientos. El diálogo se confiere, por lo tanto, como el principal instrumento para trabajar en las historias de vida (De Garay, 1997; López, 2011).

Según Coninck y Godard (en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008) existen tres modelos de estudios biográficos: modelo arqueológico, modelo centrado en la trayectoria o procesual y modelo estructural. El primero de los modelos propuestos, el modelo arqueológico, se basa en un acontecimiento concreto a raíz del cual se suceden otros sucesivos. El modelo centrado en la trayectoria o procesual, estudio el proceso y la trayectoria en sí y los sucesos que intervienen a lo largo del mismo. Y por último, el modelo estructural, el cual estudio momentos concretos y en establecer la relación existentes entre estos momentos concretos.

Debemos de especificar también, que el modelo procesual es el más empleado en investigaciones y que, nos permite establecer las conexiones entre las relaciones casuales y los acontecimientos (Coninck y Godard en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008). En dichas conexiones, se seguirá un orden de temporalidad en la aparición de los acontecimientos con un enfoque de tipo balístico (Coninck y

Godard en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008) que separan claramente el pasado del futuro pero estableciendo una relación entre ambos.

Pero tal y como indican Coninck y Godard en los 4 submodelos62 que ellos establecen para reconocer una biografía según se atienda al tiempo, nosotros nos encontraremos reflejados con el segundo submodelo, el llamado bifurcativo y en el tercer submodelo, el energético, ya que entendemos que no podemos ceñirnos a un único modelo y empobrecer de esta manera nuestra investigación.

Respecto al primero modelo, podemos decir que en nuestro caso los hechos concretos que los informantes viven en su trayectoria universitaria marcan claramente su camino y, que para evitar posibles procesos de exclusión, éstos han de luchar de manera enérgica para evitarlos.

No obstante, las historias de vida como fuente oral de transmisión de información, tienen un carácter eminentemente subjetivo ya que es la propia persona quién habla y el investigador (Selman en Lulle, Vargas y Zamudio, 2008), bajo la subjetividad del informante elabora el relato de una manera coherente a través de las informaciones que se han recogido; no obstante, las informaciones recogidas probablemente no sigan el mismo orden que en la narración.

Como indica Ocaña (2011), "toda entrevista ha de tener una estructura", un guión a seguir, un orden, no debe responderse con preguntas cerradas sino abiertas que dejen lugar a un diálogo abierto y flexible. Las entrevistas pueden ser realizadas por parte del investigador o de manera compartida con el informante.

En nuestra investigación nos decantaremos por el segundo tipo, en la cual la entrevista a realizar tanto al informante como al círculo de amigos y familiares seleccionados por el mismo, serán elaboradas de manera conjunta; de tal forma, que el investigador plantee las cuestiones a investigar que por nuestra parte nos resultan relevantes, y por otro lado, será la informante quién indique otras cuestiones que también quiera que aparezcan reflejadas, elaborando las preguntas de ambas partes (investigador e informante) entre los dos. De esta manera, conseguiremos que el informante se convierta en un co-investigador en la investigación y tenga un papel mucho más importante, autónomo, participativo y emancipador, convirtiendo esta investigación en una autoría tanto del investigador como del informante o co-investigador.

Uniéndonos a la opinión De La Rosa (2010), las entrevistas han de ser redactadas para que sea un discurso único y continuado, que no tenga variaciones ni lagunas ni silencios vacíos, la información obtenida ha de ser contextualizada con unos actores claves pero que evidentemente el nombre real de estos actores nunca ha de ser revelado, a no ser que así lo especifiquen, deberemos utilizar

---

62 Coninck y Godard en Lulle, Vargas y Zamudio (2008) indican que dentro de los tres modelos existentes, concretamente en el modelo centrado en las trayectorias o procesual, existen cuatro submodelos importantes que se han de tener en cuenta según se atienda a la transicción de un estado a otro:

- Submodelo 1: considera que el tiempo es consecuenca bien como duración o bien como cronología y que se sucede el cambio a través de la temporalidad de los hechos.
- Submodelo 2: el modelo bifurcativo estudia el momento de los hechos y los momentos decisivos que obligan a una persona a tomar unas decisiones concretas.
- Submodelo 3: el modelo enérgico establecen que existen unos destinos probables y que para modificarlos la persona ha de gastar energía y fuerzas para ello.
- Submodelo 4: se centra en el momento y en la probabilidad de los sucesos que provocan el cambio.

pseudónimos tanto para las personas, instituciones, profesores, lugares… y si es posible, acompañarlas de fotografías concretas y que aporten contenido a la información ya redactada.

Otro de los aspectos que sería interesante resaltar, es que nuestra investigación no se encuentra cerrada de antemano ni con unos temas prefijados (respuesta que se puede deducir de la lectura del párrafo anterior), sino que podemos decir, que es una investigación en construcción durante la duración de la misma, y que en ésta, van apareciendo temas a investigar y cuestiones a medidas que investigador e informante se conocen y dialogan (Apolline, 2011).

Al igual que Nelson (en Goodon, 2004) somos conscientes que no existe un material abundante sobre el tema central de nuestra investigación, por lo que la principal fuente de conocimientos y de información serán extraídas a través de las historias orales y su testimonio personal. Nelson (en Goodson, 2004) indica que incluso esta características de temas poco estudiados tiene una ventaja ya que se puede extraer información directa de los participantes e información veraz, ya que si nos centramos en los textos puede existir una gran distancia entre lo escrito y la realidad por numerosas cuestiones: el momento de investigación, el contexto, los participantes, el método de investigación…

No obstante, debemos de indicar que no nos encontramos ante una investigación puramente participativa por parte del sujeto puesto que no ha partido de su parte, sino de nosotros. Tal y como indica De La Rosa (2010), en las investigaciones que se llevan a cabo con personas con diversidad funcional no suelen partir de ellas, no las inician, sino que son llevadas a cabo por parte de grupos de investigaciones o por motivaciones académicas de investigadores/as concretos, y que en aquellas investigaciones que son más participativas, incorporan a los informantes como asesores o co-investigadores integrándolos en dichos grupos. Pero actualmente, podemos afirmar que "no existe una cultura ni condiciones de base que favorezcan y permitan a estas personas tomar la iniciativa real sobre los temas y formas en las que se crean que se deba investigar" (De la Rosa, 2010:2).

Kiernan (2000) nos plantea la diferencia existente entre el paradigma de investigación emancipador y el participativo, donde nos indica que la investigación participativa invita al informante a formar parte de la investigación y que tan sólo es el primer paso hacia la investigación emancipadora. Pretendemos que esta, nuestra investigación, sea un instrumento donde las personas que participan puedan apoyarse para hacer escuchar sus voces y que puedan representarse ellos mismos, con sus experiencias y relatos ante los demás. Tal y como De La Rosa (2010:3) afirma "las historias de vida se convierten en un instrumento para crear posibilidades para representarse a sí mismos, reconocer y ofrecer el conocimiento que tienen sobre su propia realidad".

Por otro lado, también podemos decir que el relato final obtenido tampoco es literal a las narraciones del sujeto ya que consideramos que si lo dejáramos tal cual estaría carente de sentido, los temas tratados se reiterarían, no tendrían coherencia entre sí, las interrupciones, los silencios…. Por lo que el investigador, una vez recopilada la información, pasará a montar la narración intentando acogerse a la máxima objetividad por parte del informante recomponiendo y organizando la información obtenida a lo largo de las entrevistas.

El investigador re-construirá la historia a través de las entrevistas realizadas, siguiendo el sentido de las narraciones creadas por el informante,

organizando y componiendo a la misma a raíz de su propia experiencia vivida en el desarrollo de las entrevistas (Apolline, 2011). No obstante, una vez elaborada la historia por parte del investigador ésta será revisada y aprobada o modificada por parte del informante, es decir, el investigador realizaría una devolución del conocimiento al informante.

En la recopilación de información, no se plantea un número de sesiones concretas, sino que éstas se irán sucediendo a medida que vayan siendo necesarias donde a lo largo de estos encuentros, las dos partes de la investigación se irán conociendo, comprendiendo, dialogando, y respondiendo, creando de esta manera unos lazos de unión donde cada uno insertará tanto su voz, expectativas y opiniones (Apolline, 2011). Según Ferrarotti (1983), la confianza establecida en este tipo de relación es esencial, donde el investigador debe de "comprender, dialogar y conformar una unión con el investigado, es decir, instalar una cierta confianza que se inicia desde un pacto de realizar la historia de vida" (Apolline, 2011:2).

Esta mista autora, comenta la diferencia existente ente presentar y re-presentar, ya que mostramos y presentamos a la comunidad la experiencia obtenida por parte de esa persona tal cual es y nunca como pensamos que es. La historia de vida se presenta a través de los recuerdos de las experiencias del sujeto, es decir, a través de la rememoración de su vida y que en la misma se encuentra acompañada del investigador.

Debemos de indicar que indagar en las experiencias de una persona no significa entrar en la intimidad de una persona ya que la información obtenida ha sido extraída de forma consensuada por parte de los dos sin ejercer ningún tipo de coacción ni de presión por ninguna parte. No es una única persona la que muestra su voz y la que la escribe, sino un conjunto (investigador e informante) que se unen en la elaboración del relato creando historias propias y vividas.

Referencias bibliográficas

APOLLINE, T. (2011). *Historias de vida y conectividades emergentes*. En HERNÁNDEZ, SANCHO y RIVAS (coord.), Historias de vida en educación: biografías en contexto (126-131). Universidad de Barcelona: Esbrina-Recerca, Nº4.

BARTOLOME, M y ACOSTA, A.R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal: investigación participativa*. Revista de Investigación Educativa*, *20*, 151-178.

BARTOLOME, M. (1997). *Metodologia qualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions.* Barcelona: Ediuoc.

BOURDIEU, P. ET AL. (1999). *The weight of the world: social suffering in contemporany Society.* Cambridge: Polity Press.

BUTT, R.; TOWSEND, D. y RAYMOND, D. (1992). *El uso de las historias de profesores para la investigación, la enseñanza, el desarrollo del profesor y la mejora de la escuela*. En C. MARCELO y P. MINGORANCE (Eds.), Pensamiento de los profesores y desarrollo profesional (203-219). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

CORTÉS, P. (2011). *El Sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica*. En En HERNÁNDEZ, SANCHO y RIVAS (coord.), historias de vida en educación: biografías en contexto (68-74). Universidad de Barcelona: Esbrina-Recerca, Nº4.

DE GARAY, G. (1997). *La entrevista de historia de vida: construcción y lecturas*. En DE GARAY (coord.), cuéntame tu vida: historia oral: historias de vida (16-26). México: Instituto Mora.

DE LA ROSA MORENO, L. (2010). *Participación de las personas con diversidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada y enriquecedora experiencia.* Mesa 6: La formación de los docentes y el Curríulum Escolar: la atención a la diversidad y la formación para la convivencia. I Congreso Internacional. Reinventar la Formación Docente. Málaga, 8-10 Noviembre, 102-118.

DE MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas. *Revista de Investigación Educativa, 7*, 13, 21-56.

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

GODSON, I.F. (2004). *Historias de vida del profesorado.* Barcelona: Octaedro-Eub.

KIERNAN, C. (2000). La participación de personas con problemas de aprendizaje en la investigación: orígenes y cuestiones. *Revista Siglo Cero*, *31*, 11-16.

KORNBLIT, A. L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales.* Buenos Aires: Editorial Biblos.

LEITE, A.E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras: la interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal.* Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

LULLE, T.; VARGAS, P. y ZAMUDIO, L. (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales II.* Barcelona: Anthropos.

MARTIN, A.V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, *7*, 41-60.

OCAÑA, A. (2011). La entrevista biográfica biográfica: análisis de esta herramienta como generadora de información en la reconstrucción de historias de vida. *II Jornadas de Historias de vida en Educación*, Málaga, 9-10 junio.

PERELLÓ, S. (2009). *Metodología de la investigación social.* Madrid: Dykinson.

PUJADAS, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Granada: Aljibe.

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

SANDÍN, Mª P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw Hill.

SANTAMARINA, C. y MARINAS, J.M. (1995). *Historias de vida e historia oral*. En J. DELGADO, y J. GUTIERREZ (coord.), Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

THOMAS, W. y ZNANIECK, F. (1972). *The polish peasant in Europe and America*. Nueva York: Knopf.

VELA, F. (2001*). Un acto metodológico básico de la investigación social: a entrevista cualitativa*. En M. L. TARRÉS, (Coord.), Observar, escuchar y comprender sobre la tradición en la investigación social (63.131). México: El Colegio de México-FLACSO.

Construyendo nuestros diálogos. Experiencias de investigación con historias de vida

Sara Carrasco Segovia y Rosario García-Huidobro Munita

Resumen. Este artículo se presenta como un diálogo a dos voces, donde compartimos y reflexionamos respecto a lo que significó para cada una, el encuentro con la narrativa, la historia de vida, y el proceso de conformación de una investigación en torno a nuestra formación pedagógica y construcción como docentes de arte, tras realizar cada una, la tesina para el máster Artes Visuales y Educación: un enfoque Construccionista, en la Universidad de Barcelona.

Palabras clave. Historia de vida, narrativa, reconstruirse, biografía, experiencias educativas.

Abstract. This article is presented as a dialogue of two voices, where we share and reflect on what it meant for each, the encounter with the narrative, life history, and the process of forming a research on our pedagogical construction as art teachers, after building each, the thesis for the master Visual Arts and Education: a constructionist approach, at the University of Barcelona.

Keywords. Life history, narrative, reconstructed, biography, educational experiences.

Situando la investigación

Tras haber cursado el máster, Artes Visuales y Educación: un enfoque Construccionista de la Universidad de Barcelona, nos reunimos con el objetivo de poner en diálogo las experiencias (Braidotti, 2004) que vivimos al construir las tesinas[63] de dicho programa. Reflexionamos respecto a lo que significó para cada una, el encuentro con la narrativa (Clandinin y Conelly, 1990, 1994, 1995; Brunner, 2004; Sparkes y Devís 2007), la historia de vida (Munro, 1998; Goodson, 2004; Smith, 2012), y el momento de enfrentarnos a una investigación en torno a nuestra formación pedagógica y construcción como docentes de arte. Ambas somos chilenas, licenciadas y pedagogas de Artes Visuales, lo que nos proporciona un lugar en común desde donde situarnos.

Este escrito nace a partir de varias conversaciones acerca de lo que significó narrarnos a nosotras mismas y construirnos como docentes a partir de la relación con el otro (Richert, 1993; Piussi, 2006). A través de varios encuentros, intercambios y conversaciones, donde tanto de manera oral como escrita, compartimos y dialogamos entorno a la construcción de nuestras investigaciones. Nos preguntamos por el cómo y desde dónde se iniciaron estos estudios, los

[63] Carrasco Segovia, Sara. La corporeidad en el proceso educativo. Reconstruyendo mi experiencia. Tesina Universidad de Barcelona, Julio 2012.
García-Huidobro Munita, Rosario. La experiencia de narrar(me) para re-significar mi sentido de ser docente. Tesina Universidad de Barcelona, Julio 2012.

problemas y dudas con qué nos encontramos durante su proceso, y sobre todo, interpretamos la importancia que adquirió para nosotras, el re-descubrirnos a través de la elaboración de una historia de vida.

Construyendo nuestros diálogos

En primer lugar, creemos que es importante situarlos en el contexto de nuestras investigaciones. Si bien, ambas teníamos como objetivo común el orientarnos a descubrir el cómo nos reconstruimos como docentes a través de nuestras experiencias personales y la narrativa, éstas transitaron por caminos diversos y temáticas diferentes.

> Sara: Rosario, como sabes, mi investigación nace de múltiples experiencias vividas a través de mi labor como profesora, estudiante y sujeto/objeto partícipe de una pedagogía tradicional bancaria (Freire, 1970) y de múltiples regímenes pedagógicos instaurados en las diversas instituciones en las que he participado. Aun cuando el régimen educativo ha sido similar, me ha supuesto diferentes experiencias, heterogéneas e inexactas, que han sido formadas de maneras social y culturalmente únicas a través de prácticas desarrolladas dentro de diferentes procesos de escolarización.
> Sin embargo, una investigación en base al papel que cumple el cuerpo en el proceso educativo, era un tema demasiado extenso para realizar una tesina con esas características. Entonces comencé por preguntarme, ¿qué me había llevado a investigar sobre este tema? y ¿dónde se generaba este interés? Lo que me interesaba era relatar y dialogar en base a mis múltiples experiencias corporales, tanto como profesora como estudiante, dentro del proceso educativo en aula. Partir de ciertas experiencias personales, analizando a la vez los pros y los contras del uso del cuerpo en la educación, me condujo a una investigación narrativa de carácter autoetnográfica, que finalmente desencadenó en una historia de vida.

> Rosario: En mi caso, hace tiempo me venía preguntando por el cómo aprendí a enseñar. Era un tema bastante extenso y complejo. Comprendía que no podía responder a tal groso cuestionamiento en una pequeña tesina. Reflexionando sobre cómo o desde dónde comenzar a abordar esta inquietud, me pregunté por mis experiencias anteriores como hija, estudiante y docente, y caí en cuenta que para poder comprender sobre el cómo me he ido construyendo como profesora, debía mirar mis experiencias vividas y dialogar con ellas para darles un nuevo sentido. Fue en ese momento cuando comprendí que necesitaba optar por una metodología que relacionara reflexivamente los relatos de mi biografía, como alumna y docente en Chile, desde el cambio sociocultural que significaba observarlos como estudiante de un máster en España. Así, a través de la narrativa como herramienta principal, reconstruí escenas sobre los principales modelos docentes que me habían marcado como estudiante en mi familia, en el colegio, la universidad en Chile y España, y a partir de éstos con otras fuentes, generé un diálogo, para (re)comprender a partir de quiénes y qué tipo de modelos educativos, formaba mi concepción sobre la enseñanza.

Desde aquí, pudimos observar la importancia que cobraba en cada investigación nuestro proceso de escolarización. Existía un nexo en común que nos resonaba a ambas y nos unía de manera involuntaria, un contexto político de post dictadura militar, que establecía por consecuencia, una rígida formación educativa.

Para Sara, el contexto político y social, es el punto que gatilla que el uso del cuerpo haya sido y aún siga siendo, el objetivo principal del control educativo dentro de la escuela chilena. Y a la vez, marca claramente su posicionamiento crítico frente al papel de la profesora, como ente estático y mera transmisora de conocimientos y verdades absolutas.

En el caso de Rosario, es verdaderamente importante valorar los diversos contextos históricos y modelos docentes que influyeron en sus etapas como estudiante y de qué manera éstos intervienen y afectan, hasta el día de hoy, en la construcción de significados y comprensión por la enseñanza.

Debido a que en ambas cobró gran importancia la experiencia educativa, y la influencia que ésta adquirió en nuestro actuar docente, es que surgió el interés de compartir de qué manera cada una dialogó con aquellas experiencias a través de una historia de vida. De esta manera, lo primero que nos preguntamos, tras haber concluida dichas investigaciones fue, qué entendíamos o interpretábamos por una historia de vida en base a nuestro quehacer educativo.

> Sara: En pocas palabras, después de concluir mi investigación, concibo la historia de vida, como un relato de mi propia historia como mujer/docente. Situándola dentro de un contexto histórico social, y relacionando mis experiencias pedagógicas con diversos referentes bibliográficos y conceptuales. De este espacio dialógico desde el que se reconstruye mi trayectoria como docente, logré detectar y reflexionar sobres múltiples experiencias que marcan mis posicionamientos actuales, frente a diversos temas educativos, políticos y sociales. Aún recuerdo como estudiante, que pasábamos largos momentos formados en filas después del descanso, alineados y callados para poder entrar al aula de clases. Como ejemplo claro, de una mera repetición de modelos militares aprehendidos.
>
> Rosario: Creo concordar con aquello que mencionas, pues para mí, realizar una historia de vida fue como menciona Goodson (2004), hilvanar un relato de vida situándolo en mi contexto histórico. Utilizo la metáfora de hilvanar ya que en esta experiencia de investigación, realizar una historia de vida, me significó unir, relacionar y enlazar, diversas experiencias de mi historia social como hija, estudiante y docente, con diversos conceptos y autores. Este proceso me permitió reconstruir una reflexión exhaustiva no sólo de mi trayectoria profesional o del cómo anhelaba ser docente, sino también, cuestionar ciertos modelos o verdades, que muchas veces nuestra sociedad da por sentada, respecto al cómo debemos ser como docentes y estudiantes.

Tras haber experimentado en Chile una educación formal de orden tradicional bancaria64, que sin duda alguna, nos ha marcado como estudiantes y docentes de

[64] La educación tradicional bancaria, considerada como instrumento de opresión, donde el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica, los transforma en recipientes que deben ser *llenados* por el educador y cuanto más se dejen *llenar* dócilmente, tanto mejor educando serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita (Freire, 1970).

distintas maneras, nos dimos cuenta que realizar una investigación de historia de vida sobre nuestro proceso de formación como docentes implicaba, por primera vez, mirar hacia nuestra historia y experiencias pasadas para enfrentarnos al Yo y hablar desde ahí. En este sentido, concordamos con Huberman, Thompson y Weiland (Goodson, 2004), cuando proponen valorar este campo de investigación, como una metodología que no sólo busca dar voz a los docentes y prestar atención a nuestras experiencias de vida y formación, sino que también, aceptar que el pasado influye en nuestra forma de actuar y comprender el presente.

> Rosario: Sara, toda la formación académica que recibí en Chile, tanto con mis padres, como profesores escolares y universitarios, fue de tradición formal.
> Al momento de enfrentarme a esta investigación recordé cuan arraigada tenía el tipo de escritura que debía ejercer en cada trabajo a entregar, durante mi formación en Chile. En éstos, nunca pude dar cuenta de mi experiencia narrada, nunca hubo cabida para abrir un diálogo, ni menos para hablar desde un yo. Finalmente, como autora, era de algún modo silenciada.
>
> Sara: Algo muy similar me sucedió a mí. Es cierto que, luego de ser silenciada durante tantos años, el hecho de escribir desde el yo se tornó una tarea compleja y una experiencia totalmente nueva, ya que tanto como mujer/estudiante como mujer/docente, en diversas ocasiones tuve que adoptar un rol de mujer sin cuerpo, y por consiguiente sin voz, lo cual provocó enormes inseguridades y replanteamientos profundos dentro de mi quehacer educativo.

Partiendo de estas experiencias educativas y contextos sociales-políticos, nos preguntamos mutuamente, ¿cómo estas experiencias originaron nuestros intereses y marcaron un inicio en la construcción de nuestras historias de vida?, ¿de qué manera estos temas nos acercan a este campo de investigación? y ¿a través de qué momentos concebimos esta metodología, "como un 'espacio' desde el que se reconstruyen trayectorias y se detectan posicionalidades biográficas"? (Goodson, 2004:11)

> Sara: Desde mis inicios, tanto como mujer/docente como mujer/estudiante, mi interés ha radicado en rol que cumple el cuerpo dentro del proceso educativo. Sin embargo, este interés estaba claramente situado dentro de un contexto histórico de post dictadura militar. Para poder descifrar dónde radicaba, específicamente este interés, necesitaba comenzar primeramente por el cómo he vivido mi propia corporeidad dentro del proceso educativo, en la escuela y dentro del contexto aula.
> Para esto, el recorrido de mi trayectoria, debía situarlo en diferentes momentos de aprendizajes y escenas de experiencias específicas, para finalmente, lograr comprender de dónde provenía mi interés por la corporeidad dentro del proceso educativo. Es por esto que esta metodología de investigación se me presentaba como idónea para desarrollar mi estudio.
>
> Rosario: Mi investigación la inicié a partir del cuestionamiento por mi formación y construcción como docente. En este sentido, y a partir de la relevancia que atribuí a los planteamientos de Goodson (2004), quien afirma

la idea de que, "la biografía es importante para comprender la formación de la identidad docente y la forma de concebir la práctica en el aula del profesorado" (Goodson, 2004:178), me centré en relatos claves de mi experiencia como hija y alumna. A través del trabajo de narrar estas experiencias, como viñetas, se apuntaron focos, preguntas, temas e intereses, es decir, desde éstos surgieron los caminos o recorridos de la investigación. Así, una vez que poseía los relatos biográficos o escenas claves que me ayudarían a interpretar mi formación como docente, comprendí que los debía poner en relación con otras voces y fuentes, optando por la metodología de historia de vida.

Entorno a estas últimas conversaciones y al cómo nos acercamos a esta metodología, surgieron las diversas dificultades que nos implicó realizar ambas investigaciones. Uno de los mayores conflictos que surgieron, fue el lugar que nos supuso como investigadoras e investigadas, el narrarnos y exponer nuestras propias historias y experiencias. Como menciona Goodson, (2004), un punto importante en este tipo de metodología, radica en la reconstrucción del espacio íntimo de nuestra biografía, lo que nos significó un gran desafío al convertir nuestras propias historias y experiencias en un acto público y estudio de investigación.

Sara: Si bien, mi interés estaba claro y se centraba en el rol del cuerpo dentro del proceso educativo, me surgía un sin fin de interrogantes en torno al tema: ¿a qué tipo de cuerpo me refería?, ¿el cuerpo de quién?, ¿dónde se generaba ese interés?, ¿hablar desde mi propia experiencia como qué?, el hablar de mi experiencia significaba hacer pública mi vida privada, pero ¿hasta qué punto estaba dispuesta a revelarla? Pues bien, estas interrogantes se fueron resolviendo durante el proceso de construcción de la historia de vida.

Tomando en cuenta que mi experiencia constituía parte esencial de esta investigación, inevitablemente debía hacer uso de algunos datos obtenidos y recopilados en mi diario de campo acerca de las múltiples experiencias pasadas y prácticas educativas en el aula, lo cual me llevaba a utilizar algunas herramientas de carácter etnográfico dentro de esta investigación, sin ser necesariamente este el método escogido.

La narrativa se me presentaba como un instrumento fundamental al momento de llevar a cabo mi investigación y decidir cómo y cuáles serían los momentos experienciales que escogería para mi estudio.

Rosario: Al igual como te sucedió a ti, investigar desde mi experiencia también fue una tarea compleja. Colocar el foco en mi subjetividad como docente, me llevó constantemente a enfrentar dilemas propios de este tipo de investigación.

Sin embargo, durante el mismo proceso de estudio pude ir respondiendo a estos cuestionamientos. En primer lugar, comprendí que hablar desde mí significaba poner en relación, mis experiencias de vida con otras fuentes o autores, quienes desde sus diversas posiciones, entregaban otras visiones de interpretación, que me permitían acercarme a mi construcción como docente desde otra mirada. Por otro lado comprendí que, el juego de voces entre

investigadora, alumna y docente, es parte de una investigación autoetnográfica o de mi historia de vida, y que en cierta forma, era inevitable que mis posiciones no se fueran entrelazando.
Por último, uno de los aspectos más complejos sobre la construcción de esta investigación, fue la narrativa. En Brockmeier (2000) se sostiene que narrar no es sólo describir un gran cúmulo de experiencias o momentos, sino que cobra gran importancia la forma en cómo son redactadas. Frente a ello, me esmeré para que los relatos de mis experiencias compartieran desde el recuerdo, sentimientos, ambientes, y episodios, un proceso reflexivo.

Como bien relatamos anteriormente, la herramienta narrativa fue crucial en nuestras investigaciones. Si bien a cada una le supuso un problema y un desafío durante el proceso de investigación – debido a que, producto de nuestra rígida formación académica en Chile siempre acostumbramos a escribir y relatarnos alejadas de nuestra propia experiencia – éste fue un descubrimiento que nos llevó a retomar nuestra historia y reconocernos tras un proceso reflexivo.

Sara: El relatar mis diversas experiencias, a través de la narración de escenas específicas sobre diferentes momentos de mi vida, me ayudó a establecer y situar algunas cuestiones en torno a este tema. Sobre todo, a descubrir heridas que estaban postergadas y calladas con respecto a múltiples experiencias corporales, vividas dentro del proceso educativo formal chileno.
Incorporar el yo en la narración, para dar cuenta de lo que sucedía afuera desde adentro, me ayudó a descubrir mi capacidad de autorizar-me, de permitir-me y de tener una voz y un cuerpo en acción, capaz de manifestar mis propios puntos de vistas sobre un tema político y social, de manera argumentada y crítica. Narrar mi experiencia a través de una historia de vida y una metodología narrativa, me ha llevado a exhibir las múltiples posibilidades que tengo de mutar, de jugar adoptando diferentes roles, y de ser una sujeto nómade65 (Braidotti, 2004) que cuestiona la ley universal y los papeles rígidos y preestablecidos que debemos cumplir las mujeres dentro de una sociedad patriarcal.

Rosario: Mi interés por interpretar mi construcción como docente, desde lo narrativo, no se fundamenta en un capricho o en una simple necesidad de contar(me). Sino que más bien, he descubierto el valor que subyace descubrirse bajo este género y el significado de narrarse, como una herramienta que cobró significado cuando buscaba revelar y dar sentido a mi experiencia, a mi forma de colocarme y comprender el mundo como docente.
En esta investigación de historia de vida, logré comprender que, a través de la narrativa, organizo mi experiencia de vida para comprenderme, re-significarme y re-construir aquella identidad docente que está en constante

[65] El concepto de *subjetividad nómade*, es para Braidotti una forma de construirse y de ser en el mundo. Es como "cruzar el desierto con un mapa que no está impreso, sino salmodiado, como en la tradición oral; significa olvidar el olvido y emprender el viaje independientemente del punto de destino; y, lo que es aún más importante, la subjetividad nómade se refiere al devenir" (2004:66)

reformulación. Durante el proceso de investigación, la narrativa actuaba tanto como una manera de organizar, comunicar y compartir experiencias, como también de reconocer(me) tras el proceso reflexivo. La re-interpretación de éstas, mediante el acto de narrar, me ayudó a comprender la manera en cómo reflexiono mi sentido de ser docente y subjetivo en el mundo.

Conclusión

Tras el proceso de construcción de estos diálogos, hemos valorado cuan significativo ha sido para nosotras abrir estos lugares de encuentro, donde a partir de nuestra escucha, han surgido constantemente espacios de resonancia y de identificación con la otra.

A lo largo de estas conversaciones, nos hemos ido reconociendo mutuamente a través de las experiencias personales y del proceso de construcción de nuestras investigaciones. Nos damos cuenta que en cierta manera, provenir de un tipo de formación académica común, nos ha mostrado que al momento de realizar nuestra historia de vida, compartimos dudas y conflictos similares frente a este tipo de metodología. Finalmente, descubrimos que realizar nuestra propia historia de vida, utilizando la narrativa como herramienta fundamental, fue un proceso introspectivo y de reencuentro con experiencias pasadas que nos llevaron a cuestionar nuestro rol como mujeres docentes. El hecho de abrir paso a estos nuevos modos de narrarnos, de entender el conocimiento, la educación y la pedagogía, nos ofreció la posibilidad de re-descubrirnos.

El hecho de autorizar-nos a manifestar nuestros propios puntos de vista, a ser críticas con nuestro quehacer pedagógico, a analizar y argumentar la creación de nuevos significados y conocimientos, nos permitió dejar de lado una actitud pasiva y complaciente como mujeres, estudiantes, docentes e investigadoras, con el fin de ser protagonistas de nuestros propios procesos constructivos.

Referencias bibliográficas

BULLOUGH, R., CROW, M., Y KNOWLES, N. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.

BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

BROCKMEIER, J. (2000). Autobiographical time*. Narrative Inquiry*, *10*(1) 51-74.

BRUNER, J. (2004). Life as narrative*. Social Research, 71*(3) 691-710.

CLANDININ, J. Y CONNELLY, M. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher, *10*(5) 2-14.

—— (1994). Teachers telling stories. *Teacher Education Quarterly, 21*(1) 145-158.

—— (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa.* En LAROSA, J (Ed.), Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.

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

GOODSON, I., Y HARGREAVES, A. (1996). *Teacher´s professional lives*. Canada: Falmer Press.

LARRAÍN, V. (2010). *El buen hombre*. Resumen primer capítulo de tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral publicada.

LUKE, C. (1999). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

MUNRO, P. (1998). *Subjects to fiction: women teachers'life history and the culture politics of resistance*. Philadelphia: Open University Press.

PIUSSI, A. M. Y MAÑERU, A. (2006). *Educación, nombre común femenino.* Barcelona: Editorial Octaedro.

PORRES, A. (2012). *Subjetividades en tránsito: La relación pedagógica como un encuentro conversacional entre sujetos en torno a la cultura visual*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral publicada.

RICHERT, A. (1993). *Voice and power in teaching and learning to teach*. En VALLI, L. (Ed.) Reflective teacher educator: cases and critics (187-197). New York: University of New York Press.

SMITH, J. (2012). *Reflections on using life history to investigate women teachers'and career decisions*. *Qualitative Research*, *12*(4), 486-503.

SPARKES, A. y Devís, J. (2007). *Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte*. En MORENO, W. (Coord.), Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales (43-68). Medellín: Funámbulos Editores.

WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnográfica en la educación.* Barcelona: Paidós.

Da biografia à história de vida – percurso de uma jovem

Catarina Sofia Casanova Ramalho

Resumo. O presente trabalho pretende compreender os fossos e nexos que separam e unem a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida. Estes dois tipos de investigação, apesar de diferentes, são complementares.
Através de uma história de vida narrada por uma jovem, pretende-se dar conta da transição da referida narração para a realização de uma biografia. Assim, o objetivo deste trabalho passa por captar e refletir acerca dos factos sociais que poderão estar na origem de um determinado vetor de exclusão social, que na história em questão é o insucesso escolar.

Palavras chave. Histórias de vida, biografias, insucesso escolar e exclusão social.

Introdução

O presente trabalho pretende abordar uma investigação de caráter qualitativo, recorrendo-se a metodologias de Histórias de Vida e Biografias.

O trabalho desenvolvido no terreno pretendeu captar e refletir acerca das causas que poderiam estar na base do insucesso/ abandono escolar de uma Jovem.

Este trabalho apresenta um depoimento de uma jovem, que foi desenvolvido durante um período de cerca de um ano. Assim, segundo Guy Berger (1992), este tipo de metodologias podem ser encaradas essencialmente como um trabalho crítico, isto é, como um exercício de contestação, de problematização das práticas sociais ou, noutra perspetiva, pode ser definida como um trabalho que pretende enumerar verdades que se admite poderem constituir instrumentos de desenvolvimento e progresso. Desde forma, importa ressaltar a individualidade de quem está a ser observado e contextualizar o estudo no tempo e no espaço.

Fossos e nexos entre a investigação biográfica e a investigação com histórias de vida

Num primeiro momento, torna-se pertinente compreender o fundamento da investigação biográfica que, segundo Demaziere e Dubar (cit in Silva, 2007:77), "consiste na recordação de episódios, na sua interpretação e na articulação temporal do passado, presente e futuro, inserindo-os numa história com um sentido".

A investigação com histórias vida permite compreender os elementos gerais contidos nas entrevistas, pois como refere Brandão (2007), a história de vida permite captar:

> o que escapa às estatísticas, às regularidades objetivas dominantes e aos determinismos macrossociológicos, tornando acessível o particular, o

> marginal, as ruturas, os interstícios e os equívocos, elementos fundamentais da realidade social, que explicam por que é que não existe apenas reprodução, e reconhecendo, ao mesmo tempo, valor sociológico no saber individual (2007:10).

A história de vida como método de investigação qualitativa

As histórias de vida são entrevistas exaustivas com os atores sociais com objetivo de obter uma narrativa dos seus percursos de vida. Falar de investigação biográfica, não é construir uma história ou uma biografia pessoal com fim terapêutico ou histórico, mas reelaborar uma nova vivência, partindo de fragmentos de vida que nos ajudam a dar um valor único mas extrapolável para a compreensão da realidade comum a todos os atores sociais (Cortes, 2011:69). Neste tipo de metodologia é importante o ponto de vista de quem está a narrar. Este tipo de investigação compreende um estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. Este método de técnica encontra-se associado à hermenêutica, ou seja, à interpretação de informação (Delgado, 2008).

Como forma complementar à narrativa das histórias de vida pode recorrer-se à análise documental como: registos médicos e jurídicos, testes psicológicos, entrevistas a familiares ou pessoas próximas. O objetivo deste tipo de estudo, é fundamentalmente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e a forma como o próprio individuo interpreta a sua história. Do lado do pesquisador importa salientar o aspeto da capacidade de escuta e de reflexão. Através das Histórias de Vida individuais, podemos caracterizar a prática social de um grupo, família ou indivíduo.

Assim, a "entrevista individual" direta ou indiretamente ajuda a compreender uma quantidade de valores, definições e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence. A história de vida é enriquecedora do ponto de vista reflexivo na medida em permite ao indivíduo refletir sobre a sua história enquanto a descreve. Esta metodologia permite ao investigador depreender aspetos que por vezes não são percecionados em outras metodologias, nomeadamente observação direta, inquérito, entre outras. Através da biografização, os sujeitos produzem assim uma dada história que reconduz a uma certa ideia de si mesmos (Delory-Momberger, cit in Elsa Lechner, 2009:5).

Não se pode descurar que esta metodologia não é estanque e que depende fortemente da população com quem se esta a trabalhar. Para a obtenção de resultados, os mais reais possíveis é necessário o estabelecimento de uma "Relação de Ajuda" numa abordagem centrada na Pessoa. Nesta abordagem, o investigador tem de criar as condições relacionais que permitam àquele que pede ajuda, encontrar a melhor solução, o melhor caminho para si, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades ou problemas (Nunes, 1999:61). Este processo de "autodescoberta" pela pessoa dos seus próprios recursos e potencialidades, permitir-lhe-á adquirir maior confiança em si própria e consequente aumento de autonomia, maior empenho e responsabilidade pelas suas decisões. Por outro lado, permite-lhe descobrir as suas capacidades e limitações e daí maior consciência de si como pessoa, e maior preparação para enfrentar situações difíceis no futuro (Nunes, 1999:62).

Este tipo de método pode ser utilizado numa perspetiva de intervenção, investigação ou até mesmo numa perspetiva de certificação académica. Esta última torna-se visível na medida política Novas Oportunidades, através da qual os sujeitos obtêm a sua certificação narrando a sua história de vida junto de um profissional especializado na área das Ciências Sociais. Pois, tal como refere Canário:

> O adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional (...). Mais importante do que pensar em formar este adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva (1999:21)

Este tipo de certificação académica baseou-se no conceito pilar de " Educação e Formação ao Longo da Vida", no qual está subjacente a:

> própria visão do processo de desenvolvimento de pessoa, quer ao nível de aquisição de conhecimentos, de competências e de capacidades para a vida – pessoais, sociais, profissionais, cívicos e éticos, que pressupõe um processo de construção da pessoa e que mobiliza uma multiplicidade de dimensões (que não meramente cognitivas nem comportamentais), de acordo com visão antropocêntrica. (Pires,2005:32)

Relato de um percurso de vida – do biográfico à história de vida

Ana nasceu a 2 de Janeiro de 1994, no Hospital de S. João, na freguesia de Paranhos, concelho do Porto. Segunda filha de Eva Sofia Sousa Ferreira e de António Ferreira Almeida. A Ana vivia com os pais, o irmão mais velho, André Almeida, (que tinha na altura do seu nascimento 1 ano e 5 meses) e com os avós paternos nas Fontainhas.

A Ana viveu em casa dos avós paternos até aos 4 anos, frequentava o infantário das Fontainhas e como a mãe trabalhava, a jovem passava muito tempo com a tia materna (casada com o tio paterno). A Ana estava com o pai poucas vezes porque este estava muitas vezes detido por roubo (roubava para comprar droga: começou a consumir com 14 anos).

As primeiras vezes que esteve detido (tráfico de estupefacientes ou delitos associados a este: roubo... etc. Ana recorda que desde o seu nascimento o seu pai estava mais vezes detido do que na companhia da família.

Ana recorda-se de um episódio marcante quando tinha 3 anos, em que o seu irmão foi hospitalizado para uma desintoxicação depois de ter ingerido "uma pastilha de droga" que o pai deixou espalhado pelo quarto. Ana relata que o seu pai roubava dinheiro de casa e bens como: TV, relógios, ouro. Não tinha qualquer relação com os filhos porque quando não estava preso estava com os amigos. Nunca foi agressivo (física e verbalmente) com os filhos e com a esposa. Era habitual o pai levar os amigos para consumir dentro de casa.

Tinha a Ana 4 anos (o pai estava detido) quando a sua mãe saiu de casa, (deixando o André ao cuidado dos avós paternos), para ir viver com o seu atual

companheiro. No 2º ano a Ana reprova pela primeira vez devido às faltas. A jovem refere ficar em casa com a mãe a fazer-lhe companhia

Mais tarde, Eva pede a guarda do seu filho André que viveu até então com os avós e com o pai. Esta separação não foi "bem aceite " pela família paterna que recorrendo ao tribunal tentou ficar com a guarda do menor. Segundo a Ana, como o pai era toxicodependente não ficou com a guarda dos filhos mas ficado decidido pelo tribunal que estes iriam para casa dos avós paternos ao fim de semana. A Ana não gostou da ideia porque não tinham qualquer relação com a família materna. Pelo contrário, o André "sentiu muita falta dos avós maternos".

Enquanto viveu com os avós e por isso também com o pai, Fernando participava dos roubos a carros e edifícios com o pai e os amigos. A Ana recorda que num dos fins de semana que estavam com o pai foram apanhados a roubar perfumes duma perfumaria do Via Catarina e o pai diante dos polícias passou a responsabilidade para André que assumiu de imediato um erro que não cometeu.

Com a guarda dos dois filhos Eva teve que voltar a trabalhar nas "limpezas". Até então vivia apenas do salário do companheiro que trabalhava como pintor. Nesta altura Eva fica grávida de Paula. Quando foi viver com a mãe, o André tinha 9 anos e 5 meses e frequentava o 3º ano na Escola Primária da Praça da Alegria. Como tinha reprovado o ano a D. Eva resolveu transferir a Ana para a escola do irmão.

No ano seguinte a família mudou-se para o Freixo tendo ido viver para a casa da mãe do Sr. Fernando Pereira Costa (companheiro de Eva). Quando se mudaram para a casa do Freixo, a mãe do padrasto arranjou-lhe emprego como vigilante num parque de estacionamento no Infante, onde já lá trabalhava um irmão.

Nesta altura a Ana muda novamente de escola tendo feito o 3º e 4º ano na Escola Primária de Noeda. O irmão mais novo de Ana, Filipe nasce no Freixo na casa de cima. Enquanto isso a mãe continua a trabalhar como empregada doméstica. Entretanto mudam-se para a parte inferior da casa. A mãe deixou de trabalhar quando o Filipe nasceu para assim poder tomar conta do bebé e da Paula que como tem ecopresse estava muito tempo em casa e no hospital com infecções.

A Ana tem uma relação mais próxima do padrasto do que do pai. Não se lembra de viver com o pai, de brincar, de passear. Quando mais crescida começou a sair com o pai mas na companhia dos avós. Estes sim são "importantes" na vida da Ana. Lembra-se de quando era pequena e não havia mais crianças em casa costumava jogar monopólio com a mãe e o padrasto. O pai da última vez que esteve detido tirou o curso de hotelaria (Bragança).

Contudo, Ana recorda-se de um episódio marcante com o padrasto, quando este bateu ao seu irmão Fernando. Atirou-lhe com uma planta para a perna e marcou-o. A mãe ficou chateada e fez queixa na polícia que posteriormente deu lugar ao processo na CPCJ. Segundo a Ana esta foi a primeira e única vez que o padrasto bateu no Fernando. "Não tinha nada que lhe bater, não é filho dele... nem foi criado com ele" "Eu ainda... talvez... porque ele é mais meu pai do que o meu verdadeiro. Afinal foi ele que me criou... só me lembro dele quando era criança... não me lembro do meu pai".

Faz parte de uma família atualmente constituída pela mãe, pelo padrasto e por três irmãos. Os dois irmãos mais novos (de 3 e 7anos) são fruto da relação da mãe com o seu atual companheiro. A Ana e o irmão mais velho (17 anos) são filhos de um primeiro casamento da mãe. O primeiro marido da mãe, pai da Ana, é

toxicodependente, foi detido durante 6 anos por tráfico de droga, o casamento acabou por se desfazer.

Expectativas acerca da escolarização dos filhos

Há cerca de ano e meio, esta senhora deixou de ter direito ao Rendimento Social de Inserção por se ter recusado a cumprir as obrigações parentais, designadamente garantir que os seus filhos frequentassem a Escola e que deixasse de remeter para a Ana tarefas domésticas e de prestação de cuidados aos irmãos mais novos.

Várias vezes tentamos estabelecer contacto com a senhora, a fim de conversar sobre as faltas da Ana, sobre o "mau" comportamento do filho na Escola, na sequência de uma intervenção da Comissão de Protecção de Menores, sobre o facto de a Ana se apresentar na Escola sem material escolar. Em todas elas, a D. M.A. se recusou a conversar connosco... fazia de conta que não estava em casa .... E da única vez que falou connosco foi para nos dizer que nada tínhamos a ver com a educação da Ana... que se ela não queria ir à Escola, o problema era dela... "a Ana só falta porque quer... Porque eu mando-a ir para a Escola..."

A relação mãe e filhos parece evidenciar baixíssimas expetativas sobre o futuro escolar e profissional dos filhos. Evidencia-se uma ausência de cuidados aos filhos. Ana levanta-se todos os dias às 6h e 30 da manhã, dá banho aos irmãos, de 3 e 7 anos, e leva-os à escola.

Ana é privada das brincadeiras e de momentos de lazer, sendo obrigada a tomar conta dos irmãos. O irmão mais novo frequentava um infantário relativamente longe de casa, obrigando o uso de transportes públicos. Ana estava encarregada de o levar e buscar diariamente. Por esse motivo, chegava frequentemente atrasada à escola. Por seu turno, este irmão deixou de frequentar o infantário com a justificação de não ter ninguém que o levasse, ou de ficar sempre doente quando frequentava o infantário. Segundo a Ana, este menino passou a ficar em casa sozinho, uma vez que o seu pai, vindo do trabalho nocturno, dormia durante a manhã.

O André não tem qualquer relação com o padrasto. Este ano letivo frequentou o 7º ano na escola do cerco mas reprovou por faltas. Agora, como já não é obrigado a ir para a escola (fora da escolaridade obrigatória) passa o dia na rua com os amigos do Bairro do Cerco. Para a Ana "não é mau de todo" porque assim leva "o Filipe de manhã à escola e é menos uma tarefa que sobra para mim".

A mãe trabalhou sempre como empregada de limpeza em firmas. Enquanto recebeu o RSI foi obrigada a tirar um curso (escolheu de cabeleireira) mas nunca trabalhou como tal "não gosta". Ana integrou as atividades no centro de acompanhamento no ano lectivo transacto a pedido da CPCJ devido às reprovações seguidas (duas vezes no 5º ano) por faltas.

Apesar das reuniões feitas a D. Eva continuou a não cumprir o que ficava estipulado na CPCJ. Continuou a ser a Ana a responsável pela educação dos seus irmãos (levantá-los de manhã, dar-lhes banho, o pequeno almoço, levá-los e ir buscá-los à escola e de ficar com estes em casa e/ou no hospital quando estes ficavam doentes...) e que fazia com que esta não fosse à escola.

Contrariamente à ideia da diretora de turma, que procura incessantemente um curso de formação profissional para a Ana. Sabe que tem capacidades e se "andarem sempre em cima de mim" vai conseguir acabar o 9º ano e quem sabe até o 12º ano e depois, talvez, ir para um curso de formação profissional.

Escolarização da família: Mãe – 6º ano (frequentou o 7º) e Padrasto – 5º Ano. Pai – 6º ano

Conclusão

A presente História de Vida contempla o percurso de uma jovem com insucesso escolar e em risco de abandono escolar. Na minha perspetiva enquanto investigadora, tentei manter uma atitude de imparcialidade fundamentada em pressupostos éticos de investigação de forma a que todas as conversas decorressem de forma aberta sem a existência de qualquer intervenção sobre o ator social em causa. Esta história foi narrada pela jovem por um período de um ano, pois à medida que ia desenvolvendo uma "relação de ajuda" com a jovem, esta ia aumentando o seu grau de confiança e consequentemente sentia-se mais à vontade para falar. Esta relação permitiu despoletar na jovem determinados sentimentos, emoções até então omitidos e até mesmo falseados. Este método permitiu compreender o percurso de vida da jovem e explicar as causas do seu insucesso escolar. Desta forma, foi possível depreender que existe uma forte desvalorização da escola por parte da família e desequilíbrios familiares pautados por divórcios, instabilidade residencial, alteração frequente do agregado familiar, consumo de substâncias psicotrópicas, situações de roubo e desresponsabilização das competências parentais. Desta forma, tal como refere Delgado (2008) esta reconstituição da história é uma alavanca o futuro da relação/ções e a chave que permite introduzir as mudanças nas práticas educativas.

O insucesso escolar é fundamentado através de varias causas, contudo segundo Bourdieu e Passeron (cit in Duarte, 2000) os mecanismos de índole cultural, ou seja, a herança cultural são os que revelam maior impacto para o aparecimento deste fenómeno social. Não obstante, as razões económicas, a origem social, a desestruturação familiar podem ser considerados fortes motores de exclusão social e, consequentemente manifestam-se em fenómenos como o do insucesso escolar, como é visível no relato biográfico transcrito.

Assim, o relato da sua história permitiu captar de forma minuciosa aspetos que não eram visíveis em outros contextos (entrevistas e visitas domiciliarias), através de uma categorização da realidade e do percurso de vida da jovem, pois como refere Vala (1989:110) "A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir o meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido", sem por em causa o sentido da narrativa apresentada.

Por fim, a história apresentada não contêm as reais identificações dos indivíduos envolvidos, nem a história se encontra completa por uma questão de confidencialidade, pois como refere Bogdan e Biklen "as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve comtemplar não só o material escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações" (1994: 77).

Referências bibliográficas

BOGDAN, ROBERT & BIKLEN, SARI (1994). Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BRANDÃO, ANA (2007). Entre a vida vivida e a vida contada: a história de vida como material primário de investigação sociológica. Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Ciências Sociais.

CANÁRIO, RUI (1999). Educação de adultos: um campo e uma problemática. Ed. Educa, Lisboa.

CORTES, P. (2011): El sentido de las historias de vida en investigaciones socioeducativas: una revisión crítica. En HERNÁNDEZ, SANCHO Y RIVAS, Historias de vida en educación: biografías en contexto. Barcelona: Esbrina. Retirado em 29 de Setembro de 2012 - http://hdl.handle.net/2445/15323

DELGADO, PAULO (2008). Crianças e acolhedores: histórias de vida em famílias. Porto: Profedições.

DUARTE, MARIA (2000). Alunos e insucesso escolar: um mundo a descobrir. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LECHNER, ELSA (2009). Histórias de vida: olhares interdisciplinares. In ELSA LECHNER (Org.), Introdução: o olhar biográfico. Porto: Edições Afrontamento.

NUNES, ODETE (1999). Uma abordagem sobre a relação de ajuda. A Pessoa Como Centro: Revista de Estudos Rogerianos, 3, 5-6.

PIRES, ANA (2005). Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SILVA, SUSANA (2007). Sem-abrigo: métodos de produção de narrativas biográficas. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 2, 69-82.

VALA, JORGE (1989). A análise do conteúdo. In AUGUSTO SILVA & JOSÉ MADUREIRA PINTO (Orgs.), Metodologia das ciências sociais. Porto. Edições Afrontamento.

Construção social da memória autobiográfica e Histórias de Vida

Celestina Maria Gomes e Silva

Resumo. Neste trabalho abordamos a relação entre a memória autobiográfica e as histórias de vida. Temos em conta os resultados dos estudos que colocam em evidência o modelo de interação social na construção da memória autobiográfica e analisamos os reflexos no ato narrativo que está subjacente às histórias de vida. Deste modo, pretendemos dar um contributo para a temática da criação do conhecimento na investigação com Histórias de Vida.

Palavras-chave. Memória autobiográfica, histórias de vida, investigação com histórias de vida, fenómeno, númeno.

Abstract. In this work, we present the relation between the autobiographic memory and the life histories. We take into account the results of the studies that give evidence to the model of social interaction in the construction of the autobiographic memory and we analyze the effects in the narrative act that is underlying the life histories. Thus, we want to contribute to the thematic of the creation of knowledge in the research with life histories.

Keywords. Autobiographic memory, life histories, research with life histories, phenomenon, noumenon.

Introdução

O ser humano é um contador de histórias (Brunner, 1986; Connelly & Clandiny, 1990) que deixam respirar as experiências vividas, os ambientes sociais e culturais que as contextualizam e moldam, as interpretações e reações dos sujeitos. As histórias contadas pelo ser humano, para além de testemunhos de uma existência singular, são janelas através das quais se pode olhar e perceber os mundos nelas contidos, facto que permitiu a descoberta do seu potencial investigativo, ocorrido sobretudo a partir do final dos anos sessenta do século XX, em países como os Estados Unidos da América, a Alemanha e a França. Emerge, assim, uma estratégia de investigação, as Histórias de Vida, que Becker (1986) e Chanfrault-Duchet (1987) utilizam para, a partir do campo da sociologia, analisar o modo como é percebida e teorizada a ligação do indivíduo ao grupo, à comunidade e à sociedade. Partindo do pressuposto de que o homem não é a unidade base da sociedade mas o seu produto, Ferrarotti (1991) refere que os discursos sobre a vida ou sobre momentos da vida do indivíduo podem constituir um meio para investigar o que, estando para além deles, se reflete neles.

Filiando-se num modelo de investigação de caráter qualitativo, a natureza metodológica das Histórias de Vida não é fácil de estabelecer. Uma revisão de literatura permitiu perceber que a sua categorização tem vagueado entre uma

metodologia (Bertraux, 1980; Smith, 1988; Finger, 1989; Bueno, 2002) e uma modalidade de investigação (Ferrarotti, 1981; Becker, 1986; Chanfrault-Duchet, 1987; Connelly & Clandiny, 1990; Chase, 2011). Entendidas como metodologia de investigação, ou como modalidade de investigação, as Histórias de Vida possuem uma natureza própria que as individualiza e que importa colocar em evidência.

É próprio desta estratégia de investigação sustentar-se nos indivíduos como seres únicos e singulares, e nas histórias das suas vidas. Estas histórias reportam-se a um conjunto de experiências e vivências armazenadas na memória, cujo conteúdo os indivíduos, através de um ato narrativo, representam e trazem até um tempo presente. Por esta razão, numa metodologia com recurso a Histórias de Vida, a memória desempenha um papel central. É na memória e concretamente na memória autobiográfica que se fundamenta este artigo.

Partindo dos resultados de investigações que apresentam a memória autobiográfica como uma construção realizada a partir de um processo de interação social, procura-se colocar em evidência a ideia de que a formação de memórias está condicionada por fatores de ordem social e cultural e que este facto se reflete nas histórias de vida, enquanto narrações elaboradas a partir de materiais existentes na memória autobiográfica. A exploração desta linha de análise conduzirá ao tema da criação do conhecimento na investigação com Histórias de Vida que, mais do que um problema de objetividade, envolve o problema dos limites do conhecimento produzido.

A primeira parte do artigo é dedicada à apresentação do conceito de memória autobiográfica. Na segunda parte procede-se à apresentação da memória autobiográfica como construção social, colocando em evidência a relação desta construção com as histórias de vida. Na última parte, como conclusão, articula-se esta relação com a temática da criação de conhecimento em investigação feita com Histórias de Vida. Recorrendo à distinção kantiana entre fenómeno e númeno, mostra-se que o conhecimento produzido, embora limitado, é o conhecimento possível.

O 'eu' contador de histórias e a memória autobiográfica

Contar histórias faz parte da natureza humana e o passado cultural da humanidade dá conta da diversidade de formas que as histórias foram assumindo: lendas, histórias épicas, biografias, mitos, filmes, óperas, são alguns exemplos (McAdams, 2008). Um tipo particular de histórias constitui o objeto deste artigo: as histórias de vida.

As histórias de vida supõem a construção de uma história vital que é conseguida pela presença de duas estruturas ligadas entre si e constituindo-se mutuamente (Neisser & Fivush,1984; Brunner,2003; McAdams,2003): o 'eu' e a memória autobiográfica. É quando o ser humano toma consciência de si enquanto ser único, enquanto 'eu', que surge a capacidade de contar uma história (Damásio, 1999), a história pessoal (Greenwald, 1980), constituída por experiências vividas, gravadas na memória e organizadas em função do 'eu'.

Rubin (1986), Pillemer (1988), Conway & Pleydell-Pearce (2000) e Conway (1990, 2005), definem a memória autobiográfica como a memória de acontecimentos e factos da própria vida, distinguindo-se de outros tipos de memória, por incluir memórias de acontecimentos que têm sentido para o 'eu' (Fivush & Haden, 2005; Fivush & Nelson, 2006; Pasupathi, Mansour & Brubaker,

2007; Skowronski & Walken, 2004). Nelson (1993) coloca em evidência esta especificidade da memória autobiográfica, contrapondo-a à memória de acontecimentos gerais e destacando a sua singularidade como sistema que integra a memória episódica. Enquanto a memória de acontecimentos gerais se refere a um esquema derivado da experiência, sem fornecer detalhes do tempo e do lugar em que o acontecimento ocorreu, nem a frequência com que ocorreu, a memória episódica constitui-se como uma memória fenoménica que se refere a algo que ocorreu num tempo e num lugar específicos. A memória autobiográfica, forma particular de memória episódica, inclui o conjunto de memórias que têm significado para o sistema do 'eu' e que formam a história de vida de uma pessoa: acontecimentos como vir para o local de trabalho esta manhã, ou o ter falado com um colega de trabalho na semana passada integram a memória episódica; experiências como a primeira vez que se lecionou uma aula, ou a primeira vez que se viveu uma experiência de ensino com alunos invisuais, fazem parte da memória autobiográfica.

A memória autobiográfica surge, pois, diretamente ligada ao 'eu' e ao que lhe é significativo e relevante. O 'eu' é o centro em função do qual as experiências vividas são selecionadas, interpretadas e organizadas, conferindo à memória um caráter egocêntrico. Nas palavras felizes de Greenwald (1980) o 'eu' é o historiador de um drama do qual é, simultaneamente, o autor e o protagonista (Greenwald, 1980). Este drama constitui a história de vida do indivíduo.

A construção da memória autobiográfica e as histórias do "eu"

O facto de a memória autobiográfica estar dependente da emergência do 'eu' e do seu papel de criador da história vital fez com que a sua construção fosse vista como um fenómeno psicológico, de algum modo privado (Wang & Brockmeier, 2002) intrínseco ao indivíduo e determinado por mecanismos como a personalidade e as operações neurocognitivas. Investigações realizadas nas últimas décadas do século passado e já durante este século (Pillemer & White, 1989; Hudson, 1990; Nelson, 1993, 1996, 2003; Wang & Brockmeier, 2002; Fivush & Nelson, 2004; Wang & Fivush, 2005; Fivush, 2008; Santamaria, De La Mata & Ruiz, 2012), vieram mostrar que a memória autobiográfica é uma construção realizada a partir da interação do indivíduo com o meio social envolvente (pais, pares e outros significativos) e com meio cultural.

Os estilos de narração, modos usados pelos pais quando falam com os filhos acerca do passado, desempenham um papel determinante na construção da memória autobiográfica. Investigadores (Tessler & Nelson, 1994; Fivush, Haden & Adam, 1995;Fivush & Fromhoff, 1988; Harley & Reese, 1999; Leichtman, Pillemer, Wang, Koreishi & Han, 2000) detetaram a existência de dois estilos de narração nas conversas entre pais e filhos envolvendo experiências vividas: um «mais elaborativo» e outro «menos elaborativo». No estilo «mais elaborativo» os pais, quando falam com os filhos sobre o passado, desenvolvem um diálogo, colocando questões que têm como objetivo obter a maior quantidade possível de informações acerca dos acontecimentos. É um diálogo em que os pais procuram saber a avaliação que os seus filhos fazem das experiências vividas e conhecer as emoções sentidas. Como consequência, as crianças com pais que apresentam um estilo «mais elaborativo» tendem a desenvolver as suas capacidades narrativas

autobiográficas (Fivush, 2008). O estilo «menos elaborativo» apresenta-se como um estilo mais pragmático, no qual os pais assumem um papel semelhante ao de chefes, colocando questões a que as crianças se limitam a responder e não havendo lugar a comentários. Mais do que uma conversação, o diálogo que se estabelece assemelha-se a um teste de memória (Wang & Fivush, 2005) e, por esta razão, as crianças de pais que revelam um estilo «menos elaborativo» não manifestam capacidades narrativas complexas. Determinantes no desenvolvimento das capacidades narrativas, estes dois modos de falar sobre o passado condicionam a memória autobiográfica. Fivush e Nelson (2004) referem que um estilo de narração «mais elaborativo» conduz a uma memória vocacionada para os detalhes, mais rica em informações e a uma memória mais organizada.

Para além do estilo de narração, as conversações entre pais e filhos influenciam a formação da memória autobiográfica nos seus conteúdos. Wang e Fivush (2005) salientam as diferenças nas temáticas que, segundo estes autores, variam de acordo com o género. Quando falam com as filhas, os progenitores tendem a inserir os acontecimentos num contexto interpessoal e emotivo, no qual a inter-relação com o outro e as emoções se constituem como dimensões em função das quais as experiências são percecionadas, organizadas e armazenadas. Por sua vez, quando falam com os filhos, os progenitores tendem a dar enfâse à autonomia, sendo esta dimensão o eixo em função do qual os acontecimentos vividos são armazenados na memória.

Os trabalhos de Wang e Brockmeier (2002) e de Wang e Fivush (2005), sustentados em estudos transculturais, vieram mostrar que as conversações entre pais e filhos são dominadas por uma imagem do 'eu' que varia conforme a cultura de pertença, indo ao encontro das posições de Triandis (1989) e Markus e Kitayama (1991).

Triandis (1989) refere a existência de três Eus, o «Eu privado», o «Eu público» e o «Eu coletivo» que relaciona com dois tipos de cultura, as culturas do individualismo e as culturas do coletivismo. As culturas do individualismo valorizam a independência e a autorrealização, o «Eu privado». As crianças são encorajadas a serem elas próprias. Nas culturas onde predomina o coletivismo, como acontece nas culturas da Ásia Ocidental, o coletivo e os grupos de referência são valorizados e, por esta razão, o «Eu público» bem como o «Eu coletivo» dominam o «Eu privado». São culturas onde as famílias dão importância ao que as outras pessoas pensam e ao facto de se ser membro de um grupo, seja de uma família, seja de uma religião. Markus e Kitayama (1991) abordam a mesma temática utilizando os conceitos de culturas interdependentes e de culturas independentes. As culturas ocidentais surgem como culturas que os autores caracterizam como independentes, suportadas por uma conceção do 'eu' como um ser autónomo capaz de controlar as suas emoções; as culturas orientais apresentam – se como interdependentes. Aí, o 'eu' surge como fazendo parte de um grupo social, regulando as suas ações e emoções na relação com os outros. Este facto influencia a evocação que os pais fazem do passado nas conversações que têm com os filhos, condicionando a construção da memória autobiográfica.

Por elucidativos, transcrevem-se dois exemplos apresentados em Wang e Brockmeier (2002), de duas alunas, uma da Universidade de Harvard e uma aluna chinesa da Universidade de Pequim, a quem foi pedido para relatarem uma memória de infância.

Apresenta-se parte do extrato que dá conta do relato da memória de infância da aluna de Harvard:

> I have a memory of being at my great aunt and uncle's house. It was some kind of a party; I remember I was wearing my purple-flowered party dress. There was a sort of a crib on the floor […]. I don't know if it was meant for me or for one of my younger cousins, but I crawled into it and lay there on my back. My feet stuck out, but I fit pretty well. I was trying to get the attention of people passing by. I was having fun and feeling slightly mischievous. When I picture the memory, I am lying down in the crib, looking at my party-shoed feet sticking out of the end of the crib. (Memory dated at 3 years 6 months). (Wang & Brockmeier, 2002:49).

Segue-se a transcrição da resposta dada pela aluna chinesa:

> I was 5 years old. Dad taught me ancient poems. It was always when he was washing vegetables that he explained a poem to me. It was very moving. I will never forget the poems such as 'Pi-Ba-Xing', one of the poems I learned then. (Wang & Brockmeier, 2002:49).

Para além das diferentes imagens do 'eu' que estão subjacentes a estes dois relatos de memórias, os exemplos apresentados revelam diferentes estilos de narrativas. No primeiro extrato, as memórias surgem-nos organizadas em torno do 'eu', refletindo o egocentrismo que domina a vivência e perceção da realidade; no segundo caso, as memórias dão conta da relação do 'eu' com o 'outro', reflexo de um modo diferente de viver e de percecionar o mundo envolvente.

Os trabalhos realizados por Santamaria, De La Mata e Ruiz (2012) têm explorado o papel que a escolarização formal desempenha a nível da memória autobiográfica. Num estudo empírico que realizaram junto de mulheres e homens mexicanos de diferentes graus de experiência escolar formal (nível de alfabetização, nível básico e nível universitário), procuraram explorar as características das recordações autobiográficas de cada um, de modo a perceber a relação entre o nível de escolarização e a memória autobiográfica. Os resultados que obtiveram parecem apontar para a ideia de que a escolarização influencia a construção da memória autobiográfica sendo, por esta razão e para além dos aspetos já abordados, um outro fator a ter em conta

As relações interpessoais, a escolarização e as culturas funcionam como filtros para as recordações pessoais (Fivush & Nelson, 2004; Santamaria, De La Mata, & Ruiz, 2012) ao definir o modo como os acontecimentos da vida são interpretados e avaliados, condicionando, por isso, a construção da memória autobiográfica. Sendo a história de vida de um sujeito construída a partir das memórias significativas que integram a sua memória autobiográfica, e sendo esta uma construção, pode considerar-se que a história de vida é moldada pelo processo de construção social subjacente à memória autobiográfica (Pasupathi, 2001; Pillemer, 2001), e que esta determina aspetos como as características narrativas e o seu conteúdo.

Pelo que ficou dito anteriormente, conclui-se que as histórias de vida variam de acordo com o género: mais elaboradas e ricas em emoções, no caso da mulher, mais pragmáticas, no caso do homem. É também possível encontrar

histórias mais estruturadas em torno de uma imagem do 'eu' autónomo, autossuficiente, dono das suas emoções, mas também é possível encontrar histórias estruturadas em torno de uma conceção do 'eu' que valoriza a relação com o outro. Isto é, o 'eu' que constrói e conta as histórias surge inserido num contexto social e cultural que, começando por influenciar a construção da memória, por via desta, molda a história que vai ser contada.

Conclusão: da criação do conhecimento

A história de vida que um indivíduo materializa no ato narrativo filia-se na memória autobiográfica, onde estão armazenados os acontecimentos e experiências que têm significado para o 'eu'. Como se viu, a memória autobiográfica é uma construção condicionada pelo contexto social, cultural e até pelo percurso escolar do indivíduo.

Desta constatação emerge um problema epistemológico na investigação realizada com Histórias de Vida, e que se prende com o facto da produção do conhecimento ser realizada a partir de materiais – recordações pessoais – que foram submetidos à ação de 'filtros'. Isto é, o conhecimento é produzido a partir de recordações pessoais que não estão, no que se pode designar como 'estado puro', uma vez que foram 'enformadas' por fatores como a cultura, as relações interpessoais e a escolarização. Daqui surgem várias questões: O que é que na narrativa produzida é pessoal e o que é resultado de uma construção social? Poderá, no contexto de uma investigação com o recurso a Histórias de Vida, separar-se o pessoal do social e do cultural? Se tal separação não vier a revelar-se possível, que valor atribuir ao conhecimento produzido?

É-se confrontado com um problema epistemológico que envolve a pretensão das Histórias de Vida enquanto estratégia de investigação. Com efeito, se o recurso a Histórias de Vida está associado à possibilidade de aceder à singularidade das vivências, procurando, a partir delas, construir um conhecimento que tem por base as experiências de um sujeito, então a ideia de que as memórias foram 'filtradas' pela cultura, pela escolarização e pelo modo como ocorreram as interações sociais, coloca em causa o caráter genuinamente subjetivo do conteúdo obtido a partir das histórias narradas. Ora, a este nível, a questão da subjetividade dos conteúdos é essencial para uma investigação com recurso às Histórias de Vida, e a impossibilidade de aceder ao conteúdo no seu 'estado puro' traduz-se num problema de limite do conhecimento produzido. Por outras palavras, quando se apresenta as Histórias de Vida como uma estratégia de investigação fundamentada nas experiências de vida narradas por aqueles que as vivem, importa ter presente que estas narrações exteriorizam um conteúdo que está armazenado, e que este armazenamento foi condicionado por 'filtros'.

É neste contexto que surge como pertinente uma referência a Kant, em cujo pensamento filosófico se pode encontrar uma resposta realista e ao mesmo tempo edificadora, para as questões acabadas de colocar.

Na obra Crítica da Razão Pura, publicada pela primeira vez em 1781, analisando as possibilidades da razão enquanto faculdade de conhecer, Kant conclui que o poder daquela é limitado. A razão, enquanto faculdade cognitiva, defende aquele filósofo, não pode conhecer toda a realidade mas apenas uma parte. A justificação dada fundamenta-se numa conceção segundo a qual, para que ocorra conhecimento, são necessárias estruturas subjetivas (as noções de espaço e

de tempo e conceitos como o de causalidade), mas também impressões sensíveis provenientes do mundo exterior. Sem aquelas, estas serão cegas, porque são as estruturas subjetivas que permitem organizar e dar significado às impressões sensíveis; sem estas, aquelas serão ocas. É da união das estruturas subjetivas e das impressões sensíveis que resulta o conhecimento, constatação que conduz Kant à ideia que não se pode conhecer as coisas como elas são em si mesmas. O sujeito só conhece a realidade como ela é para si, isto é, através das suas estruturas subjetivas; sem elas o conhecimento não é possível. Kant distingue, por esta razão, a realidade conhecida, o fenómeno, da realidade como é fora do ato de conhecer, o númeno. O númeno corresponde a um modo de ser da realidade cuja existência há que supor, mas que é inacessível ao conhecimento. Neste, simboliza o caráter limitado da capacidade cognoscitiva do homem.

As histórias de vida pressupõem o processo de construção social, cultural da memória autobiográfica. A produção de conhecimento com o recurso às Histórias de Vida não pode alhear-se desta constatação. Fazer investigação com recurso a Histórias de Vida impõe ter presentes os filtros culturais e sociais que moldaram a construção da memória. O conhecimento produzido será sempre, por esta razão, um conhecimento mediatizado e, neste sentido, as Histórias de Vida produzem um conhecimento que, usando a terminologia kantiana, pode ser categorizado como fenómeno. Os materiais puros, decorrentes das vivências, são inacessíveis e constituem uma espécie de númeno kantiano.

Uma investigação que recorre a Histórias de Vida implica a produção de um conhecimento que tem que ser enquadrado pelo pressuposto da inacessibilidade aos materiais armazenados no 'estado puro'. Contudo, não se pode inferir que o conhecimento produzido não tenha valor investigativo. Apesar de ser um conhecimento que se desenvolve no interior de limites, importa salientar que é o conhecimento possível. A integração desta limitação nos pressupostos da investigação a realizar constitui uma exigência da transparência que deve caracterizar todo o processo investigativo.

Referências bibliográficas

BECKER, S. H. (1986). *Biographie et mosaique scientifique: actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 62-63, juin, 105-110.

BERTRAUX, D. (1980). L'approche biografique: sa validité méthodologique, ces potentialités, *Cahiers Internationaux de sociologie, 59*, 197-225.

BRUNNER, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

—— (2003): *Self-making narratives*. In R. FIVUSH & C. A. HADEN (eds.), Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives (209-225). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BUENO, B. O. (2002). The biographical method and the teacher's life histories studies: the issue of subjectivity. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 28*(1), 11-30.

CHANFRAULT-DUCHET, M. F. (1987). Le récit de vie: donnée ou texte?. *Cahiers de Recherche Sociologique, 5*(2), 11-28.

CHASE, S. E. (2011). *Narrative inquiry: still a field in the making*. In NORMAM K. DENZIN, & YVONNA S. LINCOLN (eds.), The sage handbook of qualitative research (421-434). Thousand Oaks: Sage Publications.

CONWAY, M. A. (1990). *Autobiographical memory: an introduction*. Buckingham: Open University Press.

—— (2005): Memory and the self. *Journal of Memory and Language*, *53*, 594-628.

CONWAY, M. A. & PLEYDELL-PEARCE, C.W. (2000). The construction of autobiographical memory in the self-memory system. *Psychological Review*, *107*, 261-288.

CONNELLY, M. F. & CLANDINY, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

DAMÁSIO, A. (2000). *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América.

FERRAROTTI, F. (1991). Sobre a autonomia do método biográfico. *Sociologia: Problemas e Práticas*, *9*, 171-177.

FINGER, M. (1989). L'approche biographique face aux sciences sociales: le problème du sujet dans la recherche sociale. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, *27* 83), 217-246.

FIVUSH, R. (2008). Remembering and reminiscing: how individual lives are constructed in family narratives. *Memory Studies*, *1*(1), 49-58.

FIVUSH, R. & FROMHOFF, F. A. (1988). Style and structure in mother-child conversations about the past. *Discourse processes*, *11*, 337-355.

FIVUSH, R., HADEN, C. & ADAM, S. (1995). Structure and coherence of preschoolers'personal narratives over time: implications for childhood amnesia. *Journal of Experimental Child Psychology*, *60*, 32-56.

—— (2005): *Parent-child reminiscing and the construction of a subjective self.* In B. D. HOMER & C.S. TAMIS-LEMONDA (eds.), The development of social cognition and communication (315-335). Mahwah, N.J.: Erlbaum.

FIVUSH, R. & NELSON, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science*, *15*(9), 573-577.

—— (2006). Parent-child reminiscing locates the self in the past. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 235-251.

GREENWALD, A. G. (1980). The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history. *American Psychologist*, *35*(7), 603-618.

HARLEY, K. & REESE, E. (1999). Origins of autobiographical memory. *Development Psychology*, *35*(5), 1338-1348.

HUDSON, J. A. (1990). *The emergence of autobiographic memory in mother: child conversation*. In R. FIVUSH, & J.A. HUDSON (eds.), Knowing and remembering in young children (166-196). New York: Cambridge University Press.

KANT, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEICHTMAN, M. D., PILLEMER, D. B., WANG, Q., KOREISHI, A. & HAN, J. J. (2000). When baby maisy came to school: mothers' interview styles and preschoolers' event memories. *Cognitive Development*, *15*, 1-16.

MARKUS, H. R., & KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224-253.

MCADAMS, D. P. (2003). *Identity and the life story*. In R. FIVUSH & C. A. HADEN (eds.), Autobiographical memory and the construction of a narrative self: developmental and cultural perspectives (187-207). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

—— (2008): *Personal narratives and life story*. In JOHN, ROBINS & PERVIN (eds.), Handbook of personality: theory and research (242-262). New York: Guilford Press.

NEISSER, U. & FIVUSH, R. (Eds.) (1994). *The remembering self: construction and accuracy in the self-narrative*. N.Y.: Cambridge University Press.

NELSON, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, *4*(1), 7-14.

—— (1996): *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*. N.Y.: Cambridge University Press.

—— (2003): Self and social functions: individual autobiographical memory and collective narrative. *Memory*, *11*, 125-136.

PASUPATHI, M. (2001). The social construction of the personal past and its implications for adult development. *Psychological Review*, *127*(5), 651-672.

PASUPATHI, M., MANSOUR, E. & BRUBAKER, J.R. (2007). Developing a life story: constructing relations between self and experiences in autobiographical narratives. *Human Development*, *50*, 85-110.

PILLEMER, D. (1998). *Momentous events, vivid memories*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.

PILLEMER, D. & WHITE, S. H. (1989). *Childhood events recalled by children and adults*. In H.W. REESE (ed.), Advances in child development and behavior (227-340). New York: Academic Press.

RUBIN, D.C. (ed.) (1986). *Autobiographical memory*. Cambridge: Cambridge University Press.

SKOWRONSKI, J. J. & WALKER, W.R. (2004). How describing autobiographical events affect autobiographical memories. *Social Cognition*, *22*(5), 555-590.

SMITH, L. M. (1988). *Biographical method*. In NORMAM K. DENZIN, & YVONNA S. LINCOLN (eds.), Strategies of qualitative inquiry (184-223). Thousand Oaks: Sage Publications.

SANTAMARIA, A. DE LA MATA, M. & RUIZ, L. (2012). Escolarización formal, memória autobiográfica y concepciones culturales del yo. *Infancia y Aprendizaje*, *35*(1), 73-86.

TESSLER, M. & NELSON, K. (1994). Making memories: the influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, *3*, 307-326.

TRIANDIS, H. C. (1989). The self and the social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Revie*w, *96*(3), 506-520.

WANG, Q., & BROCKMEIER, J. (2002). Autobiographical remembering as cultural practice: understanding the interplay between memory, self and culture. *Culture & Psychology*, *8*(1), 45-64.

WANG, Q., & FIVUSH, R. (2005). Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in european: American and Chinese families. *Social Development*, *14*(3), 473- 495.

Os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada

Filipa Daniela Duarte, Amélia Lopes e Fátima Pereira

Resumo. Nesta comunicação iremos abordar os percursos e as subjetividades de três professoras do 3º Ciclo do Ensino Básico português (CEB). O objetivo é identificar alguns fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada, no que diz respeito ao percurso académico até ao ingresso na faculdade e às próprias vivências na faculdade. Pretende-se que as vozes dos sujeitos sejam ouvidas e ajudem a uma melhor compreensão do mundo escolar.

Palavras chave. Identidade docente valorizada, histórias de vida, percurso académico.

Abstract. In this paper, the authors discuss the life stories and the subjectivities of three teachers of the 3rd Cycle of Basic Portuguese Education. The aim is to identify some factors that contribute to a valued teacher identity, taking into account the academic path until the conclusion of undergraduate studies and teachers' own experiences in college. It is intended that the voices of the subjects are heard and that they lead to a better understanding of the world of the school.

Keywords. Valued teacher identity, narrative inquiry, academic path.

Introdução

A construção de histórias de vida exige a consciência de que as vidas são "vidas comuns, vidas típicas – na medida em que todas as vidas são típicas – da massa de pessoas comuns mas por isso extraordinariamente interessantes" (Stanley, 1992:12). A intenção de recolher estas histórias de vida vai além do mero recontar, antes dá-se importância a aspetos específicos que ajudam na perceção da identidade docente valorizada, uma identidade reconhecida pelos pares e pela sociedade como adequada à função que desempenham.

Sabendo que uma investigação assume várias formas, procurou-se o equilíbrio entre os relatos dos sujeitos, o quadro conceptual, o quadro social, a ética, emergindo daqui diversas histórias, que serão depois elencadas pelo investigador, sem perda da sua complexidade.

A investigação narrativa supõe um conhecimento que interpreta a identidade como forma de aprendizagem sobre os contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. Neste trabalho assume-se que o conhecimento é uma forma de narrativa sobre a vida, a sociedade e o mundo. Recorde-se que foi a partir dos anos 50, do século passado, que se sentiu a necessidade de dar voz ao indivíduo em vez de falar na vez dele, passou-se a destacar a importância de prestar atenção às

experiências de vida individuais, aos recortes de vida do quotidiano (Hernández, 2004).

A reconstrução das histórias de vida de três docentes do 3º CEB com uma trajetória profissional de mais de duas décadas, fizeram-nos pensar e reconstruir a prática docente, numa espécie de momento de introspeção e projeção futura, demonstrando assim o cariz pessoal da metodologia adotada, ao vincular, entrelaçar e estreitar as nossas próprias histórias. O relato da nossa própria vida, quer pessoal, quer profissional, foi emergindo a partir do que a Lia, a Rosa Maria e a Maria Teresa foram partilhando sobre a sua infância, a escola primária, o liceu, os seus anos na faculdade, o início da docência e os momentos mais marcantes das suas longas carreiras, e, nalgum ponto, as histórias se cruzaram, pois somos todas professoras e partilhamos a paixão pelo ensino. A possibilidade de escutar o outro, relatando as suas experiências, põe em perspetiva a própria vivência do processo de investigação, convertendo-o num processo de encontros, reedições e ressignificações do vivido. Sendo assim, como advogam Connelly e Clandinin (1995), a narrativa não só é um fenómeno que se investiga, como também é um método de investigação.

As histórias de vida e o método biográfico, algumas considerações

Nesta investigação, ocorreram diversos encontros com as três professoras, destes surgiram histórias de vida que se apresentam como exemplares e específicas, notando-se a diversidade de trajetórias e de subjetividades.

De acordo com Ferrarotti (1988:29) "o homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamar-lhe um universal singular totalizado e, por isso mesmo, universalizado pela sua época, reproduzindo-se nela enquanto singularidade". É este balanço entre o pessoal e o público, o individual e o social que define o indivíduo e são estes os binómios que acompanham o método biográfico. Este método que emergiu historicamente da mudança no relacionamento do investigador com os sujeitos; da transição de uma abordagem numérica e estatística para a análise de conteúdo e valorização da palavra; da valorização do local e específico em detrimento do geral e universal; e, por fim, da aceitação da comunidade científica de outras formas de conhecimento e epistemologias.

O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência. O método biográfico-narrativo recorre às memórias dos professores, evocando o contexto socio-histórico, valorizando a narrativa em si e por si, como fonte de informação. Salvaguarda-se, no entanto, que podem ser, e são, complementados os relatos com evidências documentais e dados históricos. Assim, ambiciona-se produzir saber em contexto, valorizando os sujeitos. O uso deste método corresponde à tradução no campo da formação profissional de professores, da procura de significados construídos pelos sujeitos sobre o seu próprio quotidiano (Esteves, 2007). O uso de histórias de vida refere-se à representação individual do real, mas não necessariamente à totalidade das recordações dos indivíduos; os esquecimentos, todavia, não têm outras causas para além da ausência de questionamento.

Pretendeu-se perceber o percurso realizado pelas entrevistadas, o que as conduziu à docência, assim, potenciaram-se as seguintes categorias empíricas: experiências precoces e memórias; percurso académico anterior à formação inicial (memórias da escola primária, do liceu); motivação e fatores motivadores na escolha da carreira (por exemplo, o papel desempenhado pela família na tomada de decisão); formação inicial e profissionalização. Existia o desejo de verificar se havia percursos e contextos vividos semelhantes ou distintos que tivessem levado à opção pela docência, à sua postura em sala de aula, entre outros.

Cruzando conversas, descruzando ideias

Uma das primeiras questões aquando da opção pelo método biográfico-narrativo refere-se ao número de histórias de vida necessárias para levar a cabo as finalidades propostas. Por oposição à maioria da investigação em ciências sociais, a recolha biográfica abandona o conceito de representatividade amostral, pois a história de vida é, em si mesma, valiosa. O objetivo é demonstrar a sua própria subjetividade, fornecendo uma visão do mundo e do contexto socio-histórico em que cada indivíduo se vê localizado. Bertaux (1981:37) sugere o critério de "saturação do conhecimento", isto é, o investigador deve parar quando já não aprender nada de novo e isto acontece, normalmente, quando o sujeito se repete.

Atendendo agora aos relatos recolhidos, o percurso académico, anterior à formação inicial, é semelhante nas três professoras. Estas frequentaram escolas primárias e liceus, onde a separação de sexos era uma realidade e um espelho de Portugal dos anos 50 e 60. Mais ainda, neste período as professoras primárias tinham de pedir autorização ao Ministério de Educação Nacional para se casarem, uma tentativa e forma de controlar com quem se casariam para que o fizessem com alguém da sua classe social. Denota-se nos discursos apresentados, uma preocupação da família em providenciar um ensino que considerava ser de qualidade e o reconhecimento de que a exigência sentida era e foi útil para todo o percurso académico e profissional.

> Eu acho que os meus pais queriam que eu fosse para o Carolina [Michaëlis] porque era uma escola mais exigente, tinha melhores professores, mas eu não sei se isso era verdade. Mas era um bocadinho a representação que os meus pais teriam na época. (entrevista Lia)

Ao longo das conversas, denota-se a importância que os pais davam à escolha da escola para onde as filhas foram estudar. No caso da Lia, que refere a facilidade com que se mudava de casa na altura para que os filhos usufruíssem da melhor educação escolar possível, os pais optaram por matriculá-la no liceu Carolina Michaëlis e não no liceu Rainha Santa e, consequentemente, mudaram de casa, pois a proximidade da área da sua residência era um critério aquando da matrícula. O mesmo aconteceu com a Rosa Maria, que reconhece a preocupação dos pais com a educação que receberia na escola primária:

> na altura, os meus pais tiveram a preocupação de ver onde é que eu poderia (…) adquirir um conhecimento mais rigoroso, onde poderiam ser incutidas em mim atitudes ou incutidos em mim hábitos de trabalho, de trabalho consistente, de trabalho sistemático, onde houvesse um bom ambiente entre

> os alunos, (…) onde o ensino fosse também orientado no sentido de nos darem educação, desenvolver atitudes relacionais importantes, enfim, um conjunto de fatores.

Esta professora reconhece que a memória dos professores que teve lhe influenciou a forma de estar e de ser professora. Esta época é também associada a um período no qual a exigência máxima marcava a sua presença nas escolas, veja-se o comentário da Lia:

> A mim chamavam-me, "não, não exponha a sua ignorância", era assim, era tratamento de choque. Não fiquei nada traumatizada. Agora que isso me movia para não fazer figura triste, movia, claro que sim, para trabalhar, movia. Portanto, a estratégia era extremamente eficaz.

Apesar da exigência, no caso da Rosa Maria, é reconhecido como qualidade a destacar nos professores a capacidade de relacionamento interpessoal: "Professores magníficos (…) que tinham connosco uma relação não estritamente de professor mas, ao mesmo tempo, também de amigo."
Este é também um período onde a reprovação não é aceite e a opção de ingresso num colégio interno surge como algo a temer. Neste contexto socioeconómico, a reprovação é entendida como algo negativo e, possivelmente, potenciador de exclusão social, manifestando, por outro lado, um sinal de exigência do professor e da qualidade do ensino da escola.

Denota-se na entrevista da Lia um tom desafiante perante o status quo escolar, que imperava na sociedade da época, quer pelo uso de maquilhagem, quer pelo questionamento do vestuário adequado. Recordamos que no exercício do ensino escolar, por exemplo, geralmente era uma mulher a ocupar o lugar de direção, mas sobre as professoras era exercido um escrutínio público, a sua conduta moral era posta em causa, os jornais do regime denunciavam e atacavam-nas. O vestuário e a maquilhagem eram criticados sob o pretexto de que "uma pequena funcionária não teria vencimento suficiente para roupas" nem para adereços de luxo (Mónica, 1996). Mais tarde, esta atitude desafiante da Lia é recuperada e volta a surgir aquando da participação na praxe na faculdade. Na escola, as transgressões e a afirmação do eu eram uma constante na Lia. Aí está certamente o gérmen da sua convicção e força atual.

O percurso da formação inicial, aqui entendida como formação superior, foi distinto entre a Lia e a Maria Teresa, ambas licenciadas em Filologia Germânica, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, "um curso de meninas" nas palavras da Lia, e o da Rosa Maria que primeiramente concluiu um curso de assessoria/secretariado. Todavia, esta última reconhece que quando surgiu a oportunidade, voltou aos bancos da faculdade para realizar a formação que parece ter sempre almejado.

Retomando a formação inicial da Lia e da Maria Teresa, mais uma vez, é marcado, nos seus discursos, o período histórico em que viviam. Embora, a partilha da Lia seja mais intensa e transmita o orgulho por ter participado na reapropriação do movimento praxista. Este tom entusiasmado acompanha o triunfo de, apesar das sucessivas reformas, espoletadas pelo 25 de Abril e sucessivos governos, ter terminado o curso optando pela língua alemã, uma língua difícil e ministrada por professores nativos, nas palavras da própria. A entrevistada prossegue recordando

as tradições académicas, que a marcaram consideravelmente. A opção pela participação no movimento académico demonstra a existência de fações na Faculdade de Letras e o assumir, por parte da entrevistada, da sua personalidade e da maneira de estar sem se deixar influenciar, isto é, denota-se uma personalidade independente extremamente pautada pela reflexividade e por ações autonomamente pensadas. Talvez por ter participado ativamente no movimento académico ou por se sentir mais confortável em partilhar estas memórias, a Lia foi quem mais contribuiu para a recuperação cultural e social deste período, fornecendo perspetivas e leituras possíveis da escola primária até à faculdade. Mais ainda, notou-se a sua grande capacidade de verbalizar e de assumir as posições tomadas.

O início da vida profissional das professoras concentra-se nas décadas de 70 e 80, todavia, apenas a Lia e a Maria Teresa se tornaram professoras nesse período, justamente nos anos em que a defesa da educação se tornou apanágio da sociedade portuguesa e num período de grandes mudanças educativas. Assim, uma questão que interessou explorar está relacionada com a decisão de ser professor. É possível afirmar que, no caso de duas das professoras, a opção por esta carreira não se prendeu à vocação, embora esta esteja ligada à profissão docente e seja reconhecido explicitamente por Maria Teresa e implicitamente pelas outras professoras: "não foi por vocação. Não foi, é curioso". Todavia, Maria Teresa reconhece que "ser professor requer vocação; o professor tem que galvanizar, tem que conquistar." (Gaspar, 2008). "Sinceramente, não sei se foi por mero acaso, mas a verdade é que quando acabei o meu curso havia no horizonte várias hipóteses: uma delas era ser professora." (entrevista Lia). Face ao exposto pondera-se se de facto não terá sido a vocação a motivá-las, pois embora não tenham concebido a vocação como um chamamento, estas duas professoras descobriram a profissão mais adequada ao seu perfil, dado que foram capazes de avaliar em que profissões ele se encaixava melhor, de acordo com suas preferências e também de evoluir dentro da própria profissão, querendo sempre mais. Em suma, Lia e Maria Teresa não se limitaram a assumir a escola de uma maneira passiva, procuraram sempre novas experiências.

No caso da Maria Teresa, quando enceta uma definição de vocação, ela mobiliza o conceito de conquista, o que parece remeter para um processo árduo e algo a construir, onde não há um manual de instruções. Para a Rosa Maria, a opção pela docência surge mais tarde, o que poderá querer dizer que já existia uma vocação e a consciencialização dessa mesma vocação, todavia esta só foi concretizada posteriormente. Apesar de a vocação não ter sido explicitada no discurso de Lia, esta permanece na profissão por realização pessoal, adquirida através da identificação com a profissão. Quer por opção económica, quer por vocação, várias razões conduziram estas três mulheres a abraçarem a docência, todavia, as três destacam a família como preponderante para o impulsionar desta escolha. Rosa Maria manifesta uma visão bastante positiva da docência, sobretudo influenciada pela família. Esta é uma visão que surge em tenra idade, por oposição à Lia e à Maria Teresa que percecionam a docência como algo positivo já no início da vida ativa.

> Eu penso que também a posição, a atitude dos meus pais quando eu era pequena relativamente aos professores e olhar para eles como modelos, olhar para eles com todo o respeito como alguém que nos transmite

> conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei. (entrevista Rosa Maria)

Assim sendo, denota-se que emergem dois eixos da opção pela carreira, o vocacional que no caso da Lia e da Maria Teresa não foi primordial, antes uma construção do gosto pela profissão; e o familiar que desempenhou um papel fundamental nas três, ao manifestar o apreço pelo papel do professor, no caso da Rosa Maria, e ao reconhecer as vantagens sociais no caso das restantes professoras. Todavia, a opção pela carreira foi pautada também pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contato com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Em suma, são muitas as lembranças que os sujeitos têm dos aspetos que os levaram a optar pela docência, o que demonstra que a identidade é um processo que integra inúmeras influências e domínios. Relembra-se que a docência se trata de uma profissão muitas vezes associada a uma vocação e que está constantemente sujeita ao escrutínio público, o que conduz a tensões e reajustes na própria identidade docente.

Conclusão

O método biográfico e as histórias de vida em particular conduzem-nos a um terreno social, pois não são apenas produções individuais, mas construções sociais, revelando a relação que os indivíduos encetam com a história da sociedade do seu tempo (Goodson, 2008).

No processo de construção da identidade profissional, as categorias que dizem respeito à formação, à esfera do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele. Tendo em conta as histórias de vida apresentadas, denota-se a importância dada pela família à escola onde os seus filhos seriam educados; apesar de alguns aspetos menos positivos, as três professoras reconhecem que foram os seus professores que as influenciaram e ainda influenciam na profissão. Sendo assim, pensar em identidade docente é pensar em duas dimensões que interagem: "a dimensão individual e a dimensão coletiva" (Lopes, 2008:3). Nesta abordagem, a identidade individual e a identidade coletiva transcendem os contextos e são sensíveis aos mesmos. Consequentemente, a identidade docente constrói-se pela representação que cada professor, como construtor da sua prática, confere à atividade docente no seu quotidiano com base nos seus valores, na sua postura face ao mundo, na sua história de vida, no sentido que dá ao ser professor, mas também nas relações que estabelece com outros professores, com a escola e com a comunidade educativa no geral.

Procurámos também aqui elucidar a relação entre o percurso académico, a formação inicial, a opção pela carreira docente e o sucesso nesta. Os resultados da investigação permitem constatar que, para além de elemento constitutivo da

identidade, a formação é algo extremamente valorizado. As professoras consideram fundamental para a sua prática pedagógica acompanhar a evolução sistemática do conhecimento. Mais ainda, a nível pessoal, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que se identificam com o mundo escolar que habitam. Em relação à formação inicial, as professoras são unânimes ao considerar que esta deve ser redimensionada, nomeadamente em relação ao programa curricular e à adequação programática dos programas escolares. Posto isto, cremos que as histórias de vida aqui partilhadas ajudam a expandir o nosso conhecimento sobre a identidade docente valorizada, identidade pautada por uma entrega aos alunos e à escola; por uma aceitação sem reservas de desafios, projetos e relações internacionais.

Referências bibliográficas

BERTAUX, D. (Org.) (1981). *Biography and society.* Londres: Sage Publications.

CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. In J. LARROSA et al., Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (11-59). Barcelona: Laertes.

ESTEVES, M. (2007). *Formação de professores: das concepções às realidades*. In L. C. LIMA, J. A. PACHECO, M. ESTEVES & R. CANÁRIO (Coords.), A educação em Portugal (1986-2006) (149-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

FERRAROTTI, F. (1988). *Sobre a autonomia do método biográfico*. In A. NÓVOA & M. FINGER (Coords.), O método (auto)biográfico e a formação (17-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

GASPAR, J. (2008). Professores querem contar. http://www.jn.pt/PaginaInicial/Nacional/Interior.aspx?content_id=1022366 (Consulta: 30/12/2011).

GOODSON, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança.* Porto: Porto Editora.

HERNÁNDEZ, F. (2004). *Las historias de vida como estrategia de visibilización y generación de saber pedagógico*. In I. F. GOOSDON (Coord.), Historias de vida del profesorado (9-26). Barcelona: Octaedro - EUB.

LOPES, A. (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *11*, 3. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf (Consulta: 30/01/2012).

MÓNICA, M. F. (1996). *Os costumes em Portugal*. Lisboa: Público.

STANLEY, L. (1992). *The auto/biographical: the theory and practice of feminist autobiography*. Manchester: Manchester University Press.

A investigação com histórias de vida e a formação de professores | La investigación en historias de vida y la formación del profesorado

E-Portfolio na formação de profesores
Contributos para a construção de histórias de vida

Susana Gonçalves, Estela Lamas e Lourdes Montero Mesa

Resumo. O contributo para as "III Jornadas de Histórias de Vida em Educação – A Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida" enquadra-se na temática "A investigação com histórias de vida e a formação de professores" e tem os seguintes objetivos: (1) apontar as características do investigador qualitativo; (2) evidenciar as potencialidades da narração no desempenho profissional dos professores e na autoformação centrada no estudante; (3) refletir sobre os contributos do E-Portfolio na formação de professores para a construção de histórias de vida; (4) partilhar a investigação realizada sobre a história de vida de uma das autoras no contexto da formação de professores.

Palavras-chave. Histórias de vida, e-portfolio, formação de professores, reflexão, avaliação.

Abstract. The contribution to the "III Seminar on Life Histories in Education – Building of Knowledge from Life Histories" falls under the theme "Research with life histories and teacher education" and has the following objectives: (1) pointing out the characteristics of the qualitative researcher; (2) demonstrating the potential of storytelling in professional performance of teachers and student-centered self-education; (3) reflecting on the contributions of E-Portfolio in teacher education in order to construct life histories (4) sharing the research conducted on the life history of one of the authors in the context of teacher education.

Keywords. Life histories, e-portfolio, teacher education, reflection, assessment.

Introdução

A participação nas "III Jornadas de Histórias de Vida em Educação" visa proporcionar a reflexão sobre os contributos do E-Portfolio para a construção de histórias de vida no contexto da formação de professores.

Neste sentido, estruturamos o artigo do seguinte modo:

1. Formas de construção do conhecimento. Neste ponto, fazemos uma breve contextualização acerca das ruturas epistemológicas e apontamos as características do investigador qualitativo, por oposição ao quantitativo;
2. Contributos das histórias de vida para a formação de professores, onde evidenciamos as potencialidades da narração no desempenho profissional e na promoção da formação e da autoformação centrada no estudante;
3. Contributos do E-Portfolio para a construção de histórias de vida, nos quais apresentamos os propósitos do E-Portfolio;
4. Investigação de história de vida, em que partilhamos através da narração, o que constitui a motivação para o trabalho em curso.

Portanto, visamos criar um espaço de reflexão sobre a importância das histórias de vida no contexto da formação de professores e sobre os contributos que o E-Portfolio pode dar ao nível da sua construção.

Formas de construção do conhecimento

Os procedimentos de construção do conhecimento na ciência modificam-se ao longo dos séculos, através de ruturas epistemológicas por força da própria evolução da ciência. A primeira rutura epistemológica acontece no século XVI com Galileu, que impulsiona o aparecimento da ciência moderna. A segunda rutura epistemológica ocorre na segunda metade do século XX com Einstein, que lança as bases para o que hoje se avizinha, a ciência pós-moderna (Santos, 1996). Na ciência moderna a rutura epistemológica consiste

> (…) num salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico; na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. (Santos, 1996:57).

Os investigadores, que optam pelo paradigma qualitativo, expressam-se em termos do que pensam e sentem perante o fenómeno social e humano, tomado como objeto de estudo que procuram compreender. Assumem, pois, em simultâneo a subjetividade e a objetividade. Morin (1973:132) afirma que o

> (…) fenómeno de consciência é, ao mesmo tempo, extremamente subjectivo, porque está muito carregado pela presença afectiva do eu individual, e extremamente objectivo, porque se esforça por considerar objectivamente não só o ambiente exterior (o mundo), mas também o eu subjectivo. Digamo-lo de outra forma: o eu autoconsidera-se simultaneamente como sujeito e como objecto de conhecimento e considera o ambiente objectivo implicando neste a sua própria existência subjectiva.

A intersubjetividade é inerente à investigação, já que aceita e considera outros enfoques e objetivos. É esta consciência que permite ao investigador ser o mais objetivo possível (Gadamer, 1975).

Neste sentido, o paradigma qualitativo concebe o conhecimento como válido porque tem consciência da subjetividade subjacente à investigação, opondo-se à designação de conhecimento objetivo, no sentido positivista.

Contributos das histórias de vida para a formação de professores

As histórias de vida surgem associadas à emergência da ciência pós-moderna, que coloca em causa a crença na possibilidade de separação entre o investigador e o objeto do conhecimento. O investigador adepto do paradigma quantitativo acredita que o mundo social e físico são idênticos e que por isso, a separação entre o investigador e o objeto garante a objetividade da investigação.

As histórias de vida são narrações de experiências vividas por seres sociais que comunicam entre si num contexto específico. A narração é, por conseguinte, uma construção social uma vez que o "autor-ator" (Josso, 2007:420) conta a sua história, que resulta da troca de subjetividades (valores, emoções, crenças, aspetos técnicos/profissionais). Afirmamos, assim, a presença da intersubjetividade nas histórias de vida (Bolívar, 2002).

No caso do contexto específico dos professores, as histórias de vida constituem reflexões (retro) (pro) spetivas sobre as vivências profissionais (Bolívar, 2002; Josso, 2007), que englobam aspetos emocionais e profissionais/cognitivos (Bolívar, 2002; Josso, 2007; Korthagen & Vasalos, 2005; Nias, 2001; Van Manen, 1995).

Consideramos, deste ponto de vista, que a narração é pertinente na formação e na autoformação dos professores pois desenvolve o indivíduo como um todo (dimensão pessoal e profissional), respeitando a sua individualidade, sem esquecer a coletividade (identificação/diferenciação relativamente ao outro) (Josso, 2007) e potencia a reflexão sobre o seu desempenho profissional, formando seres reflexivos.

Neste sentido, a narração das vivências profissionais cria condições propícias ao professor em formação para que possa assumir-se como ator na construção do seu conhecimento, centrando a reflexão em si, no que diz respeito ao modo como constrói o seu conhecimento. Deste modo, estão criadas as condições para a meta (reflexão) (cognição), contribuindo, deste modo, para uma formação de professores sustentada na aprendizagem centrada no estudante.

Por conseguinte, em nossa opinião, a narração na formação de professores é fator determinante para uma formação centrada no estudante e para o desenvolvimento de competências que favoreçam o desenvolvimento profissional ao longo da vida, como sejam a reflexão e a metacognição.

Contributos do E-Portfolio para a construção de histórias de vida

Este ponto encontra-se dividido em duas partes: a primeira, Propósitos do E-Portfolio, na qual apresentamos as características do E-Portfolio positivista e construtivista no contexto educativo; na segunda, Portfolio as story – Perspetiva construtivista, onde refletimos sobre os contributos do E-Portfolio para a construção de histórias de vida.

Propósitos do E-Portfolio

A construção do E-Portfolio é determinada pelos propósitos definidos à partida. As duas finalidades associadas ao E-Portfolio podem ser de apoio ao processo de ensino e aprendizagem e servir como instrumento de avaliação sumativa. A cada uma destas duas finalidades está associado um paradigma de construção do E-Portfolio: o construtivista que sustenta a construção de um E-Portfolio assumido como estratégia de promoção da aprendizagem e o positivista que suporta a construção do E-Portfolio encarado como estratégia promotora da avaliação sumativa (seletiva e negociada).

O E-Portfolio pode enquadrar-se nos dois paradigmas que foram desenvolvidos ao longo de dez anos por Paulson e Paulson (1994).

A perspetiva positivista aponta para o que atualmente se designa de Presentation Portfolio (Portfolio como arquivo) e tem como propósito a avaliação das competências construídas e demonstradas pelo estudante no E-Portfolio. Por conseguinte, aí apresenta os seus melhores trabalhos pois sabe que este vai ser alvo de uma avaliação sumativa. É o que se designa por Portfolio as test (Wilkerson & Lang, 2003). Neste sentido, o E-Portfolio centra-se, não no seu autor, mas sim na instituição à/na qual vai ser apresentado (Barrett, 2009a; 2011; Paulson & Paulson, 1994).

O Portfolio construtivista focaliza o que se designa de Portfolio as story (Paulson & Paulson, 1994). O estudante organiza as evidências do seu processo de ensino e aprendizagem e reflete sobre o mesmo. Este processo é acompanhado pelo professor, que dá feedback e feedforward, constituindo-se, deste modo, como um E-Portfolio que potencia a aprendizagem centrada no estudante.

A diferença entre os dois paradigmas reside nos propósitos de construção do E-Portfolio: o positivista, centrado na instituição educativa, tem como finalidade a avaliação sumativa; o construtivista, centrado no estudante, tem como intenção a aprendizagem.

Portfolio as story – portfolio construtivista

A perspetiva construtivista do E-Portfolio propõe o Working Portfolio (Portfolio como espaço de trabalho) (Barrett, 2009a, 2011). Este espaço de trabalho é semelhante a um blog, na medida em que existe um registo cronológico do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a qualquer momento, porque está online, verificar, observar e refletir sobre o processo de crescimento e de desenvolvimento do seu autor.

Sendo um espaço de trabalho que está online é acessível a todos, o que favorece a partilha e a troca. O professor e os outros estudantes disponibilizam feedback e feedforward (hetero e coavaliação). Por sua vez, o autor do E-Portfolio delineia-se como construtor do seu próprio conhecimento, assumindo-se o professor como mediador, potenciando o desenvolvimento de competências. Estamos perante a aprendizagem centrada no estudante. Neste contexto, a avaliação revela-se formativa e propícia à reflexão, à autoavaliação, à autorregulação e à metacognição.

Deste modo, pela construção do E-Portfolio o estudante pode "ver-se ao espelho" (Barrett, 2011); conhecer-se, observar o seu desenvolvimento e crescimento ao longo do tempo; rever a história do seu percurso na aprendizagem, refletir sobre ele. Daí a expressão Portfolio as story, como designam Paulson e Paulson (1994), associada ao Portfolio com as características atrás enunciadas do Portfolio as story:

> A Portfolio tells a story. It is the story of knowing. Knowing about things... Knowing oneself... Knowing an audience... Portfolios are students' own stories of what they know, why they believe they know it, and why others should be of the same opinion. A Portfolio is opinion backed by fact (…) Students prove what they know with samples of their work. (Paulson & Paulson, 1991, citado em Barrett, 2009b:2-3).

Por conseguinte, o Portfolio conta uma história; é um livro, onde o escritor escreve as suas histórias; um livro onde a memória e a imaginação do seu autor estão presentes; um livro que reflete a memória e a imaginação do seu autor. O ato de escrita

> (…) desencadeia um processo metacognitivo, no sentido em que há uma distanciação e se constrói um enredo das experiências pedagógicas vividas. A escrita permite um recuo relativamente aos acontecimentos vividos, reflectir sobre eles e perspectivá-los. Assim se opera uma objectivação dos acontecimentos que, contados em diferido, se transformam numa história. (Behrens, 2008:155).

A memória diz respeito aos factos, apontando para a objetividade do conteúdo. A imaginação diz respeito às fantasias, aos sonhos do seu autor. É o espaço da emoção, do sentimento, da subjetividade do autor. Tal como um livro, o Portfolio remete para a imaginação e para a memória do seu autor (Borges, 1972). Sendo o Portfolio reflexivo, uma

> (…) estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permite ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses mesmos procesos. (Sá-Chaves, 2005:9).

Desta forma, o E-Portfolio favorece o "(…) diálogo entre diferentes vozes (a dos interlocutores directos e as dos autores de referenciação teórica que são convocados à reflexão embora numa reflexão mais distanciada), que permitem (…)" (Sá-Chaves, 2005:9) "(…) a revisão continuada do eu através das vozes dos outros que entram na acção como parceiros nos diálogos do eu" (Luwisch, 2002, citado em Sá-Chaves, 2005:9).

Neste diálogo a várias vozes (interlocutores diretos e teóricos), a identidade vai-se construindo através da narrativa favorecida e potenciada pelos interlocutores. Esta narrativa possibilita ao autor do E-Portfolio conscientizar-se do processo de construção da sua identidade (Sá-Chaves, 2005).

É neste sentido que o E-Portfolio, ao evidenciar toda a caminhada realizada pelo professor em formação, se constitui numa história de vida (Paulson & Paulson, 1994). Daí associar-se ao E-Portfolio como processo a expressão de que é um espelho porque o seu autor pode ver-se, autoavaliar-se, fazer uma retrospeção. Portanto, o E-Portfolio reflete o percurso profissional e pessoal do indivíduo. Nele, o indivíduo tem a possibilidade de ver o seu percurso profissional e pessoal; de construir um sentido de si, a partir do que seleciona para o E-Portfolio e que, posteriormente, poderá ser observado. Por conseguinte, o E-Portfolio define-se como uma história de vida e uma forma de avaliação e reflexão sobre o percurso realizado conducente à descoberta do eu, à tomada de consciência, à metacognição e à própria meta-reflexão.

Sendo o E-Portfolio perspetivado como instrumento para a construção de conhecimento, como meio de potenciar a formação profissional e a valorização

pessoal, ele constitui-se na estratégia por excelência da investigação de histórias de vida.

Investigação de história de vida

Refletimos sobre a nossa história de vida e questionamos os impactos que provoca naquilo que somos hoje. Esta consciência advém da nossa concordância com Formosinho (2009) que afirma que o professor inicia a sua formação como professor na infância. Os professores são modelos para os estudantes. E não queiramos acreditar que é só na infância porque como referem Lamas e Montero (2011:213) "Teachers' educators provide an implicit model of performance that teachers can later reproduce with their students". Com efeito, é a partir da formação de professores que se inicia um novo ciclo, no que concerne o paradigma da construção de conhecimentos e, por conseguinte, no paradigma da formação de professores.

Consciente do facto anterior, procedi à narração e investigação da minha história de vida.

Porquê o E-Portfolio como tema de investigação?

Quando frequentei o Atelier de Atividades Livres, o Regaço, em Vila Nova de Gaia, aos seis anos recebi um caderno e aos nove anos recebi outro, oferecidos pelas educadoras.

Entre os vinte e dois e os vinte e cinco anos, no âmbito da Licenciatura em Professores do Ensino Básico, variante Educação Musical, fui desafiada a construir o Portfolio digital. Nele organizava as planificações de aulas e recursos/materiais utilizados relacionados com a prática pedagógica e pontualmente realizávamos reflexões sobre as aulas lecionadas.

Apesar de não estar presente a reflexão em espiral, que possibilita um desenvolvimento profissional ao longo da vida, foram os meus primeiros passos na construção de um Portfolio reflexivo, que se viria a concretizar no âmbito do Mestrado e a evidenciar-se no Relatório Final "A Avaliação como praxis na Educação Musical – uma experiência no 3º Ciclo do Ensino Básico". A elaboração do Portfolio digital criou um espaço favorável à liberdade de pesquisa, limitado, apenas, por conteúdos obrigatórios inerentes a cada Unidade Curricular. O Portfolio digital constituiu um espaço de registo e de reflexão sobre as pesquisas realizadas sobre os temas que mais interesse despertavam, como é o caso da avaliação e da reflexão. A pesquisa e a reflexão foram proporcionadas por um ambiente de ensino e aprendizagem, onde o objetivo principal não era a preparação para um teste, no qual os conteúdos das Unidades Curriculares seriam testados. É, também, de salientar que o Portfolio constituiu um espaço de narração sobre o período de estágio pois foi um local de reflexão (retro) (pro) spetiva e de reflexão na ação (reflexão sobre o presente) sobre o desempenho profissional.

Conclusão

A consciência dos efeitos positivos da reflexão, sustentada pela criação do E-Portfolio, durante o estágio realizado no âmbito do Mestrado, impulsionou o interesse da investigação por este tema – a pertinência do E-Portfolio no contexto da formação de professores. A experiência por mim vivenciada induziu-me a

proporcionar uma oportunidade semelhante aos meus estudantes, isto é, construírem o "Livro Semanal".

Terminado o Mestrado e defendido o trabalho educativo desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica, decidi dar continuidade ao Portfolio, mas desta vez, criei um E-Portfolio relacionado com o trabalho de investigação. Nele vou organizando todos os trabalhos desde essa data e apresentando reflexões, quer sobre os trabalhos, quer sobre os artigos que vão sendo publicados.

Referências bibliográficas

BEHRENS, M. (2008). Reflexões sobre a síndrome do portefólio. In M. P. ALVES, & E. A. MACHADO, Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos (153-167). Santo Tirso: De Facto Editores.

BORGES, J. L. (1972). Cuarto Congreso Mundial de Lectura. Buenos Aires.

FORMOSINHO, J. (2009). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora.

GADAMER, H. G. (1975). Truth and method. London: Sheed & Ward.

JOSSO, M. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação, 63, 413-438.

KORTHAGEN, F, & VASALOS, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. Teachers and Teaching: Theory and practice, 1, 47-71.

LAMAS, E. P., & MONTERO, L. (2011). Evaluation of the impact of a joint doctorate programme [usc-ip]. In E. EISENCHMIDT, & E. LÖFSTRÖM, Developing quality cultures in teacher education: expanding horizons in relation to quality assurance(279-299). Estonia: Tallin University.

MORIN, E. (1973). O paradigma perdido: a natureza humana. Editions du Seuil.

NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In M. TEIXEIRA, Ser professor no limiar do século XXI (143-183). Porto: ISET.

SÁ-CHAVES, I. (2005). Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.

SANTOS, B. S. (1996). Um discurso sobre as ciências. Porto: Edições Afrontamento.

WILKERSON, J., & LANG, W. (2003). Portfolios, the pied piper of teacher certification assessments: Legal and psychometric issues. Education Policy Analysis Archives, 45, 1-30.

Fontes electrónicas

BARRETT, H. (2009a). Balancing the two faces of E-Portfolios. Recuperado de http://electronicPortfolios.org/balance/Balancing2.htm (Consulta: 14/01/2011).

— (2009b). Online personal learning environments: structuring electronic portfolios for lifelong and life wide learning. On the Horizon, 2, 142-152. Recuperado de http://electronicPortfolios.org/Portfolios/SITE2008EP4LLLPaper.pdf (Consulta: 12/01/2011).

— (2011). Balancing the two faces of e-portfolios. British Columbia Ministry of Education, Innovations in Education, 2nd Edition. Recuperado de

http://electronicPortfolios.org/balance/balancingarticle2.pdf (Consulta: 13/01/2010).

BOLÍVAR, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 1, 1-26. Recuperado de http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html (Consulta: 15/04/2012).

PAULSON, F., & PAULSON, P. (1994). Assessing portfolios using the construtivist paradigm. Recuperado de http://eric.ed.gov/PDFS/ED376209.pdf (Consulta: 06/10/2010).

VAN MANEN, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 1, 33-50. Recuperado de http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/1995-EpistofReflective-Practice.pdf (Consulta: 04/05/2011).

Entre caminhos e (des)caminhos: Reminiscências de uma professora-alfabetizadora

Maria Cristina Alves, Daniella Alves e Antônio Gonçalves

Resumo. O escopo desse trabalho assenta-se na interpretação da história de vida de uma professora alfabetizadora nos cenários do interior do Brasil. O carácter adventício e contigencial na formação e trajetória da docente tornam-se pronunciados na leitura efetivada pela metodologia da História Oral.

Palavras-chave. História oral, formação de professores, escola normal.

Abstract. The scope of this work bases on the interpretation of literacy teacher life into the background of interior of Brazil. The adventitious and contingent character in the formation and trajectory of instructor becomes pronunciated in the reading, performed by the Oral History metodology.
Keywords. Oral history, teachers formation, training college.

Introdução

Este trabalho socializa a história de vida de uma professora-alfabetizadora da Rede Municipal de ensino do município de Uberlândia, Estado de Minas Gerais – Brasil – utilizando a metodologia da História Oral (HO), ressaltando a importância desta profissional no contexto educacional.

Trabalhar com a metodologia da história oral deixou de ser privilegio só da área da História. Hoje outras ciências já utilizam desta metodologia para construir diversos campos de conhecimento. A educação, por exemplo, em diversas pesquisas se respalda na metodologia da história oral, onde a memória através das narrativas tem como objetivo rememorar um tempo vivido.

Ao rememorar temos possibilidade de reinventar nossa história e de compreendermos a nós mesmos, nesse percurso revemos nossas escolhas e nossas ações pretéritas. Neste sentido, Thomson (1997: 57) tece algumas considerações sobre a narração quando ela se refere ao ato de recordar:

> O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos o que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser.

É no momento da entrevista (estruturada ou semi-estruturada) que a depoente faz este movimento de lembrança em sua memória ao ser questionada a respeito de sua vida. Retoma a recursos muitas vezes adormecidos em sua memória para trazê-los para o hoje, mas com sua vivência atual. Nas trilhas do pensamento de Benjamim (1986) podemos afirmar que ao narrar sua história, ela retira das

experiências que contara e, assim recorre ao acervo de toda uma vida que não inclui sua própria experiência, mas, também as dos outros.

Diante disso, quando falamos de história, configuram-se como sínteses desses contextos, situações de diversas naturezas querem sejam elas individuais, sociais ou coletivas. Somos conduzidos para um cenário de lembranças, acontecimentos, narrativas, depoimentos e, também, de situação do tempo presente. Portanto, é transitar no tempo e no espaço. Nesse sentido, Portelli (1997:16) nos coloca que:

> [...] A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim com as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais.

Outro elemento fundamental ao trabalho que toma a metodologia da HO como principio, é a importância da memória nesse processo de se propor retomar o passado, mesmo que recente. Pela abordagem da HO, a memória é compreendida como trabalho, tal como Bosi (1995) a define, este é o processo de rememoração que exige um re-fazer, uma recuperação do passado a partir do que foi até hoje vivido.

Por essa perspectiva, a autora acredita que a memória demanda uma re-elaboração do presente para que possa ser evocada e assumida. Por essa razão, também, a rememoração é tomada como uma situação de reflexão, de novas formulações sobre o narrado, possibilitando, com isso, a quem fala, uma oportunidade de refletir sobre si mesmo e seu passado vivido.

Acreditamos que este trabalho utilizando a metodologia da HO pode ser um instrumento democratizador, por permitir aos grupos reprimidos retomarem suas memórias como possibilidade de modificação social, e, como também afirmou Thompson (1992:22), "[...] pode devolver às pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras".

A entrevista que iremos apresentar faz parte de uma pesquisa de Mestrado em andamento que visa reconstruir a memória de professores-alfabetizadores sobre a formação em serviço no município de Uberlândia na década de 1990. Escolhemos esta entrevista devido a sua riqueza. É uma fonte de pesquisa constitutiva e constituinte de informações nas quais acreditamos serem fundamentais para construir e reconstruir a história da formação de uma alfabetizadora, seus saberes e suas práticas.

A professora Genária[66] é filha única de pais semi-analfabetos e separados. Mãe de três filhos, viúva. Foi alfabetizada na zona rural, na fazenda dos Dourados pelo seu tio. Iniciou sua carreira de professora alfabetizadora em 1949 com treze anos de idade, auxiliando seu tio professor, pois sua idade não permitia que assumisse uma sala. A professora teve que afastar do cargo de professora, pois era muito nova e as leis não permitiam, regressando em 1958 a convite de um parente e em 1960 ingressou como professora na rede municipal atuando até 2004 quando se aposentou. Cursou o magistério, ainda não possui um curso superior e relatou

[66] Iremos utilizar o pseudônimo de Professora Genária com o intuito de resguardar sua identidade.

que seu grande sonho é fazer faculdade, mesmo seus filhos não a apoiando, agora que aposentou acredita ser possível realizar este sonho.

Após apresentarmos a Professora Genária iremos descrever um pouco como foi realizada a entrevista. Ela foi concedida pela professora em sua residência, apenas em um encontro com a ressalva de que se fosse necessário retomaríamos. Apesar da tranquilidade de sua residência a entrevista foi interrompida algumas vezes devido à campainha que tocou, o telefone, o armário que caiu na ajudante e a própria ansiedade da depoente, mas ao final conseguimos o desejado. O primeiro contato com a depoente foi por telefone, explicamos em que consistiria a pesquisa e quais eram nossas intenções.

No momento da entrevista foi apresentado um roteiro para que ela pudesse direcionar sua narrativa, sem que fosse interrompida a menos que algo ficasse confuso ou que tivesse algo a acrescentar. A vigilância epistemológica é uma tarefa correlata a pesquisa científica, o investigador ao optar por determinada metodologia, deve conhecê-la no seu ímpeto, suas congruências e incongruências. Assim, após realizar as entrevistas na HO[67], deve ser feita sua transcrição preservando ao máximo a narrativa do depoente sem interferências do entrevistador, consequentemente acontece a devolutiva desta entrevista, em que entrevistador e entrevistado juntos fazem a primeira análise da mesma e autoriza sua publicação em forma de texto ou usando seus fragmentos.

A educação brasileira na década de 1960, período em que a professora Genária inicia sua carreira profissional, tem como contexto histórico a discussão sobre a educação popular. As temáticas eram dirigidas para a questão qualitativa em relação ao ensino, se manifestando nos grupos que assumiam direções diferentes. Podemos citar como exemplo destes grupos os elementos remanescentes dos que, na primeira década do século XX, pugnavam em favor da difusão da instrução popular para livrar o país do "cancro do analfabetismo"; assim retoma-se o "entusiasmo pela educação" em sua formulação simplista.[68]

No contexto político o retorno ao estado de direito com governos eleitos pelo povo; mudança no modelo econômico em que houve um desenvolvimento entre a contradição com a internacionalização da economia, como exemplo as multinacionais no governo de Juscelino Kubitschek.

Na próxima década, com a escassez de recursos para a educação e, durante a década de 70, sob o enfoque comportamentalista da mesma, a formação de professores sofre influência das ciências sociais, sobretudo, no enfoque funcionalista. Vale destacar que, na década de 70 e início da década de 80 do século XX, houve muitas discussões acerca dos instrumentos de formação de professores.

A construção da formação de uma professora-alfabetizadora: história de vida

A análise que iremos apresentar foi realizada respeitando alguns temas surgidos na entrevista. Sempre com um olhar direcionada ao espaço sócio-cultural, o tempo histórico, sua formação e seus saberes.

[67] Para se inteirar melhor sobre a questão ética em História Oral, ver: Portelli (1997) e Bom Meihy (2005).
[68] Ver: PAIVA, V. (2003). História da Educação Popular no Brasil. São Paulo: Editora Loyola.

A professora Genária ao iniciar o relato de sua historia de vida, rememora lembranças dos seus primeiros anos de ensino, da formação básica, demonstrando como esses acontecimentos estão vivos em sua memória. Nesse percurso diacrônico demonstra qual o papel da escola, sua importância e porque estava naquele contexto:

> Ah... eu estudei na zona rural, na fazenda dos Dourados na escola Municipal de dourados. O meu professor era meu tio eu estudei de 1ª a 4ª séries, mas era o... a cartilha. Você vai ler aqui, ensinava a gente poucas vezes, a pessoa tinha que aprender a ler, fazer as contas, a tabuada tinha que ser decorada, nesta época existia a palmatória.

A professora-alfabetizadora Genária, nos mostra as recordações de quando alfabetizada em uma escola autoritária, rígida de uma metodologia tradicional, em que a professora se preocupava com os conteúdos orais, sua memorização e os exercícios estruturais repetitivos levavam os alunos a memorizarem o conteúdo.

Sua trajetória enquanto professora iniciou aos treze anos de idade como auxiliar de seu tio professor.

> Eu tinha aquele entusiasmo, aquele... É... Lutei muito. Quando eu terminei a 4ª série trabalhei um ano com ele, mas como não tinha idade, tinha só treze anos, as leis não permitiam... Da prefeitura, ai, eu deixei.

Podemos perceber neste fragmento que a professora iniciara sua carreira sem a formação necessária para tal função. De acordo com Saviani (2004) com a Lei Orgânica de 1946, a Escola Normal seria organizada como um ramo de ensino profissional, buscando habilitar professores para o trabalho com crianças de ensino primário; essa formação procurou ser uniformizada em todo o país.

Mesmo com a instituição da Lei Orgânica de 1946, no interior ainda existiam professores atuando sem a devida formação exigida pela Lei. Como nos relata a professora Genária:

> Aí depois, uns oito, nove anos, uma parenta minha, lá de Martinésia, porque na zona... Nos distritos não tinha professor, ninguém formado ali, e não tinha, na região não tinha ninguém pra trabalhar. Ficava o ano todo, uma série sem professor. Porque antes trabalhava multiseriada, as salas de primeira a quarta, todo mundo junto. Aí depois que dividiu, era um professor pra cada série, então não tinha professor e aquela série ficava sem aula. O distrito de Cruzeiro dos Peixoto era pertinho, ficava sem professor também. Na época que eles foram me contratar, perguntaram: Vai pro Cruzeiro ou pro Martinésia? Aí ela falou assim, não. Martinésia. Então, eu fui pra Martinésia. Trabalhei com ela dois anos em Martinésia, ela me orientando, porque na época era só quarta série. Aí eu comecei a estudar ali pro... Arrumei um professor particular, porque antes tinha que fazer admissão, pra começar de quinta a oitava. Fiz admissão, passei aí meu pai não aceitou eu ficar em Uberlândia, pra estudar, continuei trabalhando, continuei trabalhando, sem... Depois casei aí eu já tinha sido transferida pro Cruzeiro dos Peixoto. Tinha três filhos, e o menor estava muito pequenininho. Aí eu já trabalhava no Estado, e o Estado exigia também uma formação, mas tinha que ser feita em

> Belo Horizonte. Aí eu não podia ir à Belo Horizonte, não tinha como deixar as crianças pequenas. Aí continuei novamente, sem fazer esse curso em Belo Horizonte. Mas, só que a prefeitura, organizava no período de férias para os professores o curso, mais o curso era uma aula, esses cursos duravam dois meses, se fosse hoje seria como um ano de estudo ou mais. Preparava a gente bem, pra continuar, então você voltava tão empolgada, tão entusiasmada com aquele curso que você fazia, o trabalho rendia o dobro.

Percebemos nesta narrativa que a trajetória da professora foi imposta de uma maneira sutil, primeiramente pelo seu tio que a colocou como auxiliar de sua sala, apesar de sua pouca idade e segundo por sua parenta que a convidou para trabalhar no distrito de Martinésia. Sem formação e possíveis escolhas, pois seu pai não a apoiava ela acabou cedendo ao que lhe foi oferecida sem mesmo questionar se era aquilo mesmo que queria para si.

Com o tempo veio a idade, o casamento e os filhos e ela se viu trabalhando em dois turnos em instituições diferentes, a rede Estadual e Municipal, com isto o desejo de continuar estudando postergado, realizando como formação cursos de férias que lhe eram oferecidos pela instituição, pois só assim poderia continuar trabalhando e cuidando dos afazeres domésticos.

De acordo com Almeida (2004), a instrução da mulher deveria primeiramente se reverter em benefício da família, o bem estar do marido e dos filhos e posteriormente a outros afazeres que não fossem os domésticos, num espaço restrito que lhes tolhia a liberdade e a expansão de sua inteligência e seu talento. Neste sentido a professora ao ser indagada se concluiu o curso de magistério, ela relata que:

> Não era, era um curso... Assim, um curso de férias, as diretoras das escolas estaduais faziam parte deste, a gente tinha que ter a didática, tinha que dar uma aula pra elas assistirem, pra ver se a gente seria aprovada no exame, na prática de sala de aula. Então, foi muito difícil, muito mesmo. Era preferível estar fazendo uma... A série certinha de quinta a oitava, ou o magistério, ou continuar, do que fazer esses cursos daquela maneira, mas a gente não tinha outra opção. Então, nós só continuamos fazendo desse jeito. Logo começou... Então, a gente ia... Eu fiz esse curso. A gente vinha, estudava, estudava, porque tinha que fazer as provas. Se não tirasse acho que era setenta... Oitenta pontos, você não passava, você tinha que estudar novamente, outro livro diferente. Se você não passasse, aí eles refaziam o curso de novo, pra gente poder fazer. Então, a gente tinha que estudar demais, demais mesmo pra poder conseguir. Então, o que eu achei mais difícil foi isso, ter estudado sem o professor. Porque estudar dentro de uma sala, com o professor te explicando matéria por matéria é bem mais... Assim... Mais fácil pra gente e mais produtivo, porque você aprende mais. Agora tudo decorado, na hora da prova você saber de tudo aquilo... Aí eu fui trabalhando direito e fazendo o curso e mais cursos e reuniões, e direção em cima. Eu acho que naquela época, era muito mais apertado pro professor, do que hoje. O professor não tinha nem tempo pra clamar salário.

A professora relata que esse curso não foi fácil, pois não contava com a ajuda de colegas, supervisoras, orientadoras e principalmente da direção da escola, foi um

tempo muito difícil em que tinha de trabalhar, viajar para estudar e ter uma prática condizente com a de um professor formado. Não se tinha um cuidado com a formação e a carreira destas professoras que atuavam na educação básica é como se esta formação não fosse a base para a constituição futura das novas gerações que dependem destes profissionais. Concordamos com Gatti (2000:5) quando nos coloca que:

> [...] Com relação à formação e a carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de "quebra-galhos", "dá-se um jeitinho".

Conclusão

Portanto, o que podemos concluir com esta breve rememoração através das lembranças da professora Genária é que o ser professor se constitui em diversos locais com as mais diversas pessoas e situações. Sua trajetória foi marcada por várias dificuldades que não a impediram de cursar o magistério mesmo depois de atuar muitos anos sem ele. A universidade ainda é um sonho, que talvez consiga realiza-lo.

Quanto a sua formação continuada ficou muito a desejar, uma vez que, não concluiu um curso superior em que sua prática pudesse ser contemplada a uma teoria. Assim, mediante as condições sociais, econômicas e históricas Genária fez ao longo de sua trajetória cursos, seminários, palestras, encontros de professores oferecidos pela própria instituição.

Os cursos voltados para a formação dos professores deveriam ser implantados em projetos oriundos da própria instituição escolar em que estes professores estão inseridos e que não sejam um conjunto de ações esporádicas e dependentes da vontade de secretarias municipais ou estaduais de educação.

Hoje, os cursos iniciais de formação de professores são de responsabilidade das Universidades e estes deveriam ser mais próximos da realidade escolar, a formação continuada dos mesmos deveria ser pensada primeiramente por aqueles que fazem a educação básica acontecer efetivamente, ou seja, o professor.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. (2004). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. En D. SAVIANI, O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados.

BOM MEIHY, J. C. S. (2005). Manual de história oral. São Paulo: Edições Loyola.

BOSI, E. (1995). Memórias e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras.

GATTI, B. A. (2000). Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.

PAIVA, V. (2003). História da educação popular no Brasil. São Paulo: Editora Loyola.

PORTELLI, A. (2001). História oral como gênero. En Proj. História. São Paulo: EDUC.
SAVIANI, D. (2004). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados.
THOMSON, A. (1997). Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, 15, 51-84.

El potencial pedagógico de los relatos de vida: Una propuesta didáctica en la Universitat Jaume I

Arecia Aguirre, Ana Doménech, Paula Escobedo, Andrea Francisco y Lidón Moliner

Resumen. En la siguiente comunicación abordamos una propuesta didáctica para la asignatura de Educación para la Diversidad del grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Ésta surge a partir de la utilización del libro "Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales" como recurso didáctico. A través de los relatos que componen el libro se acercan al aula diferentes realidades en las que sus protagonistas visibilizan la vivencia de una triple discriminación (género, migración y diversidad sexual) en sus trayectorias.

Palabras clave. Relatos de vida, propuesta didáctica, recurso educativo.

Abstract. In the following article we present a didactic proposal for the subject Education for Diversity in Teacher / Early Childhood Education Grade at Universitat Jaume I of Castellón (Spain). This experience arises from the use of the book " Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales "as a teaching resource. Through this stories approaches the classroom differents realities and how the protagonists of the stories have been fighting for a triple discrimination (gender, migration and sexual diversity).

Keywords. Life stories, education resource, didactic proposal.

Introducción

En esta comunicación presentamos una propuesta didáctica elaborada a partir de relatos de vida. Dichas historias surgen a raíz de un proyecto realizado en la *Universitat Jaume I* de Castellón (España). Esta investigación ha conformado y consolidado el equipo de trabajo Encontrando vidas[69] cuyos objetivos, entre otros, son visibilizar y empoderar a un colectivo que tradicionalmente ha sufrido una triple exclusión. Nos referimos a mujeres (exclusión de género), migrantes (desarraigo), lesbianas o bisexuales (orientación sexual). A través de estas historias se indaga en las barreras con las que se han encontrado las protagonistas dada su condición, así como en las estrategias y redes que les han ayudado a vivir de una forma más plena.

Así pues, con parte de este material, se plantea una propuesta didáctica enmarcada en la asignatura Educación para la Diversidad del Grado de Maestro en Educación Infantil. Proponemos una serie de actividades que trabajarán la

[69] Proyecto de investigación financiado por el Observatorio Permanente a la Inmigración OPI-UJI, de la Universitat Jaume I de Castellón.

diversidad sexual, cultural y de género con objeto de hacer consciente al estudiantado de los procesos de exclusión y de los mecanismos que han utilizado estas mujeres para empoderarse.

Las historias de vida como recurso didáctico

El método biográfico-narrativo, y concretamente las historias de vida, tienen como objetivo mostrar el testimonio subjetivo de una persona y las valoraciones que ésta hace sobre su propia existencia (Pujadas, 1992, citado en Rodríguez et al., 1996). Con estos relatos se trata de acercar al lector al mundo de las protagonistas y al contexto social y cultural que les rodea. El proceso seguido para la elaboración de las historias de vida puede encontrarse en el libro "Afrodita ha llenado mi corazón. Relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales"[70]. Para la realización de éste, el equipo *Encontrando Vidas*, se ha basado en una filosofía abierta, flexible y horizontal. Esta dinámica de trabajo ha permitido empoderar no sólo a las protagonistas de la historia, sino también a cada uno de los miembros del equipo. Un empoderamiento que no es sólo individual sino también colectivo e implica fortalecer las capacidades, aumentar la confianza e impulsar cambios positivos (Rappaport, 1984). El libro se compone de la historia de cuatro mujeres procedentes de Perú, Colombia, Argentina y Honduras, acompañado por la descripción política y social de cada uno de sus países de origen. Esto permite al lector acercarse al contexto vivido por las protagonistas y entender de un modo más cercano su trayectoria.

Uno de los objetivos que se planteó a la hora de elaborar los relatos fue el de poder disponer de un recurso educativo para trabajar la diversidad sexual y cultural en las aulas. Introducir lo cotidiano en las aulas nos aporta un conocimiento profundo de las formas de vida del entorno próximo. Esta práctica didáctica sirve como punto de encuentro entre las diferentes culturas, como forma de trabajar la competencia social y ciudadana que tanto atañe a la enseñanza de las ciencias sociales (González, 2011).

Propuesta didáctica: relatos de vida en el aula

La propuesta didáctica que planteamos en este trabajo se desarrollará en la *Universitat Jaume I* de Castellón (España), concretamente en la asignatura de *Educación para la Diversidad* de tercero del Grado de Maestro/a de Educación Infantil. Esta actividad forma parte de una de las prácticas obligatorias de dicha materia en la que hay un total de 90 estudiantes matriculados.

Educación para la Diversidad es una asignatura que aporta al estudiantado los fundamentos básicos para el tratamiento de la heterogeneidad y las respuestas que desde la escuela y el aula ordinaria pueden darse a las necesidades educativas de todo el alumnado. Es importante que el profesorado tenga en cuenta la diversidad existente en las aulas y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, diferentes alternativas en su propio contexto.

La formación inicial de los y las maestras de Educación Infantil ha de permitirles conocer y analizar las características y factores que favorecen la

[70] El libro se puede descargar en el siguiente link: http://www.encontrandovidas.org/

inclusión y la interculturalidad, así como las estrategias organizativas necesarias para transformar los centros en escuelas inclusivas e interculturales. En este sentido, toma especial relevancia la cultura colaborativa, la participación democrática y otras expectativas hacia la diversidad de cualquier tipo: funcional, de género, cultural o sexual.

A través de esta asignatura se pretende que los futuros docentes conozcan y compartan un currículum abierto y flexible, mediante múltiples estrategias didácticas que favorezcan la participación y el éxito de todo el alumnado.

Esta materia se encuentra estructurada en tres bloques temáticos: educación inclusiva e intercultural, la escuela como organización inclusiva intercultural, y la diversidad desde el currículum. Es concretamente en el último de ellos, desde el que se aborda nuestra propuesta didáctica, cuyos contenidos y competencias se detallan a continuación:

	Competencias	Contenidos
Bloque Temático III la diversidad d Esde el currículum	- Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades. - Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: impacto social y educativo de los lenguajes audiovisuales, cambios en las relaciones de género e intergeneracionales, multiculturalidad e interculturalidad, discriminación e inclusión social, desarrollo sostenible.	Tema 6. Propuestas curriculares inclusivas. 6.1. La programación didáctica desde la diversidad. 6.2. Planificación y desarrollo de recursos. 6.3. Proyectos de trabajo como propuesta curricular inclusiva intercultural. 6.4. Estrategias metodológicas: rincones, talleres y aprendizaje cooperativo.

Cuadro 1. Relación de competencias y contenidos relativos a la propuesta presentada

La actividad que planteamos emerge de las competencias y contenidos especificados en la tabla anterior. A partir de estos se establecen los siguientes objetivos:

- Acercar al alumnado a realidades contextualizadas de exclusión social y educativa.
- Definir y determinar el concepto de diversidad así como sus diferentes tipologías.
- Analizar las barreras sociales y educativas con las que se enfrentan las protagonistas de las diferentes historias.
- Identificar el tipo y procedencia de apoyos sociales y/o educativos con los que las protagonistas han contado para superar las diferentes barreras.

Diseño de la actividad

Esta actividad tendrá lugar en las sesiones prácticas del último tema de la asignatura (Tema 6: Propuestas curriculares inclusivas) y se desarrollará a lo largo de dos sesiones de una hora y media de duración cada una.

En una primera sesión, el estudiantado se organizará en grupos de 4 personas. Cada uno de estos grupos analizará y reflexionará sobre un relato de vida procedente del libro “Afrodita ha llenado mi corazón. Historias de vida

migrantes, lesbianas y bisexuales" (2012), a través de una serie de cuestiones que planteará el docente en el aula. A continuación presentamos un ejemplo de un extracto de una de las historias, junto con las posibles cuestiones a plantear en el aula.

Vivimos situaciones en las que una pasa mucha necesidad y falta de cariño. Mi infancia no fue nada agradable. Me gustaba ir a la escuela para huir de todo lo que pasaba en casa. Era como una válvula de escape. En esa época los maestros eran muy estrictos, no me ayudaron nada, aunque tengo que decir que nunca desvelé mi orientación sexual, me cerré mucho en mí misma. Siempre tuve miedo de que se pudieran enterar. Ni siquiera con mis amigas comenté nunca nada. Reprimía mis sentimientos porque no sabía cómo reaccionarían las demás personas. En el camino, ni en la escuela ni en la secundaria, no encontré a mujeres de mi misma situación. O si las había también estaban silenciadas, estaban muy calladas, como yo. A pesar de ello, cuando me veía a mí de mayor, pensaba tener un trabajo, ser alguien y tener casa propia. Pero no me veía ni con hijos ni con familia, aunque sí con una pareja que fuera mujer. Mi sueño era vivir la vida, disfrutarla.

Cuadro 2. Extracto del libro

Tras la lectura del relato de vida correspondiente, los alumnos deberán responder algunas cuestiones como:

- ¿Crees que la diversidad en general, y la diversidad sexual en particular, es percibida como una característica más de nuestra sociedad actual? ¿Qué discriminaciones y/o exclusiones observas en el texto?
- ¿Cuáles son las barreras sociales con las que se ha encontrado la protagonista de la historia? ¿Y educativas?
- En el caso de que existan, ¿Con qué tipo de apoyos sociales ha contado la protagonista para superar las barreras? ¿Ha encontrado apoyos dentro de la escuela? ¿Cuáles?
- Como futuro maestro, ¿cómo plantearías abordar con tu alumnado la diversidad sexual para que no se repitieran episodios parecidos a los contados por las protagonistas?

En una segunda sesión, cada uno de los grupos compartirá con sus compañeros/as el análisis realizado del relato de vida correspondiente. El objetivo de esta actividad no es únicamente la de compartir el trabajo elaborado, sino también debatir en el grupo-clase sobre una serie de cuestiones básicas. Para ello, se abordarán aspectos principales como la conceptualización de la diversidad, las barreras sociales y educativas con las que se encuentran nuestras protagonistas, así como la detección de los apoyos necesarios para superarlas. Es interesante, en este punto, que el estudiantado perciba y reflexione sobre las diferentes miradas que se pueden hacer sobre una misma historia y que a través del diálogo se conciencien de las realidades sociales y educativas que tienen lugar día a día en nuestro contexto.

Para la evaluación de esta actividad, los diferentes grupos elaboraran un informe sobre el análisis realizado y lo compartirán en el Aula Virtual (plataforma moodle). El docente valorará el contenido de dicho informe contabilizándolo como una práctica más de la propia asignatura de Educación para la Diversidad. Así mismo, en la sesión de valoración final de la asignatura, se organizará un grupo de discusión con algunos de los alumnos participantes (entre otras estrategias de valoración) con objeto de indagar sobre el grado de satisfacción con la actividad. En éste se plantearán diferentes cuestiones sobre el desarrollo de esta práctica, los

aprendizajes adquiridos o la utilidad de las historias de vida como recurso didáctico, entre otros.

Conclusión

Los relatos de vida constituyen una eficaz herramienta para acercarnos a las distintas situaciones de exclusión que se dan a nuestro alrededor. No se muestran como prácticas generalizadas de la totalidad de los casos de exclusión o diversidad, pero sí nos permiten conocer la singularidad de estas historias y acercar a los alumnos realidades de contextos cercanos.

De este modo, y en nuestra propuesta en particular, se facilita la concienciación y sensibilización de los profesionales que en un futuro trabajarán en el ámbito educativo. Creemos que con propuestas como la abordada en este trabajo se favorece la reflexión crítica y la sensibilización hacia temas relacionados con los contenidos de Educación para la Diversidad. Así pues, los relatos recogidos en el libro "Afrodita ha llenado mi corazón. Historias de vida de mujeres migrantes, lesbianas y bisexuales" (2012) se convierten en un recurso pedagógico de gran valor para el trabajo con temáticas relacionadas con el género, la diversidad sexual o la migración.

Referencias bibliográficas

GONZÁLEZ, J .R. (2011): *Pero ¿la historia de mis abuelos es Historia? La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación para la Historia contemporánea. Pensar históricamente en tiempos de globalización*: Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia, Santiago de Compostela, 30 junio, 1 y 2 julio, 2010.

PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

RAPPAPORT, J. (1984). Studies in empowerment: introduction to the issue. *Prevention in Human Services*, *3*, 1-7.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

ENCONTRANDO VIDAS (2012) *Afrodita ha llenado mi corazón: relatos de vida de mujeres migrantes lesbianas y bisexuales*. Valencia: Novadors Edicions.

As Narrativas Autobiográficas e a Formação de Professores: Uma Reflexão Sobre o Diário de Acompanhamento[71]

Mônica Gaspar, Fátima Pereira y Maria da Conceição Passeggi

Resumo. O objetivo deste trabalho é refletir sobre o acompanhamento da escrita do memorial de formação no curso de formação de professores. Esta reflexão faz parte de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O diário escrito por duas professoras do curso de Pedagogia do PROGRAPE, na Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Nazaré da Mata, em 2011, foi utilizado como nosso objeto de análise. Consideramos que, ao escrever o diário, as formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade, e que os discursos expressos são frutos do processo formativo e auto formativo.

Palavras-chave. Narrativas autobiográficas, acompanhamento, formação de professores.

Abstract. The aim of this paper is to reflect on the accompaniment of the writing of training memorial in a teachers' education program. This reflexion is part of a developing doctorate research of the Post-graduation Program in Education in the Federal University of Rio Grande do Norte. The diary written by two pedagogy course teachers of PROGRAPE in the University of Pernambuco – UPE, Nazaré da Mata Campus, in 2011, was used as our object of analysis. We considered that while the teachers were writing the diary, they revealed their knowledge, experience and identity, and also that the discourses presented are the result of formative and self-formative process.

Keywords. Autobiographical narratives, accompaniment, teachers training

Introdução

> As narrativas podem ser o último recurso dos teóricos econômicos. Mas elas provavelmente são a matéria da vida daqueles cujo comportamento eles estudam (Jerome Bruner, 2002).

Propomos, neste texto, uma reflexão sobre as narrativas autobiográficas dos diários para compreender como acontece o acompanhamento da escrita do

[71] Este texto compõe parte do material apresentado no artigo Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação durante o IV Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas no Rio Grande do Sul/Brasil, 2012.

memorial no curso de formação de professores. Esta reflexão faz parte de uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Compreendemos o diário como género autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível, ao formador, ator-narrador, realizar momentos de retrospecção e reflexão sobre as decisões e acontecimentos do acompanhamento do memorial, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado. Nesse debruçar sobre si, o diário "Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser" (Hess, 2006:92).

Dessa forma, trazemos as narrativas autobiográficas como método de pesquisa e de formação e, em seguida, analisamos a prática dessas professoras a partir do que capturamos nos seus dizeres acerca dos seus fazeres.

As Narrativas autobiográficas como método de pesquisa e formação

Atualmente, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o quotidiano e a prática profissional. No âmbito da educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamenta a reflexão do fazer pedagógico e a re-significação da própria ação.

Nas palavras de Connelly e Clandinin (1990), somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros. Nesse sentido, “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]” (Connelly & Clandinin, 1990:2)

Tomar esses escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o quotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que promove uma autorreflexão, isso porque essa escrita permite,

> Explicitar a singularidade e, com ela vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca de uma sabedoria de vida. (Josso, 2004:9)

Souza (2004:72) revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de "auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si". Essa dimensão compõe as narrativas do diário, ao escrever sobre si relatando sobre suas experiências, narrador e interlocutor estabelecem um diálogo, é a expressão dos múltiplos "eus" (Larrosa, 1998).

Sobre o diário, Hess (2006) aponta algumas formas particulares: *diário íntimo ou pessoal* – toma como objeto o vivido pessoal, há numerosos estudos; o *diário de viagem* – limita-se ao período de viagens, assim como, o *diário de bordo* – escritos durante a descoberta do novo mundo*; o diário filosófico* aborda temas que se podem retomar, a redação é em torno de uma pesquisa; o *diário de pesquisa* –

registro de hipóteses e achados do pesquisador; o diário de formação – descreve as dificuldades didáticas em cursos de formação, com o objetivo de enfrentar e resolver dilemas da profissão; o diário institucional – registro com dimensões individuais, grupais, institucionais da vida de determinado estabelecimento. Por fim, o diário dos momentos é a denominação que Hess (2006) utiliza para seu diário, por ter a função de relatar seus momentos.

Com Zabalza (2004:13) encontramos os *diários de aula* – "documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas". O autor aponta importantes observações sobre os diários. Para ele, os diários: (a) não tem que ser uma atividade diária, cumprem sua função mesmo que sua periodicidade seja menor, pois o importante é manter uma linha de continuidade na narração; (b) constituem narrações feitas por professores; (c) o conteúdo para quem escreve, geralmente, é considerado descartável. Ele pode ficar aberto ou vir com uma ordem de condicionamento de planejamento prévio; (d) a demarcação espacial da informação recolhida costuma ser o contexto de aula, mas não impede que se possa abordar outra atividade docente.

Para o autor *(ibidem),* há quatro âmbitos para o diário. O primeiro se refere ao acesso pessoal do narrador. Nesse caso, ele cumpre um importante papel porque se torna elemento de expressão das vivências e das emoções, pois "escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos: racionalizar a vivência ao escrevê-la, reconstrói a experiência" (*ibidem:*18).

No segundo, o diário é um recurso para explicitar os dilemas com relação à atuação profissional. Para Zabalza (2004), dilemas são construtos descritivos e próximos à realidade, e referem-se a vivências de situações problemas no desenvolvimento da aula; é, também, uma forma de quebrar a linearidade do pensamento-ação, porque, em geral, a aula acontece no âmbito de uma dinâmica muito fluida e dependente do contexto. Para o autor,

> A peculiaridade dos dilemas está em que a forma como os professores os identificam e os enfrentam combina a dupla dimensão dos profissionais da educação: a dimensão do conhecimento e a dimensão das características pessoais de cada um. (2004:23)

Com o terceiro, o diário é um recurso de acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos. Nesse caso, a utilização do diário possibilita o acompanhamento do desenvolvimento de um trabalho, tanto escolar quanto de pesquisa. Segundo Zabalza (ibid.), uma outra possibilidade para este recurso são os diários de pesquisa. Neste caso, torna os que escrevem em pesquisadores e no processo de escrita "integra três posições complementares: do ator, do narrador e do pesquisador" (*ibidem*).

Nessa perspetiva, Souza (2008) trabalha com os diários de formação, desenvolvidos pelos alunos na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de formação de professores. Além de proporcionar o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, abriu outras possibilidades, já que a sua perspetiva tinha como foco a formação do sujeito através da escrita de si. Para o autor (2008:03), "o trabalho com diário, focado no processo narrativo, torna possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na sala de aula".

Nesta direção, Zabalza (2004) identifica o desenvolvimento profissional, último recurso apontado pelo autor. A escrita do diário torna o autor consciente de sua atuação ao identificar seus componentes para narrá-los e, nesse processo, ele recodifica essa atuação (transformar a ação em texto), "possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenómenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar)" (2004:27).

Ao escrever seu diário para acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho, o professor-formador expressa seus saberes, suas experiências, sua subjetividade. Sobre essa questão, Pineau (1999) revela três possibilidades de formação: o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre seus percursos pessoais e profissionais, que pode ser denominado como um processo de autoformação; o formador forma-se, também, na relação com os outros, em uma aprendizagem coletiva, apelando à consciência, aos sentimentos e às emoções – a *heteroformação*; e o formador forma-se através das lições das coisas, dos saberes técnicos, culturais e artísticos e da sua compreensão crítica – *a eco-formação*.

As narrativas do diário das formadoras trazem traços singulares de como foram representadas as vivências no acompanhamento da escrita do memorial com questões práticas, mas vimos, também, questões subjetivas em que emergiram sentimentos, emoções. Segundo Passeggi (2008), a formação do formador acontece, também, inversamente: em uma direção inversa da experiência para abstração teórica.

Os diários das professoras – formadoras: reflexões sobre a prática docente

A análise realizada nas narrativas dos diários baseou-se na metodologia de Schütz (Jovchelovitch; Bauer, 2010). Seguimos os seguintes passos: (1) divisão do texto em material indexado e não indexado; (2) utilização do material indexado para analisar e ordenar os acontecimentos para cada narrativa; e, (3) transformação do material não indexado em “análise do conhecimento".

Tomamos como objeto de análise, o diário produzido em 2011 por duas formadoras no curso de Pedagogia no PROGRAPE, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Nazaré da Mata. O termo de consentimento das autoras autoriza-nos a identificá-las em suas narrativas, porém, a identificação das alunas, citadas em seus diários, serão por nome próprio fictício, em respeito das identidades.

Sobre a orientação individual e em grupo

Para as formadoras, o diário "é uma espécie de mapa que serve para guiar-me sobre os rumos que preciso propor e as orientações que precisarei dar para a escrita de cada aluna" (Áurea, 2011) e "permite a observação de uma certa distância da ação, analisando os fatos e o meu trabalho diante uma perspectiva a ser cumprida" (Miriam, 2011).

As formadoras falam sobre os encontros individuais e com o grupo reflexivo[72], composto pelos participantes da pesquisa, "pessoas que reconhecem seu engajamento num projeto comum de pesquisa formação através da prática de

[72] Grupo de pessoas que "reconhecem o seu engajamento num projeto comum de pesquisa-formação através da prática de narrativas autobiográficas” (Passeggi, 2008: 44).

narrativas autobiográficas" (Passeggi, 2008:44). A percepção das formadoras sobre esses encontros leva-as a identificar o efeito que as atividades realizadas no grupo proporcionaram às alunas.

Percebo que após cada encontro as alunas demonstram autoestima e mais segurança ao escrever seus textos, pois as discussões em grupo são bastante produtivas e dão margem as alunas exporem seus sentimentos e pensamentos. Por outro lado, nos encontros individuais acho que elas sentem-se mais cobradas, por este motivo se expõem menos oralmente (Áurea, agosto/2011).

Enfatizo neste momento, o encontro com o grupo causou-me satisfação devido as escritas das minhas alunas, onde elas socializam a sua escrita com o grupo e comentaram sobre textos de autores que contribuíram com suas reescritas [...]. (Miriam, abril/2011)

A dificuldade na escrita do memorial é tema recorrente no transcorrer da narrativa no diário de Áurea, seja devido às dificuldades apresentadas com a produção textual, seja pela necessidade no aprofundamento de outras leituras, ou, ainda, pela resistência das alunas em lembrar de experiências que preferem esquecer. Chama-nos a atenção o caso da aluna Elaine.

No dia 07 de maio de 2011, a tutelada apresentou a versão final do segundo capítulo, solicitei que lesse os autores indicados para aperfeiçoar mais a escrita. Em junho, a aluna não apresentou nenhuma produção escrita sobre o capítulo (2011).

Na segunda quinzena de agosto, ela trouxe o segundo capítulo já escrito e uma versão inicial do terceiro, onde para a minha surpresa constava descrição das recordações do tempo de escola (infância) fazendo um paralelo com os ensinamentos do curso e com os impasses existentes já naquela época na educação como a metodologia do professor e o sistema de avaliação (Agosto/2011).

Depois Elaine me surpreendeu muito. Nos últimos meses tivemos encontros sistemáticos, em agosto e setembro, onde eu sugeri que ela escrevesse sobre suas primeiras experiências na escola e procurasse fazer uma relação com o curso e a relação ensino aprendizagem, porém ela relatou que não conseguiria, pois não queria recordar alguns momentos de sua infância. (Setembro/2011)

Para Elaine não era fácil falar ou lembrar esta fase de sua vida e por meio do memorial ela conseguiu superar este medo e agradeceu a sugestão. Isto foi muito importante para mim, como orientadora, saber que de certa forma contribui neste processo. (Setembro/2011)

A resistência em recordar momentos de experiências escolares na infância foi uma situação que exigiu da formadora compreensão e, acima de tudo, sensibilidade. É o modelo de coinvestimento, caminhar com o outro, auxiliar, cuidar. A forma de conduzir o difícil momento da aluna e entender essa resistência deram espaço para o avanço da escrita do memorial, além de auxiliá-la na superação desse obstáculo.

Consideramos que, ao escrever o diário, as professoras-formadoras revelam seus saberes, experiências e identidade, e que os discursos expressos são fruto do processo formativo e auto formativo.

Embora a pesquisa esteja em andamento, é possível constatarmos que as narrativas autobiográficas são instrumentos potencializadores de aprendizagens e de compreensão da prática docente.

Os resultados apontam para a importância do processo de reflexão na/sobre a prática docente possibilitado pela escrita autobiográfica nos diários.

Acompanhar a escrita de um género textual que entrelaça as dimensões (auto) avaliativa e (auto) formativa demonstra o quão delicado é o papel da formadora nesta situação de conflito.

As professoras-formadoras revelam a complexidade de seu trabalho, à medida que, ao mesmo tempo em que compreendem as dificuldades próprias de quem vai transformar em textos suas histórias de vida e de formação, e, portanto, precisam ser sensíveis nesse processo, também têm clareza da necessidade dessa escrita atender a demanda institucional.

Referências bibliográficas

BUENO, B. O, CATANI, D. B. E SOUZA, C. P. (2003). *A vida e o ofício dos professores.* São Paulo: Escrituras.

BUENO, B.O., CHAMILLIAN, H. C., SOUZA, C. P. E CATANI, D. B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa, 32*(2), 385-410.

CONELLY, F. M. E CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative Inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14.

HESS, R. (2006). *Momento do diário e diário de momentos*. In E. C. SOUZA, M. H. M. BARRETO (orgs.), Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB.

BRUNER, J. (2002). *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médica.

JOVCHELOVITCH, S. E BAUER, M. W. (2010). *Entrevista narrativa*. In M. W. BAUER E G. GASKELL (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático (90-113). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

JOSSO, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

LARROSA, J. (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.

PASSEGGI, M. C. (2008). *Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador*. In M. C. PASSEGGI (Org.), Memórias, memoriais: pesquisa e formação docentes (43-58). Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus.

PINEAU, G. (1999). *Experiências de aprendizagem e histórias de vida*. In P. CARRÉ e P. GASPAR, Tratado das ciências e das técnicas de formação (327-348). Lisboa: Instituto Piaget (Coleção Horizontes Pedagógicos).

SOUZA, E. C. (2004). *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, Brasil.

_____ (2008). *Entre a tinta e o papel: escritas e pesquisa em diários de formação*. In M. C. VENANCI (org), Não me esqueça num canto qualquer (1-17). Rio Grande do Norte: III Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas.

ZABALZA, M. (2004). *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

As histórias de vida de profissionais de creches comunitárias da baixada fluminense-rj

Alexandra Coelho Pena

Resumo. O trabalho de formação de professores, especialmente no contexto das creches e escolas comunitárias da Baixada Fluminense, é de extrema importância na medida em que essas instituições ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional, especialmente às crianças de 0 a 3 anos, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar. Essa pesquisa busca recuperar as histórias de vida das profissionais das creches comunitárias, priorizando a relação dos sujeitos com as práticas sociais.

Palavras-chave. Histórias de vida, formação, creche.

Abstract. The teacher training program, especially in the context of childcare and community schools in the Baixada Fluminense, is of utmost importance since these institutions occupy a fundamental place in educational services, especially for children from 0 to 3 years old, considering that they assume a demand that public county schools can not cover. This research aims to recover the life histories of the professionals that work in the community daycares, prioritizing the relation of the subjects with the social practices

Keywords. Life histories, training, daycare.

Introdução

Esse texto – elaborado como parte do Projeto de Tese de Doutorado – foi construído a partir da minha inserção no Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura, somada à experiência como orientadora pedagógica em projetos de formação de professoras de creches e pré-escolas comunitárias.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição do uso das Histórias de Vida na pesquisa sobre formação de profissionais das creches comunitárias que participam do "Programa de Formação, Supervisão e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense/RJ". O trabalho de formação de professores, especialmente no contexto das creches e pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense, é de extrema importância na medida em que essas instituições ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional, especialmente às crianças de 0 a 3 anos, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar. Composta por 13 municípios, a Baixada é habitada pelos trabalhadores da capital e se caracteriza, pela omissão do Estado, como uma região de grandes problemas sociais.

Buscando compreender como se articulam os conhecimentos sobre educação infantil e as práticas pedagógicas cotidianas nas creches comunitárias, meu estudo no Doutorado pretende conhecer as histórias de vida e de formação

dessas profissionais "para encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas" (Kramer, 2007:58).

Este artigo inicialmente discute a qualidade da formação de professores em diálogo com a legislação brasileira e a produção acadêmica mais recente, apresentando um panorama sobre as creches comunitárias da Baixada Fluminense, para em seguida pensar de que maneira as Histórias de Vida podem contribuir na elaboração de novos caminhos no campo da formação dos profissionais da educação infantil.

Como ainda se trata da elaboração de um projeto de pesquisa, trarei reflexões iniciais sobre a contribuição das Histórias de Vida para a formação de professores e espero que a interlocução com outros trabalhos nas III Jornadas de Histórias de Vida em Educação possa ampliar meu olhar e apontar caminhos para o desenvolvimento do meu estudo.

A formação de professores de educação infantil: o que dizem as pesquisas recentes e os documentos legais

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltada para a Educação Infantil e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de formação de professores para essa etapa da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Esta afirmação implica, necessariamente, a atenção à formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais, públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade, por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada – a habilitação para o magistério em nível superior ou médio (modalidade Normal) –, refutando funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam, ainda, o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (Nunes, Corsino & Kramer, 2011).

Ainda em 2009, o decreto nº 6755/09 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009b), com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a

atuação em creches e pré-escolas. Este fato também foi destacado por Barreto e Gatti (2009) nas considerações finais de sua pesquisa:

> Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches (Barreto & Gatti, 2009:258).

Ainda segundo Barreto e Gatti (2009), existe uma enorme lacuna quanto à formação de professores de Educação Infantil, uma vez que este segmento compreende vários anos de atenção à criança pequena e que concentra, de acordo com a pesquisa realizada, o maior percentual de docentes sem formação adequada.

Muitos desses documentos e pesquisas apontam principalmente – quando não exclusivamente – para as redes públicas de educação. No entanto, segundo o Relatório de Pesquisa "Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)", as instituições públicas e privadas da região da Baixada Fluminense atendem a menos de 15% da população (Nunes, Corsino & Kramer, 2011), o que indica que os centros comunitários de educação infantil são os grandes responsáveis pelo atendimento das crianças entre 0 a 5 anos de idade da localidade.

As creches comunitárias

As creches comunitárias surgiram na década de 1980, no contexto de democratização da sociedade brasileira, a partir da mobilização popular. Neste cenário de efervescência política e luta por direitos há anos negados, mulheres e educadores Brasil afora iniciaram um movimento de organização de creches, segundo Nunes e Kramer (2012:1) "numa tentativa de reverter a extrema injustiça social a que haviam sido relegadas as crianças pequenas, durante séculos de desigualdade e marginalização econômica e sócia".

Dos anos 1980 até ao presente momento, o movimento de mobilização popular que gerou as creches e pré-escolas comunitárias cresceu e se organizou. Se inicialmente as creches e pré-escolas comunitárias se mantinham graças a ações como vendas em bazares, festas comunitárias, participação das famílias, igrejas e grupos de amigos, as conquistas da Educação Infantil advindas dos marcos legais trouxeram novas possibilidades. Dentre estas, se destacam a compreensão da Educação Infantil como direito das crianças afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB (Brasil, 1996); as metas de atendimento estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação/PNE (Brasil, 2001); e a inserção da Educação Infantil e das instituições comunitárias no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/ FUNDEB (Brasil, 2007).

Diante desta nova responsabilidade, a partir de 2007 os municípios da Baixada Fluminense começaram um movimento de estabelecer convênios de vários tipos com as creches e pré-escolas comunitárias.

Dado o conveniamento, especialmente no caso dos municípios que contabilizam tais matrículas no seu atendimento, seria de se esperar que estes se responsabilizassem pela formação dos professores das instituições conveniadas e acompanhassem o trabalho desenvolvido. No entanto, a relação entre gestão municipal e creches e pré-escolas comunitárias parece ser delicada. Ainda segundo Nunes, Corsino e Kramer (2011),

> Embora em 55,6% destes municípios o convênio inclua cessão de professores e em 61,1% a capacitação de pessoal, de acordo com as entrevistadas, a inserção das equipes nessas unidades costuma ser uma tarefa delicada. Por um lado, há redes nas quais as equipes afirmam ser necessário ensinar, mostrar como se espera que o trabalho se desenvolva de acordo com as orientações da rede. Por outro se observa que as conveniadas costumam ser resistentes a essas orientações. Há equipes que revelam não ter acesso ao projeto e às práticas pedagógicas, admitindo que essas unidades têm independência em relação à linha pedagógica que adotam. (Nunes, Corsino & Kramer, 2011:80).

Atuando como orientadora pedagógica no Programa de Formação, Supervisão e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense/RJ, deparo-me constantemente com a fragilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano pelas profissionais dessas instituições. "Tal fragilidade em assegurar a qualidade do trabalho pedagógico se produz no vácuo deixado pelas políticas públicas municipais, na omissão na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos e nas condições de formação e manutenção" (Nunes & Kramer, 2012:03).

Assim como a grande maioria das creches comunitárias brasileiras, as creches e pré-escolas atendidas pelo Programa também vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as especificidades garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (que defendem o desenvolvimento integral da criança): isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço. Tal fato reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas desta etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a Educação Infantil.

Caminhando em busca de práticas pedagógicas que valorizem a experiência das crianças com as diversas linguagens – música, dança, artes plásticas, literatura, teatro –, o Programa vem apostando em uma formação em serviço necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente, valorizando a formação cultural das educadoras para fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática do cotidiano (ibidem, 2011).

Partindo desse complexo e singular contexto das creches comunitárias, as Histórias de Vida para reconstrução da experiência se destacam como metodologia privilegiada para minha pesquisa de doutorado, que busca conhecer quem são essas profissionais, trazendo a oportunidade de "fazer reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao

instituído" (Nóvoa, 1992:18) e, com isso, discutir propostas de formação mais próximas da realidade e do cotidiano dessas pessoas.

A investigação com histórias de vida e a formação de professores

As Histórias de vida caracterizam-se como uma metodologia de investigação que toma o discurso oral como fonte e tem forte tradição nas ciências humanas, especialmente nos campos da sociologia, da psicologia e da história e vem, nas últimas décadas, se destacando no campo da educação.

O relato oral tem se afirmado como "a maior fonte humana de conservação e difusão do saber" (Lélis & Nascimento, 2010:92) ao longo dos séculos. No entanto, com a busca da neutralidade científica pautada na objetividade do positivismo trazida para o meio acadêmico, a história oral recebeu muitas críticas relativas à sua utilização para a produção do conhecimento e "somente no século XX, a fonte oral é reintroduzida como recurso metodológico para as pesquisas em ciências sociais" (ibidem).

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), Goodson (1992) e Ferrarotti (1983), entre outros, trouxeram, nos últimos anos, um forte respaldo ao uso da abordagem biográfica, apontando possibilidades e limites à sua utilização na pesquisa, influenciando a produção dos estudos brasileiros.

O recurso ao método biográfico, embora recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Nas últimas décadas, as histórias de vida, como metodologia de pesquisa no campo da educação no Brasil, ganharam força e, segundo Bueno et al, (2006), o significativo número de trabalhos com histórias de vida de professores encaminhados para as reuniões da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e para o ENDIPE (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino) confirmam essa tendência.

As histórias de vida ganharam destaque nas pesquisas do campo da educação traduzindo uma preocupação com a produção de um conhecimento que possa "ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo" (Goodson, 1992:75).

Nas creches comunitárias, encontramos particularidades que fazem desse ambiente um contexto privilegiado para a pesquisa. As relações estabelecidas nessas instituições não criam uma separação entre o individual e o profissional, ou ainda, entre o familiar e o institucional, já que, muitas vezes, as profissionais são vizinhas, ou frequentam a mesma igreja ou, ainda, pertencem a uma mesma família. Situação que acontece também em relação aos pais das crianças que frequentam as creches. Como diz Nóvoa (1992:17), "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal".

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e "retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros" (Benjamin, 1994:201). Elas se situam na encruzilhada da vida individual com o social uma vez que...

> ... o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores (Queiroz, 1988:36).

Receber formação de qualidade e repensar as práticas nas creches e pré-escolas é direito das profissionais e das crianças e, para isso, "se faz necessário resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras" (Jobim, Souza & Kramer, 1996:21), sem separar as palavras que são de interesse da pesquisa e as que são consideradas "lixo". Dar o mesmo valor às narrativas trazidas em entrevistas e às conversas que surgem em momentos como "a hora do cafezinho" na cozinha da escola é permitir que o pessoal e o profissional se entrelacem ou, como diz Benjamin (1994), é não diferenciar os pequenos e os grandes acontecimentos.

Outro fator importante que torna o contexto das creches comunitárias um lócus singular para a pesquisa é o fato de que muitas profissionais que trabalham como professoras nessas instituições desempenham essa função pela impossibilidade de trabalharem em outro lugar, e não por uma escolha profissional. Daí, a necessidade de se conhecer essas pessoas através de suas narrativas.

> Neste sentido estaríamos recuperando a identidade do professor em sua totalidade, pois ouvindo o professor aprendemos que o autobiográfico é de grande importância quando os professores falam de seu trabalho (Nunes, 1995:25).

Quem são as profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas das creches comunitárias da Baixada Fluminense? Como chegaram a esse trabalho? O que pensam sobre educação? Quais suas histórias de vida? Suas histórias podem ter semelhança com as histórias de muitas outras profissionais de creches comunitárias – e de outras redes de educação – espalhadas pelo Brasil? "Ao colocar o professor no centro desse processo, esse trabalho exprime também o esforço de criar uma nova cultura da formação de professores" (Bueno, Catani, Sousa & Souza, 1993:307).

Conclusão

Apesar de todas as conquistas legais, da expansão do acesso e da vasta produção acadêmica voltada para a educação infantil nos últimos quinze anos, constatamos que as práticas, especialmente nas creches, ainda não garantem um atendimento de qualidade. Esse fato coloca em discussão a qualidade da formação dos profissionais que atuam na educação infantil. Vemos que, ainda hoje, as práticas de formação parecem investir, prioritariamente, em encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja conceção o professor não participa (Kramer, 2005:157).

Nesse sentido, as Histórias de Vida, como metodologia de pesquisa, oferecem a possibilidade de conhecer as pessoas a quem se dirigem as propostas de formação: suas histórias de infância, de como chegaram ao campo da educação, suas conceções sobre infância e sobre o mundo em que vivem – o que sentem e pensam essas profissionais.

Meu desafio no estudo do Doutorado é deixar-me envolver pelas narrativas das profissionais das creches comunitárias – o modo como falam de suas vidas, como ordenam os fatos, o que fica sem ser dito – permitindo o surgimento do que é importante para elas, sem perder de vista as pistas que podem contribuir para o tema da Formação.

A pesquisa pretende contribuir para o conhecimento da situação da formação de profissionais das creches e pré-escolas comunitárias, considerando relevante esse tema, já que as profissionais dessas instituições são as responsáveis por atender a demanda de Educação Infantil em um município de grande porte na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

BARRETO, E. S. DE S. E GATTI, B. A. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO.

BENJAMIN, W. (1994). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Lei nº 9.394. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.

BRASIL/Senado Federal/UNESCO. (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília.

BRASIL, Lei nº 11.494. (2007). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. /CNE/CEB. (2009a) Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília.

BRASIL. Decreto nº 6755/09. (2009b) Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BUENO, BELMIRA OLIVEIRA et al. (2006) Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, *32*(2).

BUENO, BELMIRA, CANTANI, DENICE, SOUSA, CYNTHIA E SOUZA, M. CECÍLIA. (1993) Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores. *Psicologia USP*, *4*(1/2), 299-318.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. E WIGGERS, V. (2006) A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, *36*(127), 87-128.

FREITAS, M. T., JOBIM E SOUZA, S. E KRAMER, S. (org.). (2007). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.

GOODSON, IVOR F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. (org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed.

JOBIM E SOUZA, S. E KRAMER, S. (orgs.). (1986). *Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação.* São Paulo: Ática.

KRAMER, S. (org.). (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.

LELIS, I. A. O. M., TEIXEIRA, E., Oliveira, I. e NASCIMENTO, M. G. A. (2010). *O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais*. In MARIA INÊS MARCONDES; ELIZABETH TEIXEIRA; IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA (Orgs.), Metodologias e técnicas de pesquisa em educação: metodologias e técnicas de pesquisa em educação (91-108). Belém: EDUEPA.

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e as histórias das suas vidas*. In NÓVOA, A. (org.), Vidas de professores. Porto: Porto Ed.

NUNES, M. F. (1995). *Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professoras alfabetizadoras.* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ.

NUNES, M. F. E KRAMER, S. (2012). Formação e intervenção como uma ação política. *Revista Presença Pedagógica*, *105*.

NUNES, M. F., CORSINO, P. E KRAMER, S. [et al.]. (2011). *Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009).* Rio de Janeiro: Traço e Cultura.

QUEIROZ, M. I. P. de. (1988). *Relatos orais: do "indizível" ao "dizível*". In SIMSON, O. de M. von (org.), Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais.

Elección de carrera y trayectoria de dos maestras de educación básica: investigación en historias de vida

Adriana Gabriela Maldonado, Pedro José Canto Herrera y María Analy Pacheco Ortega

Resumen. El propósito de este trabajo es analizar las experiencias e interpretaciones de dos profesores de primaria con más de 25 años de antigüedad. Se utilizó como método de investigación las historias de vida y se recolectó información de los profesores por medio de entrevistas a profundidad y análisis de fotografías y documentos. Partiendo de la trayectoria de Lupita y Mari, se encontró coincidencia en ambas en que educación fue su primera opción, aunque en el caso de Lupita la influencia de la madre tuvo un papel muy importante en su decisión por una segunda carrera.

Palabras clave. Historia de vida, educación básica, elección de carrera, toma de decisiones.

Abstract. The purpose of this study is to analyze experiences and interpretations of two basic education teachers with more than 25 years working. It was used life history as research method, and the information recollected from teachers was through deep interviews and pictures and documents analyzes. Based on Lupita and Mari trajectory, it was found coincidences between both teachers about that education was their first choice, however in the case of Lupita, she was influenced by her mother in her decision of a second career.

Keywords. Life history, basic education, career choice, decision making.

Introducción

Como parte de la investigación cualitativa, las historias de vida, también conocidas como life history han adquirido una identidad propia en su aplicación en educación (Bolívar y Domingo, 2006). Este método de investigación surge a raíz de la crisis del positivismo y de poner mayor atención en el uso de la hermenéutica en las ciencias sociales.

En sus inicios las historias de vida se ocuparon de narrar las historias y las miradas más personales y subjetivas de una realidad social caracterizada por los exiliados, los emigrantes y los marginados entre otros (op. cit).

El primer antecedente se encuentra en los trabajos realizados por integrantes de la escuela de Chicago, que en los años 30 escribieron sobre los inmigrantes europeos que se van a vivir a los Estados Unidos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Una de las primeras historias de vida fue elaborada por Thomas Znaniecki denominada "El campesino polaco", en esta obra se describe la vida de

los emigrantes polacos en Chicago (Bolívar y Domingo, 2006). Más adelante Marsal, en Buenos Aires, publica una historia de vida sobre un emigrante español que reside en Argentina.

En su etapa de desarrollo, que es cuando se consolidan las bases metodológicas para su realización y se extiende su uso por la necesidad de indagar el lado personal y humano de los significados y los acontecimientos sociales, Balan publica en 1974 una monografía sobre las historias de vida como metodología de investigación. Posteriormente Jelin escribió la estructura de la biografía personal, la cual se constituyó en un referente metodológico importante.

A principios de este siglo autores como Bolívar, Domingo y Fernández (2001), así como Hernández, Sancho y Rivas (2011) se han convertido en referentes metodológicos de las historias de vida.

Marco teórico de historias de vida

La historia de vida se define como "el relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstruir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió" (Pereira de Queiroz, 1991:6; citado en Veras, 2010:144).

Un relato incluye el desencadenamiento de eventos a través de una trama que les otorgue significado y debe tener una situación de inicio, una acción o evento y una consecuencia (Bernasconi, 2011).

Bolívar Domingo y Fernández (2001:43) indican que "una narrativa biográfica consiste en establecer un orden en el conjunto de hechos pasados entre lo que era y es hoy, entre las experiencias pasadas y la valoración que han adquirido en relación con los proyectos futuros". En este sentido, la investigación narrativa nos permite acceder a una información acerca de la vida de los sujetos y a la visión del mundo, de los hechos y de los otros sujetos (Lucía, 2012). La historia de vida en su diseño y desarrollo atiende a un estudio de caso. Lo que hace que la investigación biográfico narrativa se configure como estudio de caso es que ambas pretenden comprender y desvelar el carácter singular del objeto de estudio, que no podría ser obtenido del mismo modo por otros medios (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Bolívar, Domingo y Fernández (2001) consideran que en la investigación educativa por medio de la narración-biográfica o las historias de vida, se pretende reconstruir las experiencias de vida y cómo han influido en la carrera profesional de las personas. Los mismos autores sostienen que las historias de vida tienen usos diversos, pero uno de los más desarrollados en educación es la vida y formación de profesores y profesoras, debido a que consideran que el relato de formación del profesorado permite recoger el conjunto de acontecimientos personales y profesionales que dan paso a la construcción de la identidad profesional y en el proceso de convertirse en profesor o profesora.

Huberman, Thompson y Weiland (1997, citados en Sarasa, 2012) indican que el desarrollo de los estudios sobre las vidas profesionales de los docentes comenzó a gestarse a principios de la década de 1980, siendo la principal causa de ello la comprobación del hecho de que el trabajo, el compromiso, las energías, las habilidades y el conocimiento de los docentes son factores determinantes en la vitalidad de la escuela.

La mirada biográfico-narrativa permite dar un nuevo significado a las experiencias de vida de los y las docentes traducidos en los recuerdos y las huellas imborrables de los propios modelos y de los mentores, las aproximaciones disciplinares y las definiciones profesorales de la enseñanza (Sarasa, 2012).

Proceso metodológico

En el presente estudio se utilizó un enfoque cualitativo a través de estudios biográfico- narrativos (historias de vida) debido al interés en los relatos de los sujetos, que recogen experiencias vitales en donde hay una revisión en profundidad de los saberes tomando en cuenta la "verdad del sujeto" dándole voz propia y una recuperación subjetiva del pasado (Santamarina y Marinas, 1995). La metodología cualitativa está orientada al estudio en profundidad de la realidad social (Goetz y Le Compte, 1981, citados en Osses, Sánchez e Ibañez, 2006).

Se escogió a dos profesoras mujeres habían participado y completado el diplomado de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) y estaban impartiendo docencia en 1° o 6° grado de primaria en ese momento, así como contaban con una antigüedad mayor a 25 años de labor docente. La recolección de información se llevó a cabo por medio de entrevistas a profundidad. Adicional a la entrevista, se recolectó información de diversas fuentes como fotografías, registros, anécdotas y otros productos que fueron de utilidad para el estudio.

Historias de vida

Maestra Lupita

Lupita nace en 1963 en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán en México, es la mayor de cinco hermanos y en 1984, a la edad de 21 años, contrae nupcias y tiene dos hijas (ver Figura 1).

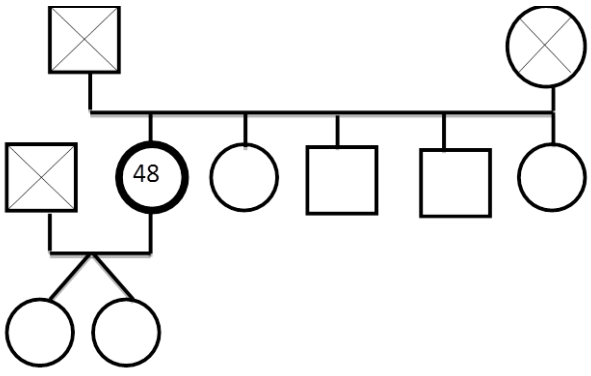


Figura 1. Biograma de Lupita

A la edad de siete años Lupita cambia de domicilio y comienza a estudiar la educación primaria y en 1981 inicia su formación inicial en la escuela normal. En 1985 inicia su experiencia profesional como profesora. En 1989 obtiene su base en una escuela primaria del estado de Quintana Roo y en el 2000 logra su traslado a la ciudad de Kopomá en el estado de Yucatán (Ver Figura 2).

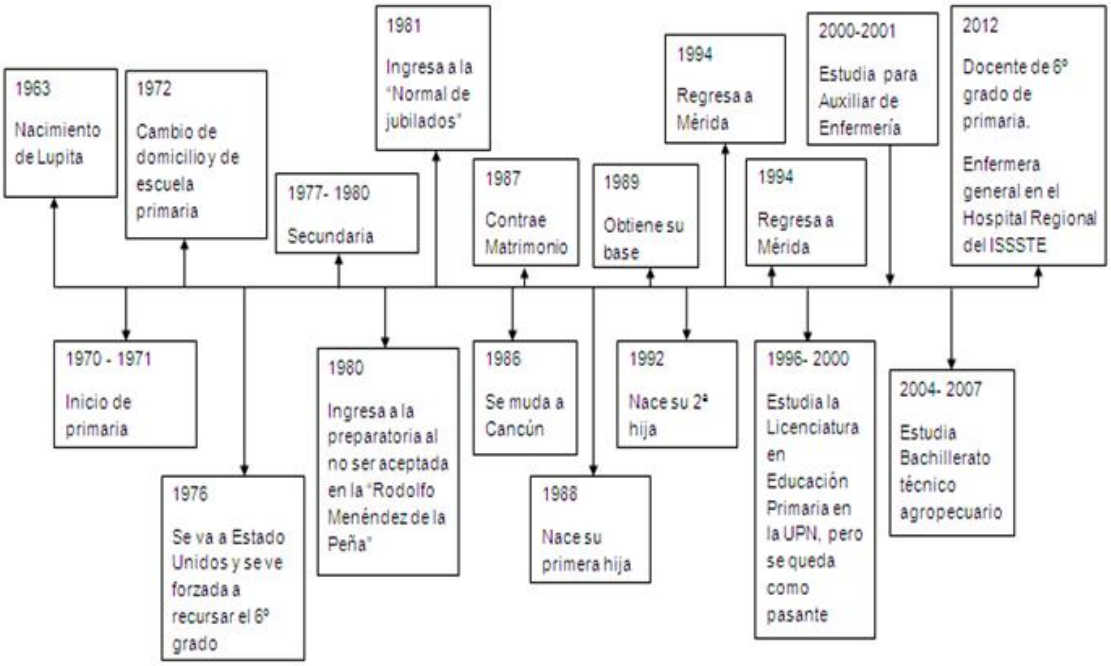


Figura 2. Línea del tiempo de Lupita

Maestra Mari

Mari nace en 1965 en la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán en México, sin embargo, la residencia de los padres está en Dzizantún, un municipio del mismo Estado, por lo que toda su infancia vivió allí. Es la mayor de seis hermanos (cuatro mujeres y dos hombres). En 1997, no obstante que algunos años antes se le detectó cáncer de tiroides, contrae nupcias a la edad de 32 años y tiene un único hijo (ver Figura 3).

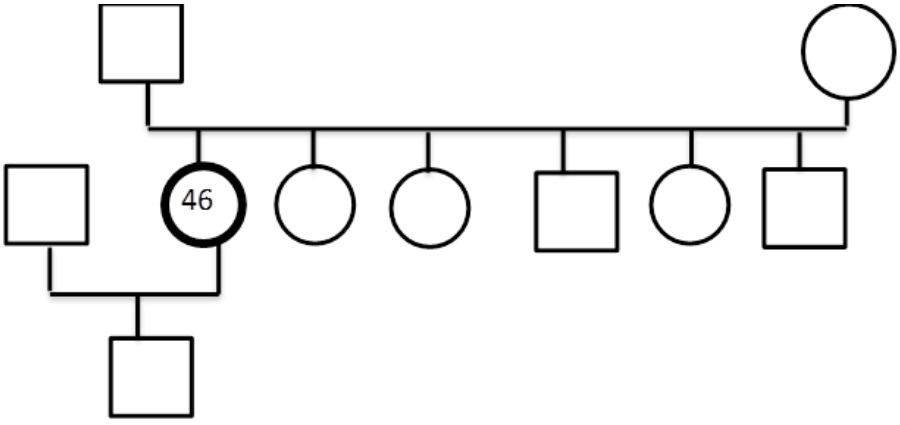


Figura 3. Biograma de Mari

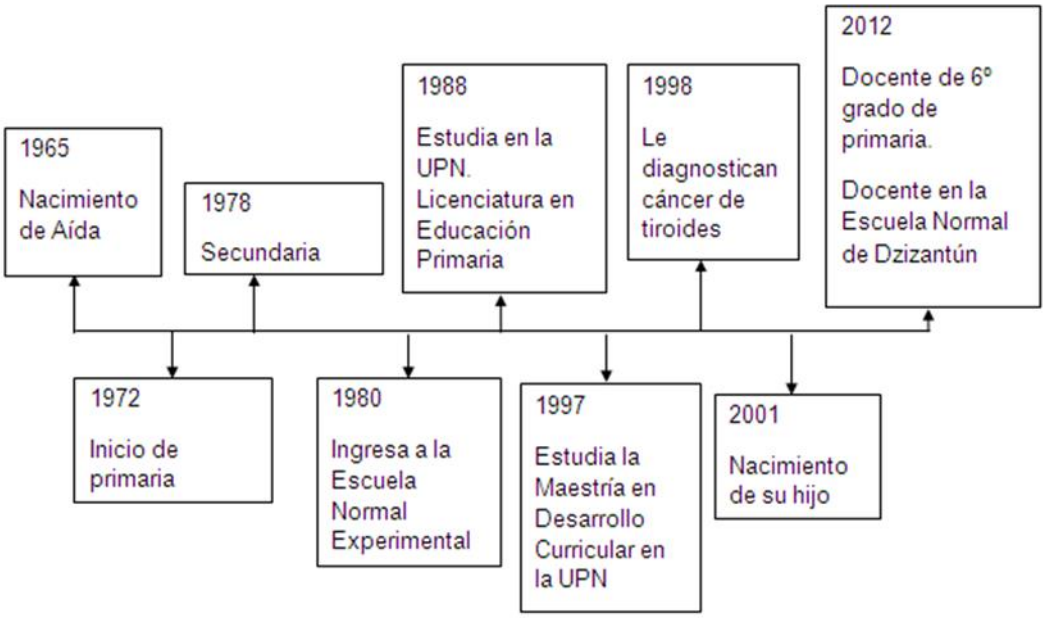


Figura 4. Línea del tiempo de Mari

Análisis e interpretación

Se realizó un análisis temático con la información generada en las entrevistas, del cual se identificaron temas y aspectos que emergieron del análisis.

De acuerdo con Leite (2011), un tema es una forma de capturar el fenómeno que se está intentando comprender considerando los aspectos de la experiencia vivida que aparecen frecuentemente en el texto narrativo en las entrevistas. Entre los temas están la toma de decisión de carrera y la práctica y trayectoria del docente y en esta dirección surgieron las preguntas siguientes: ¿Cómo tomaron su decisión de carrera? y ¿Cómo van construyendo su carrera docente?

Tanto al momento de elegir la carrera del magisterio como del trayecto de formación y práctica profesional plantean divergencias y confluencias relevantes que afectan el sentido del trabajo y el sentido de lo laboral en la profesión (Leite, 2011).

Butt y Raymond (1989, citados en Fernández, 2012) consideran que las cuestiones de formación son uno de tres bloques que intentaban ser respondidas desde la investigación sobre la vida profesional docente, considerando ¿Cómo interactúan entre sí los elementos del contexto actual modelando el conocimiento del docente y sus expresiones? ¿Cuáles son las mayores fuentes de influencia en el conocimiento docente de la experiencia pasada? ¿Cómo los elementos del pasado son percibidos por el docente e influyen en la formación de su conocimiento profesional? y ¿Cómo son narrados los antecedentes de la situación actual?

Toma de decisión de carrera

De acuerdo con Betancourt y Cabrera (2011), desde el enfoque conductual-cognitivo, consideran que la toma de decisiones vocacionales es el proceso de resolución de un problema de elección entre alternativas socio-laborales.

A su vez, Cano (2008) realizó un estudio en el que identificó que los estudiantes eligen como opciones de estudio las carreras tradicionales debido al

prestigio social y posición económica con el que esperan satisfacer sus deseos de éxito profesional y personal.

Ente los resultados que se presentan en la tesis de maestría La elección de la Profesión Docente: ¿una estrategia de ascenso social? aparece la idea de que dicha elección se ubica como segunda opción en el contexto de posibilidades que se les presentan a los docentes (Calatayud, 2001). Para Mereshián y Calatayud (2009) ser profesor como segunda opción debe entenderse como una elección contextualizada en una trayectoria, donde se produce la confluencia entre el habitus (Bourdieu y Wacquant, 1995) o la conciencia práctica, y los modos de elección (Giddens, 1995).

La forma como Lupita y Mari tomaron su decisión de carrera fue diferente, aunque ambas profesoras coincidieron en que la carrera del magisterio era su primera opción de elección.

Lupita refiere que desde la secundaria decidió inclinarse por la docencia, sin embargo, tras exponerle su idea a uno de sus profesores y obtener una respuesta negativa, decide abandonar esa idea y optar por estudiar la carrera de enfermería para la que tendría que estudiar la preparatoria. No obstante, al salir de secundaria, presenta examen para ingresar a la Licenciatura en Educación Primaria que se imparte en escuela normal, misma a la que no fue admitida; al mismo tiempo presenta el examen de ingreso a la escuela preparatoria donde termina por inscribirse.

Al mismo tiempo en que estudiaba su primer año de preparatoria, decide estudiar una licenciatura para ser Secretaria Ejecutiva. Por influencia de un vecino que era un maestro jubilado, decide abandonar la preparatoria y la carrera que se encontraba estudiando y logra ingresar a una escuela normal denominada “Normal de Jubilados” una escuela en la que estudiaría cuatro años, para adquirir la Licenciatura en Educación Primaria.

Transcurrido un año en la Licenciatura en Educación Primaria, inicia estudios en la Licenciatura en Educación Especial, que se impartía los fines de semana en un instituto particular, con una duración de 3 años. De esta manera, logra concluir ambas licenciaturas al mismo tiempo.

Por su parte Mari ingresa a la edad de 6 años a la escuela primaria de Dzizantún, de la que recuerda con énfasis a sus profesores, debido a que, de acuerdo con sus palabras, eran “excelentes profesores”. Después de seis años de primaria ingresa a la secundaria, de la que recuerda haber tenido a la mayoría de sus profesores de la primaria dándole clases. Después de terminar la secundaria, toma la decisión de ingresar a la Escuela Normal Experimental de Dzizantún, debido a su condición económica, ya que no le convenía irse a estudiar a Mérida, además refiere que salir de secundaria y estudiar una carrera era algo muy importante.

Práctica y trayectoria del docente

Lo que hace relevante el análisis biográfico de las vidas de los docentes son los procesos por los cuales ellos han ido conformando su identidad profesional. A lo largo de estos procesos se ponen de manifiesto los contextos y las condiciones en que se enmarcan las trayectorias de los profesores y, por lo tanto, aquello que constituye los patrones básicos de su trabajo (Rivas Flores, 2000).

En el año 1985, Lupita tiene su primera experiencia como profesora. Después de un año de labor docente y por ofrecimiento de la Directora de un Kínder, decide viajar a Quintana Roo para desempeñarse como maestra de preescolar, puesto en el que dura 3 años y medio. Posteriormente, obtiene su base como maestra de primaria en una comunidad de Quintana Roo, y luego la trasladan a Cancún, en donde fue docente por 7 años. Tras 12 años de haber vivido en Quintana Roo, ya casada y con 2 hijas, fue transferida a la ciudad de Mérida en el estado de Yucatán, en donde continuaría su trayectoria como docente. Recién llegada a Mérida, decide tomar unos cursos de licenciatura en el campus de la Universidad Pedagógica Nacional que le ayudarían a subir de nivel en la carrera magisterial, sin embargo, por falta de recursos económicos no logra titularse de dichos cursos.

Mari, por su parte, al terminar sus cuatro años de licenciatura en la Normal, decide tomarse un año de descanso y después iniciar una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con duración de cuatro años, que se llevaba a cabo los sábados. Este horario le permitía desempeñarse como docente entre semana, ya que le habían dado sus horas en Espita, un municipio del Estado de Yucatán. En el año 1989 decide estudiar una maestría en la UPN y durante el tiempo en el que estudiaba la maestría, en el año 1991, le detectan cáncer de tiroides, por lo que alternamente a la conclusión de sus estudios, acudía a tratamiento médico en la Cd. de México cada 3 meses. Actualmente, se desempeña como docente en una escuela primaria de Mérida, donde reside en el presente, pero también se desempeña como profesora en la Escuela Normal de Dzizantún.

Conclusión

Ambas profesoras al momento de estar realizando las entrevistas mostraron un gran entusiasmo, ya que les gustó la idea de recordar su vida personal y profesional; no obstante, desconocían acerca de la metodología de historias de vida.

En cuanto a la elección de carrera, ambas profesoras seleccionaron la carrera del magisterio como primera opción a diferencia de lo que se pudo encontrar en la revisión de la literatura. Mientras que Lupita tuvo que enfrentar algunos problemas antes de ingresar a la escuela normal, Mari en todo momento pudo realizar lo que fue su elección de carrera, siendo el único punto de controversia la imposibilidad de trasladarse a la ciudad de Mérida para estudiar.

En cuanto a la trayectoria profesional, ambas trayectorias iniciaron sus primeros años de docencia en lugares lejanos, llevándoles varios años su retorno a su ciudad natal o de residencia. Lupita ha estado dividida en su identidad profesional entre el magisterio y la enfermería, mientras que Mari ha reforzado su identidad profesional como docente.

Ambas maestras han estado construyendo su identidad a lo largo de los años de su trayectoria, también han modificado y mejorado su práctica docente como resultado de una formación continua y en respuesta a diferentes reformas educativas y su práctica docente se ha ido reforzando, así como su identidad como docente.

Referencias bibliográficas

BERNASCONI, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica, 56*, 9-36.

BOLÍVAR, A. Y DOMINGO, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research, 7*(4), 1-43.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación: enfoque y metodología.* España: La muralla.

BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Madrid: Grijalbo.

CALATAYUD, P. (2001). La elección de la profesión docente: ¿Una estrategia de ascenso social? *Tesis de Maestría para acceder al grado de Magister en Ciencias Sociales con mención en Metodología de la Investigación Social.* Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

FERNÁNDEZ, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación, 3*(4), 11-36.

GIDDENS, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. Y RIVAS, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto.* España: Esbrina-Universidad de Barcelona.

LEITE, A. E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. *Tesis doctoral*. Universidad de Málaga.

LUCÍA, I. (2012). La investigación biográfico-narrativa o el desafío de descolonizar nuestra mirada. *Revista de Educación, 4*, 89-100.

MERESHIÁN, N. R. Y CALATAYUD, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, *6*(6), 251-264.

RIVAS FLORES J. I. (2000). *Profesorado y reforma ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe.

SANTAMARINA, C. Y MARINAS, J. (1995). *La historia oral: métodos y experiencias*. En J. DELGADO Y J. GUTIÉRREZ, Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales (257-285). Madrid: Síntesis.

SARASA, M. C. (2012). La narrativa biográfica como vehículo para explorar las trazas de la buena enseñanza. *Revista de Educación*, *3*(4), 167-182.

VERAS, E. (2010). Historias de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Moebio*, *39*, 142-152.

Fuentes electrónicas

BETANCOURT, J. T. Y CABRERA, L. (2011). Personalidad y toma de decisiones vocacionales en universitarios. *Relieve*, *17*(1). (Consulta: 23/04/2006). Recuperado en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_4.htm#ficha

CANO, M. A. (2008). Motivación y elección de carrera. *Rev. Mex. Orient. Educ*. *5*(13), 6-9. (Consulta: 02/10/2012). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000100003&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1665-7527.

OSSES, S., SÁNCHEZ, I. E IBAÑEZ, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, *32*(1) 119-133. (Consulta: 30/09/2012). Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso

El uso de la biografía en el aula universitaria. Tres experiencias en diálogo

Mª Jesús Márquez García, Esther Prados Megías y Daniela Padua Arcos

Resumen. Desde hace algunos años trabajamos en el aula universitaria con estudiantes de magisterio a través de sus relatos y biografías escolares. A partir de sus escritos reflexionamos sobre sus experiencias escolares y como éstas influyen en su idea de ser maestro/a.
Tal y como plantea Autor (2011), desde la memoria de sus propios cuerpos, desde sus recuerdos, situaciones vividas, emociones, percepciones, sensaciones,… rescatamos la experiencia escolar previa, para a partir de ella desvelar cómo sus vivencias configuran un modelo de docente y proyectan aquello que ellos y ellas desean ser como futuros maestros y maestras. Las narraciones biográficas como herramienta de formación, posibilitan formar profesionales críticos y comprometidos con una escuela que promueva la democracia, la igualdad y la justicia social.

Palabras clave. Relatos biográficos, formación profesorado, metodología.

Abstract. For several years working in the university classroom with student teachers through their school stories and biographies. Based on their writings reflect on their school experiences and how they influence the teacher's imaginary.
As posed Author (2011), from the memory of their own bodies, from what they remember, lived situations, emotions, perceptions, feelings, ... take previous school experience. From their stories unveil their experiences and how they configure a teaching model. The student projected that model. And on this model we work your imaginary as a future teacher. The biographical accounts, as a training tool, allowing critics to train professionals and committed to transforming a school. This school promotes democracy, equality and social justice.

Keywords. Biographical accounts, teacher training, methodology.

Introducción

"Quem educa marca o corpo do outro…
Narramos para conocer nuestras marcas…" (Fátima Freire, 2007)

En este capítulo se muestra el uso metodológico de biografías en el aula universitaria. La propuesta va encaminada a que el alumnado se implique, se responsabilice, autogestione, comprometa, sea autónomo y participe individual y colectivamente en las decisiones que se van tomando a lo largo del proceso de aprendizaje.

En un primer momento planteamos aportaciones teóricas acerca del uso de la narrativa en la formación del profesorado, así como, el por qué del uso de esta

herramienta en el contexto académico, mostrando ejemplos de ello y finalmente algunas conclusiones y propuestas que puedan ayudar a la práctica.

Las biografías de las/los estudiantes, contadas y elaboradas por ellas y ellos mismas/os, son una herramienta metodológica (Arnaus, 1995; Herrera, 2009; Leite y Rivas, 2009; Margarita, 2009; Forés, 2012; Nuñez, 2012), que pone de manifiesto las relaciones establecidas y las estructuras en las que se han desarrollado sus procesos formativos. Compartimos con Bruner (1997) la idea de que mediante el pensamiento narrativo damos sentido a nuestra vida y a los sucesos en los que estamos involucrados integrándolos en relatos. En este sentido, este autor en otro texto plantea que:

> (…)la experiencia y la memoria del mundo social están fuertemente estructuradas, no sólo por concepciones profundamente internalizadas y narrativizadas de la psicología popular, sino por las instituciones históricamente enraizadas que una cultura elabora para apoyarlas e inculcarlas (2003:68).

Además, Bartlett (1932, citado por Autores, 2011:78) expresa que los esquemas de la memoria se encuentran bajo el control de una actitud afectiva. Así una tendencia que amenace el equilibrio, individual o social, es capaz de desorganizar la propia organización de la memoria. Por eso, cuando intentamos recordar algo lo primero que llega no es el recuerdo como tal, es un afecto, o una actitud cargada; acto seguido una manera de relatar, es decir, una narración. Como dice Rivas:

> Las biografías del alumnado ponen de manifiesto los vínculos entre las narraciones personales y la estructuras sociales, institucionales, políticas culturales, etc. que caracterizan la escuela… las narraciones biográficas se convierten en el modo de poder entrar en su mundo de significados (2009:22).

Sus relatos no son copia de los sucesos ocurridos sino que son reconstrucciones, creaciones, pues como dice Bruner "las historias se crean, no se encuentran en el mundo" (op. cit.:40). Y Connelly y Clandinin añaden: “la complejidad de la narrativa incluye que una misma persona al mismo tiempo vive, explica, re-explica y revive esas historias” (1995:22).

A través del uso de la narración de su experiencia, el alumnado va dando sentido y significado a su experiencia escolar y académica. “La narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle su significado” (Bruner, 2003:47). Y como señala Vázquez:

> Cuando las personas hacemos memoria, mediante nuestro discurso sostenemos, reproducimos, extendemos, engendramos, alteramos y transformamos nuestras relaciones. Es decir, la memoria de cada persona cambia en la relación y cambia también las relaciones (2001:115).

¿Por qué el uso de biografías en la formación inicial del profesorado?

Uno de nuestros propósitos es recuperar lo personal y construir la historia colectiva del aula a través de la narración autobiográfica, tratando de dar sentido y significado al bagaje y a las historias personales que cada cual trae, a sus creencias y valoraciones acerca de lo que significa ser docente, en términos de bueno o malo, adecuado o inadecuado. Estos argumentos están en relación a las experiencias previas del sujeto, lo cual supone, no solo plantear un recorrido teórico como objetivo formativo, sino como un proceso personal.

Pretendemos la reflexión personal sobre la experiencia vivida (Dewey, 2004); hacer del aula un espacio dialógico para la indagación, el consenso y la producción de conocimiento (Freire, 1970,1997); analizar la escuela como un entorno de relaciones de etnia, clase social, género y de formas culturales de resistencia del propio alumnado, así como, llegar a comprender la incidencia de la cultura dominante en la escuela y en el currículum (Apple, 1986,1994); y al mismo tiempo, concebirla como espacio a construir, democrático y justo, de transformación individual y colectiva (Giroux, 2001, 2005). El propósito de formar e investigar desde la narrativa conlleva incorporar la voz de los participantes como sujetos actores de su realidad. "Cada voz está constituida por la voz particular y la experiencia anterior, así mismo es el vehículo para hacerse oír y convertirse en participantes activos del mundo" (McLaren 1984:273).

En las clases de las que hablamos se rompe con los aprendizajes de "estrategias de comportamiento social y compensación" (Doyle 1978, en Pérez Gómez, 1983). Según el modelo ecológico, los intercambios en el aula se producen en el marco de adquisiciones por calificaciones; en la búsqueda de éxito el alumnado desarrolla en el aula estrategias de supervivencia para compensar su ignorancia. En estas aulas las relaciones en el grupo se enmarcan en los principios del aprendizaje dialógico[73], por lo que el alumnado se ha de ocupar en acumular vivencias democráticas significativas basadas en el análisis y reflexión de los aprendizajes elaborados en distintos contextos institucionales, desde la escuela infantil hasta la universidad.

El trabajo autobiográfico procura un mayor conocimiento y reflexión que libera y amplía la visión del mundo y del "yo", rompiendo con la formas de reproducción de prejuicios y estereotipos que arrastran desde la escuela primaria y que les impide participar como personas reflexivas en la acción educativa y social (Bruner, 1997). En este sentido, la autobiografía y la biografía colectiva, es el medio que nos permite la ruptura conceptual de los roles establecidos y consolidados en la relación profesorado, alumnado y materia, del modelo de enseñanza "tradicional" – vigente hoy en la mayoría de las aulas universitarias- y que se produce de forma jerárquica.

Las narraciones del alumnado son el punto de partida que nos permite introducir procesos reflexivos y críticos que cuestionen los modelos tradicionales en los que ellos y ellas se han educado. Con ello pretendemos que se interroguen acerca de los modos y maneras que han tenido de aprender y así iniciar un proceso

[73] En Autores (2011): "Autoevaluación en la Formación de Maestras y Maestros. Narrativa, Experiencia y Reflexión de un Aula Universitaria". En Sicilia, A. Coord.: La Evaluación y Calificación en la Universidad: Relatos autobiográficos durante la búsqueda de Alternativas. Barcelona Hipatia

de búsqueda de conocimiento alternativo y de nuevas estrategias para afrontar la profesión de docente. Además, las narraciones les permiten entrar en contacto con estrategias de investigación educativa, y de esta forma, poner de manifiesto que investigación y formación inicial son cuestiones que han de estar presentes en esta etapa, propiciando desarrollar procesos de observación, indagación, reflexión y crítica. En el caso de la formación de futuros maestros y maestras, los situamos como personas que han vivido y tienen la experiencia escolar; la analizamos colectivamente sin olvidar algunas categorías transversales críticas como la democracia, la justicia social y las cuestiones de género en la escolaridad vivida, produciendo un conocimiento del aula situado, consensuado y compartido; y finalmente nos proyectamos como grupo y futuros profesionales de la educación.

Presentamos a modo de esquema las tres propuestas de trabajo en el aula y cómo se concreta el uso de las autobiografías.

La autobiografia escolar como estrategia de investigación educativa

Breve descripción:
El propósito del trabajo con biografías escolares es su uso como estrategia de investigación, análisis, reflexión, manejo de información, tematización, construcción de categorías interpretativas y elaboración de relatos interpretativos colectivamente, desde un punto de vista crítico.

A partir de las experiencias del sujeto elaboramos relatos colectivos que analizan la cultura escolar, el contexto social, el currículum, las relaciones, los sentimientos,…, etc.

Trabajamos la construcción de relatos colectivos con evidencias de cada autobiografía, en torno a categorías que emergen de la discusión y el análisis en grupo.

Desarrollo:
1º Cada estudiante elabora personal y libremente su autobiografía escolar. Un documento breve no más de dos folios

2º Formamos grupos de tres o cuatro personas en clase y analizamos las biografías del grupo. Todas las personas leen las autobiografías de su grupo. Buscan las temáticas, comunes y no comunes y aspectos de análisis que emergen

3º Debatimos aspectos en cada grupo sobre los que indagar a partir de las temáticas, las agrupamos en aspectos más globales. Lo analizamos desde una perspectiva crítica. Cada grupo se centra en dos aspectos relevantes o focos en los que continuar profundizando.

4º Hacemos una propuesta acerca del proceso de indagación, y sobre qué aspectos queremos profundizar. En este momento podemos volver a indagar más particularmente es esos aspectos utilizando diversas fuentes de información del grupo como fotografía, documentación diversa…, etc. Se usa la entrevista como instrumento de indagación entre los compañeros/as del grupo, pueden entrevistar a las familias, etc. La cuestión es indagar específicamente sobre focos que emergen

5º Volvemos a trabajar la información obtenida con el mismo esquema. Temáticas, agrupación en categorías conceptuales y finalmente construir el relato a partir de categorías analíticas en torno a una trama. La finalidad es construir un texto único con los aspectos escolares del grupo

6º Cada grupo presenta, las categorías que ha elaborado y el relato generado sobre los dos aspectos en los que se profundiza

7º Finalmente se construye un texto único del aula teniendo en cuenta los aspectos de los distintos grupos. Nos repartimos la elaboración e interpretación de las categorías por grupos

8º. Buscamos la forma creativa de comunicarlo, no solo con un informe, sino desde una forma sintética propia, para que llegue a todo el mundo el conocimiento generado. Puede ser a través de una exposición de lo más relevante, un corto o video, un blog, dibujos, etc.

Nota: Es importante pasar de la reflexión autobiográfica a la construcción de un relato colectivo con análisis y crítica sobre la educación primaria y secundaria vivida

Autobiografía expresivo-corporal en educación física

Breve descripción

Trabajamos contenidos relacionados la expresividad, comunicación y creatividad corporal. Lo esencial de la autobiografía es que aborda el proceso formativo incluyendo la dimensión corporal y expresiva, es decir, vincula lo emocional al proceso intelectual. Lo corporal-expresivo es el punto de partida, y a la vez, el prisma desde el cual el alumnado reflexionará sobre diferentes aspectos de su formación inicial (Autor, 2011). Se utiliza para:

- Hacer comprender al alumnado que a través del contenido específico de expresión corporal se puede reflexionar sobre cuestiones educativas
- Considerar la expresión corporal como oportunidad para generar procesos creativos en el contexto del aula
- Expresión corporal como sinónimo de experiencias conscientes y vividas, incorporando pensamiento y emoción
- Comprender la propia experiencia y vincular lo vivido con los aprendizajes adquiridos incluyendo la dimensión corporal
- Adquirir conciencia crítica-reflexiva mientras escriben lo que “experiencian” y comprender que los modos de enseñar y aprender responden a patrones y estructuras establecidas
- Buscar en la escritura criterios de argumentación más que descripción

Desarrollo:

1º Partir de la descripción detallada y personal de la experiencia corporal y expresiva del aula

2º Realizar un proceso de introspección sobre lo vivido atendiendo a elementos expresivos, comunicativos y corporales para descubrir el potencial expresivo como fuente de conciencia corporal y como elemento formativo

3º Aportar elementos reflexivos que vinculen experiencia con significados educativos, apoyándose en la bibliografía aportada

4º Buscar un estilo de escritura personal, buscando los elementos literarios que más ayuden a expresarse a sí mismo y que ayuden a “dar cuerpo” a lo que sienten, piensan, dicen y hacen

5º La escritura comienza desde el primer día de clase. El ritmo y estilo de escritura, las experiencias narradas y reflexiones escritas son personales. Escrita de forma procesual

6º La asignatura planifica momentos específicos para que el alumnado comparta su escritura (parejas, grupos pequeños, grupo-clase)

7º La autobiografía está en continua reelaboración, diálogo y discusión, tanto en el contexto de clase como en espacios de tutorización

8º Los criterios de presentación de la autobiografía se dialogan y consensuan con el alumnado

9º Que contenga experiencias reales del contexto de aula y que se vincule la experiencia corporal con aspectos personales, expresivos, educativos y sociales. Incluir citas bibliográficas específicas y generales

10º La autobiografía forma parte del proceso de evaluación. Debe presentar descripción, argumentación y reflexión crítica apoyándose en la bibliografía aportada en la asignatura u otras. Se valora aspectos creativos en el estilo de narración

La autobiografía como estrategia en la organización del centro escolar

Breve descripción:
Es una metodología de trabajo que busca el compromiso individual y colectivo de las y los estudiantes de clase, basado en un aprendizaje autónomo, colaborativo, solidario y en interacción que les lleve a implicarse en un proyecto de responsabilidad compartida y en la creación de un contexto democrático de participación directa y de toma de decisiones

Desarrollo:
1º A partir de las dos primeras semanas de clase, cada estudiante narra su experiencia escolar por escrito e individualmente. Para esta tarea no hay ninguna prescripción, puede ser todo lo extensa e intensa que juzguen oportuna, pueden centrarse en aspectos cronológicos o en un recuerdo muy detallado

2º Durante un par de semanas el alumnado va desarrollando, con tranquilidad y en casa, su historia escolar

3º Simultáneamente, en la clase vamos trabajando aspectos del programa que van iluminando las situaciones que han vivido en la escuela, conectando la teoría que se trabaja, a través de la lectura de artículos y su posterior debate, con la experiencia vivida durante su escolarización

4º Entregadas las autobiografías se elabora una panorámica anónima, que describe, grosso modo, la heterogeneidad de sus trayectorias por el sistema educativo, esto nos permite visualizar las categorías emergentes de las experiencias vividas y la diversidad de aspectos a analizar

5º Algunas narraciones señalan la razón que les ha llevado a estudiar esta carrera, cuáles son sus intereses y para qué la estudian, en contraposición al alumnado que no “tenía claro qué estudiar”

6º Otro aspecto que emerge de sus autobiografías es la heterogeneidad en las trayectorias por el sistema educativo. Esta pluralidad nos permite situarnos en un pensamiento grupal divergente a la vez que personalizamos experiencias y contenidos. La búsqueda de igualdad en la diversidad (Freire 1997)

7º En cada autobiografía, el alumnado tienen que marcar las temáticas y señalar experiencias particulares que ponen en relieve aspectos de la cultura

escolar que se puede estudiar como un caso. Por ejemplo, la enseñanza basada en el miedo al castigo, la reprensión, la segregación, la exclusión, los estereotipos

8º En clase se analizan y revisan, desde la pedagogía crítica y a la luz de principios democráticos, de justicia social y derechos humanos, las relaciones con los docentes que las y los estudiantes van incorporando a sus reflexiones, en un proceso de aprendizaje que amplía su visión sobre la educación, la escuela, la labor docente

9º A través de sus relatos analizamos el pensamiento hegemónico reproducido en la "cultura escolar". La constante reflexión y cuestionamiento, la incorporación de nuevas teorías y autores al diálogo, la indagación constante y el acceso a diversas fuentes de información, suscita la inclusión de un compromiso ético

10º Hablamos de organización mientras nos organizamos en la clase, experimentamos los espacios, el tiempo, las relaciones, la participación, etc. Analizamos el funcionamiento organizativo de los centros educativos, evidenciando a partir de sus relatos, las contradicciones y tensiones que se derivan de la ambigüedad de sus metas.

11º La autobiografía no se cierra, a lo largo del curso las y los estudiantes siguen trabajando en ella contrastando, aprendiendo y reflexionando en conexión con el contenido de la asignatura

Conclusiones y propuestas

- Partir de la experiencia escolar de los estudiantes para analizar la cultura, el aprendizaje, el currículum, los contextos sociales e históricos, el cuerpo y la institución escolar, en diálogo con las asignaturas en la que trabajamos es un de los aspectos comunes de las experiencias que presentamos
- Basar la labor docente en las autobiografías del alumnado posibilita la creación de relaciones afectivas y de respeto en el aula y en el grupo, propiciando situaciones en las que el conocimiento se elabora en interacción permitiendo ser testigo del proceso de ampliación del conocimiento de manera multidireccional
- La realización de las autobiografías pone de manifiesto la dificultad de pasar al papel sus propios pensamientos y reflexiones y comprender que este hecho se puede y debe convertir en fuente de aprendizaje y conocimiento
- Compartir la lectura de las biografías escolares y universitarias procura conocimiento de todas y cada una de las personas, no sólo a la profesora sino a todos los individuos que forman el grupo y favorece la unidad en la diversidad
- En lo relativo al contenido de las asignaturas, el alumnado tiene dificultades para vincular la experiencia tradicional de sus prácticas escolares y motrices con la asunción de modelos hegemónicos institucionales y corporales y con la posibilidad de poder cuestionar dichos modelos. De ahí que una de las prioridades en la elaboración de la autobiografía esté encaminada hacia la reflexión de dichos modelos hegemónicos y su relación con la experiencia vital de cada alumno y alumna
- Cuando el o la estudiante tiene la posibilidad de entrelazar su bagaje experiencial con nuevos aprendizajes va creando sentido y edificando su conocimiento

- La investigación educativa desde las autobiografías y narrativas colectivas supone una herramienta de reflexión, indagación y crítica de la trayectoria escolar y su contribución a la construcción de la identidad como estudiantes y futuros maestros y maestras. A la vez lo consideramos como base para iniciar un proceso de indagación individual y colectiva, que nos lleve a la reflexión e interpretación de aspectos culturales, políticos y sociales de la escuela desde la voz de los/as estudiantes
- Además, nos acerca a trabajar con estrategias de investigación educativa desde la práctica, abordando cuestiones epistemológicas propias del conocimiento narrativo desde la relación intersubjetiva del grupo. Igualmente nos permite cuestionar elementos éticos al plantearnos un proceso de negociación, acuerdos y uso de la información. Y finalmente posibilita abordar aspectos metodológicos al tomar decisiones en las entrevistas, grupos de discusión, análisis conjunto de documentación: como fotografías, videos, libros de texto, documentos y otros materiales de la etapa escolar

Referencias bibliográficas

ARNAUS, R. (1995). *Voces que cuentan y voces que interpretan*. En J. LARROSA, R. ARNAUS, V. FERRER, N. PÉREZ DE LARA, M. CONNELY, J. CLANDININ y M. GREENE, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (61-78). Barcelona: Laertes.

BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.

— (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. LARROSA, R. ARNAUS, V. FERRER, N. PÉREZ DE LARA, M. CONNELY, J. CLANDININ y M. GREENE, Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación (11-60). Barcelona: Laertes.

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

DOYLE, W. (1978). *Modelo ecológico.* En GIMENO SACRISTÁN y A. PÉREZ GÓMEZ (comps.), La enseñanza: su teoría y su práctica (130-131). Madrid: Akal.

FREIRE, F. (2007). *Quien educa marca al cuerpo*. Sao Paulo: Cortéz.

HERRERA, D. (2009). *Memorias de la escuela: revisión del formato autobiográfico*. En J. I. RIVAS y D. HERRERA PASTOR (comps.), Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (37-54). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

FORÉS, A. (2012). *Vivir una historia, compartir una vida: o aprender de la experiencia de una historia de vida*. En J.I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J.M. SANCHO, C. NÚÑEZ, Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia (177-180). Barcelona: Dipòsit Digital UB. http://hdl.handle.net/2445/32345

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

– (2005). *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.

AUTOR (2012). *Mediadoras interculturales en centros educativos: un punto de vista narrativo.* Almería: Servicio de publicaciones Universidad de Almería.

AUTORES (2011). *La autoevaluación en la formación de maestras y maestros: narrativa, experiencia y reflexión de un aula universitaria*. En A. SICILIA

(coord.), La evaluación y calificación en la Universidad (71-110). Barcelona: Hipatia.

MARGARITA, B. (2009). *El valor y la resonancia de las biografías de personas con discapacidad en la investigación educativa*. En J. I. RIVAS y D. HERRERA PASTOR (comps.), Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (75-88). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

MCLAREN, P. (1984). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.

NÚÑEZ, C. (2012). *Encontrarse con una historia de vida: ya no soy el mismo*. En J. I. RIVAS, F. HERNÁNDEZ, J.M. SANCHO, C. NÚÑEZ, Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia (219-224). Barcelona: Dipòsit Digital UB. http://hdl.handle.net/2445/32345

LEITE, A. (2009). *Narraciones sobre la universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante*. En J.I. RIVAS y D. HERRERA PASTOR (comps.), Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (89-100). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

AUTOR (2011). *Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia.* En A. SICILIA (coord.), La evaluación y calificación en la Universidad (151-192). Barcelona: Hipatia.

RIVAS, J. I. (2009). *Narración, conocimiento y realidad: un cambio de argumento en la investigación*. En J. I. RIVAS y D. HERRERA PASTOR (comps.), Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (17-36). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

VÁZQUEZ, F. (2001): *La memoria como acción social: relaciones, significados e imágenes.* Barcelona: Paidós.

La biografía escolar en la formación del profesorado

Analía Elizabeth Leite Méndez y José Ignacio Rivas Flores

Resumen. Hace 14 años, los autores de este trabajo iniciamos la práctica de formar a nuestro alumnado de pedagogía y magisterio mediante la investigación sobre su experiencia escolar, a lo largo de sus años como alumnos y alumnas en la escuela. La docencia completa de las asignaturas en que impartíamos docencia (relacionadas con la Organización Escolar) se ha estructurado desde el análisis de cómo vivió nuestro alumnado las diferentes instituciones educativas por las que pasaron a lo largo de esta etapa con el intento de comprender su funcionamiento y sentido en la sociedad actual. Las diferentes actividades y acciones que se llevan a cabo están articuladas en torno al trabajo con estos relatos, poniendo en marcha distintos agrupamientos, tiempos y espacios (virtuales y presenciales). La estructura organizativa comprende actividades de gran grupo, grupo mediano (grupo clase), grupo pequeño (microgrupos) y trabajo individual. Todo ello se complementa y dinamiza a través de la plataforma virtual de la universidad.

Palabras clave. Formación del profesorado, biografía escolar, experiencia escolar, universidad.

Abstract. 14 years ago, the authors of this paper started practice to train our students in pedagogy and teaching through research on their school experience, over their years as students in school. The complete teaching of the subjects in which we teach (related to the School Organization) has been structured since the analysis of how our students lived different educational institutions through which passed along this stage to attempt to understand their functioning and sense in today's society. The various activities and actions carried out are articulated around work with these accounts, launching various groupings, time and space (virtual and face to face). The organizational structure includes large group, medium group (group class), small group (micro-groups) activities and individual work. This is complemented and energizes through the virtual platform of the university.

Keywords. Teacher training, school life, school experience, university.

Introducción

Muchos trabajos relacionados con la formación del profesorado, que tienen en cuenta el punto de vista narrativo, de una u otra forma, coinciden en ligar la investigación con la formación docente, como dos componentes ineludiblemente ligados en el trabajo docente. Conle claramente lo plantea al afirmar que las actividades de investigación deben ser vistas también como actividades curriculares, algo que no se hace normalmente: “Debe asumirse que, en la formación del profesorado las prácticas curriculares narrativas tienen sus raíces y

están históricamente vinculadas a la investigación narrativa" (2003:3-4). Distintas orientaciones de la investigación educativa han incidido en la formación de los docentes de una manera u otra, si bien la entrada del enfoque narrativo en los programas de formación nos permite verlo, como afirma Conle (ibidem), como prácticas curriculares, y no una forma de currículum paralelo al académico.

Desde este punto de vista es que afrontamos la forma de trabajar con nuestro alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, en nuestra enseñanza. Partimos de sus biografías escolares, como una forma de estudio de sí mismo y de la historia particular, para convertirlas en currículum de formación; esto es, el relato autobiográfico se convierte en el contenido de estudio colectivo para construir conocimiento y saberes educativos. Así, desde el compartir y relatarse mutuamente los relatos, la experiencia particular se convierte en conocimiento público, mediante el proceso de análisis e interpretación correspondiente.

Desde que los autores de este trabajo nos iniciamos en este compromiso con el punto de vista narrativo – biográfico, este principio ha sido clave en el planteamiento de nuestra docencia. El aula se convierte en un proceso de investigación a partir del cual pretendemos que tenga lugar el aprendizaje, siguiendo el planteamiento anterior. De este modo ponemos de manifiesto un principio epistemológico, una concepción del conocimiento, y del académico en particular, y también un principio ontológico, en relación a una forma de comprender qué es la realidad, desde la perspectiva socio-constructivista. Política e ideológicamente, incluso, no olvidamos tampoco el carácter institucional de la escuela, por tanto contingente y ligado a las condiciones socio-históricas en las que se desarrolla. Lo cual nos vincula con los sistemas subjetivos que viven y se forman en este contexto. Más que una opción de tipo didáctico o metodológico, para nosotros aprender desde las biografías escolares es una forma de desarrollar nuestra posición ante la educación, el aprendizaje, la escuela, la sociedad y el sujeto. Es una apuesta ideológica por la transformación de la escuela a través de la formación de sus docentes, y también por medio de la investigación.

En la presentación que hacemos a continuación vamos a relatar cómo estamos investigando mientras nuestros alumnos y alumnas aprenden, y como enseñamos mediante procedimientos de investigación biográfica y reflexiva. Para ello vamos a narrar cómo es nuestra práctica docente, al mismo tiempo que presentaremos los vínculos con algunos proyectos de investigación que estamos desarrollando.

Trabajando con biografías

Situamos esta presentación en las asignaturas de Organización Escolar (con diferentes denominaciones) de las titulaciones de Educación Primaria y de Pedagogía, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. La primera de ellas representa el trabajo de 3 años, desde que se inició el Grado de Educación Primaria, mientras que la segunda tiene una trayectoria más larga (15 años), tanto desde la licenciatura como en el actual Grado. En ambos casos, con los matices propios de diferente titulación, duración y ubicación en el Plan de estudios, el trabajo con las biografías escolares presenta una estructura equivalente. Hay que tener en cuenta, al mismo tiempo, el proceso de cambio en relación al crédito de

Bolonia en el momento actual. Las reflexiones que hacemos en el presente trabajo tienen presente este proceso e intentan ser una aportación en la mejora de los cambios que están teniendo lugar.

Trabajar con las biografías del alumnado en esta disciplina supone construir el conocimiento acerca de los centros escolares a partir de las propias experiencias de su trayectoria escolar. Ellos y ellas son sujetos activos del sistema escolar a lo largo de una media de 15 años; por tanto, son testigos únicos de cómo la escuela actúa sobre los sujetos que pasan por ella y cuáles son sus modelos de funcionamiento. Entendemos, por tanto, que cuando el alumnado trabaja con sus propias biografías está teniendo la oportunidad de adquirir aprendizajes relevantes ya que estos entroncan con su propia realidad, con su propia historia. Trabajando de este modo reconstruyen su experiencia de una manera significativa, descubriendo los significados de la actuación de la escuela en sus propias vidas (Rivas y Leite, 2006).

Como ya hemos comentado en otras ocasiones (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005), establecemos tres características básicas que justifican el uso de las biografías escolares en el aprendizaje del funcionamiento de la escuela, que representan para nosotros un ejercicio continuo de reflexión sobre el sentido de nuestra tarea docente:

1. Los relatos escolares representan un modo de compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del mismo. Según este principio la interpretación de las biografías es parte sustancial del trabajo del alumnado, en un proceso colaborativo y participativo, que hace público la visión de cada uno sobre la escuela, a modo de conocimiento situado y experiencia. El profesorado es parte de esta colaboración y tiene como objetivo la deconstrucción de su propia experiencia y la elaboración de teorías que les ayuden a explicar aquello que les ha sucedido.
2. Las biografías constituyen una estrategia de indagación enmarcada en un proceso democrático y colaborativo. Una parte sustancial de nuestra propuesta es entender que los sistemas de enseñanza están cargados moral e ideológicamente, por lo que las estrategias sobre las que se sustentan son parte de estos sistemas de pensamiento y de acción. En este caso el proceso supone una implicación del sujeto en la elaboración del conocimiento desde la colaboración con los otros en un sistema de igualdad y de libertad. La condición es el compromiso con una tarea y una idea de educación y no con la superación de pruebas o herramientas de evaluación.
3. Por último, el proceso de interpretación representa a su vez, un proceso de deconstrucción ideológica, teórica y práctica, por parte del alumnado, del que participa también el profesorado de la disciplina, haciendo explícita la forma como han ido interiorizando y comprendiendo la experiencia escolar. En términos caseros, el alumnado construye su propia teoría sobre el funcionamiento de la escuela, a partir de un proceso de reelaboración del conocimiento situado en relación al conocimiento histórico científico acumulado. Tal como lo expresamos en las clases, su pensamiento forma parte del proceso de construcción histórica del conocimiento, que entronca con las tradiciones previas, para lanzarse a nuevas interpretaciones con un sentido fundamentalmente experiencial.

Estos 3 ejes, que de alguna forma actúan como principios de procedimiento de nuestro proyecto, constituyen, a nuestro modo de ver, un pilar importante para el futuro desarrollo profesional del alumnado, ya que les hace posible conocer y ser conscientes de los argumentos teórico – prácticos que constituyen el funcionamiento y el sentido de la escuela. Desde esta base deben ser capaces de reorientar su futura práctica profesional desde una posición crítica y reflexiva.
En términos prácticos la propuesta la podemos estructurar de acuerdo al siguiente esquema (Ver Figura 1).

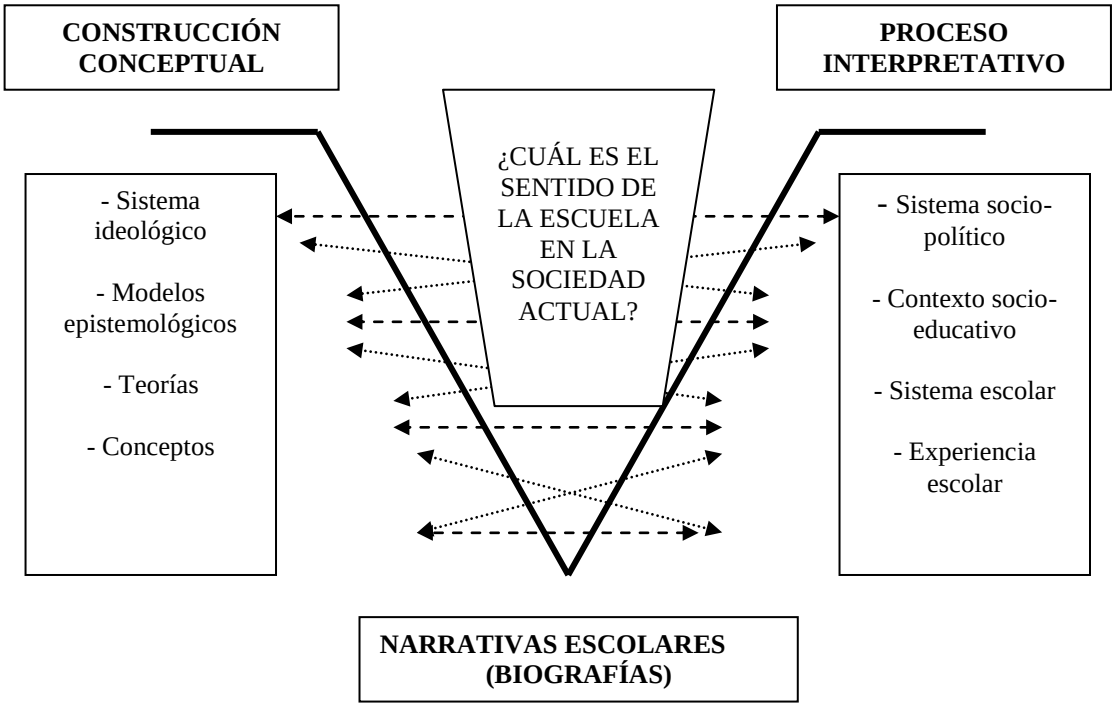


Figura 1: Propuesta de trabajo.

Se parte de las experiencias de las alumnas y alumnos en sus trayectorias escolares como hechos o acontecimientos a partir de los cuales inician la tarea de reflexión. Desde aquí se abren dos caminos que marchan simultáneos e interconectados. Por un lado hay una acción en torno a las biografías, en cuanto fenómeno, con una tarea continuada de reflexión y de reelaboración; por otro, se camina por la senda conceptual deconstruyendo y reconstruyendo los supuestos teóricos que explican los acontecimientos narrados en las biografías. Y todo ello en torno a una cuestión central: ¿Cuál es el sentido de la escuela en la sociedad actual? Esta pregunta central ha ido cambiando con el tiempo e intenta ir respondiendo a los planteamientos propios del grupo y el modo como se cuestionan su realidad escolar.

Desde la senda de la acción, que denominamos como "Proceso Interpretativo"[74], los alumnos y las alumnas van avanzando paulatinamente sobre las biografías, transformándolas a partir de los avances en el proceso de

[74] Entendemos que el proceso de interpretación es de orden epistemológico, si bien queremos resaltar con esta denominación que no nos encontramos ante un mero análisis anecdótico sino a una continua interacción con el marco conceptual, único modo de acceder a la comprensión de los fenómenos.

comprensión, y elaborando respuestas sobre la pregunta central que se apoyan en los sucesos biográficos. En última instancia se pretende que el alumnado llegue, por este camino, a un juicio de valor, a una posición crítica, acerca de la realidad investigada. Lo cual entendemos que supone asumir compromisos en torno al sentido de la escuela emanados de la reflexión sobre su propia experiencia; todo ello a la luz de las teorías y las herramientas conceptuales que les sitúan en las tradiciones académicas y científicas propias de la materia. Por tanto no se consigue sólo una adquisición de conocimientos, más o menos elaborados, sino fundamentalmente una toma de posición en torno a la escuela y su funcionamiento y un compromiso para su futuro profesional.

Desde la senda conceptual[75] el proceso intenta buscar explicaciones acerca de los fenómenos que aparecen en las biografías, desde las tradiciones científicas y académicas correspondientes y la toma de postura ante ellas. Por tanto, en un primer momento se pretende descubrir cuáles son los conceptos que están implicados en los registros biográficos. Conceptos que deben ser situados en los principios y teorías en los cuales estos conceptos entroncan y desde los que es posible entender y valorar su significado. Esto significa entrar en los modelos teóricos, en el contraste de teorías y marcos explicativos, en el desvelamiento de los significados profundos de estos conceptos, etc. En último lugar, estas teorías y principios se ubican dentro de marcos ideológicos y filosóficos precisos que suponen formas alternativas de entender la sociedad, el ser humano, el conocimiento, las relaciones entre las personas, la cultura, etc. Las cuales también es necesario conocer e interpretar.

Por tanto la tarea de aprendizaje de los alumnos y alumnas consiste en un continuo ir y venir entre ambos caminos con el ánimo de poder dar respuesta a la pregunta central y sobre la que tendrán que adoptar una posición teórica, práctica e ideológica.

El modo concreto de trabajar tendría varias fases:

1. Los alumnos y alumnas redactan sus biografías al comienzo de curso, desde su mero recuerdo: aquello que son capaces de rememorar como más significativo. Nos interesa la experiencia directa y cotidiana, y no la información que pueda ser inducida por nuestro interés a través de orientaciones o guías.
2. El alumnado trabaja en grupos con las biografías, lo cual constituye un tipo de agrupamiento usual a lo largo del curso. Los alumnos y alumnas configuran grupos de trabajo que serán la base de la reflexión y la construcción del conocimiento. Estos grupos se distribuyen entre el profesorado a cargo de la asignatura. De esta forma el proceso de reflexión y construcción del conocimiento es posible desde un número más asequible y con más capacidad de participación. El grupo general sólo queda reservado para las aportaciones teóricas pertinentes que se van demandando en el proceso de trabajo con las biografías (CIDUA, 2005).
3. En estos grupos, los alumnos y alumnas inician un proceso de indagación y sistematización de la información. Se les pide, por tanto, en primer lugar, que contrasten sus biografías y que tematizen lo más relevante que encuentran en sus narraciones. Este listado de temas elaborado en cada

[75] Entendida como un proceso de construcción desde las experiencias vividas y no solo como una presentación teórica.

grupo es puesto en común con los demás y se consensúa una lista única en cada uno de los grupos de trabajo.

4. Sobre esta primera lista se intentan elaborar interpretaciones globales sobre el sentido de la escuela que nos permitan afrontar la cuestión de "Qué es la escuela en la sociedad actual".
5. La lista es sometida a un proceso de categorización a la luz de las interpretaciones hechas en el apartado anterior, sobre el significado de la escuela. Se trata de hacer un proceso de reducción de los temas en un número de categorías pequeño que nos permita estructurar un contenido para seguir trabajando. Cada una de estas categorías va a constituir un núcleo temático.
6. Cada núcleo temático va a ser analizado y trabajado en particular, extrayendo nueva información de las biografías, con la posibilidad de nuevas reelaboraciones y nuevas construcciones temáticas. Los alumnos y alumnas aportan sus experiencias, sobre las cuales se inicia el mismo proceso de análisis y reflexión descrito.
7. Cada alumno y alumna reescribe su biografía desde una perspectiva crítica a la luz de todas las explicaciones aportadas a lo largo de la dinámica.
8. Cada grupo, desde la aportación colectiva, intenta dar respuesta a la pregunta central elaborando un trabajo sobre la misma.

De este modo se concluye la tarea, trabajando en esta secuencia esencialmente inductiva. Este procedimiento desarrolla nuestra idea de construcción de conocimiento, que rompe con el esquema tradicional de anteponer la teoría a la práctica. En nuestro caso entendemos que es justamente a través de los relatos, de la experiencia que en ellos se pone en evidencia, que se puede llegar a una teoría integrada, propia y con sentido, capaz de transformar las prácticas profesionales de nuestro alumnado. Proceso que, como comentamos en otros trabajo (Rivas, Leite y Cortés, 2011), no está exento de dificultades.

Investigación y enseñanza

Este proceso de enseñanza que acabamos de presentar tiene un apoyo importante en el modo como la investigación está presentando el proceso de socialización profesional del profesorado. En nuestro caso se corresponde con sendas investigaciones vinculadas con el análisis de estas biografías escolares: "Bioescuela, Estudio autobiográfico de la experiencia escolar" (Rivas, Leite, González, García y Arcos, 2010) y "la identidad profesional de los estudios de profesorado", actualmente en vías de desarrollo. En ambas se ponen en juego estos relatos para producir nuevo conocimiento sobre la formación de los docentes.

Estas investigaciones nos están aportando elementos para comprender el sentido de nuestra práctica de enseñanza en relación a la socialización y a la inserción profesional. El proceso de construcción de la identidad de los futuros docentes es un proceso dilatado en el tiempo, que se inicia desde los primeros pasos en la escuela infantil. El alumnado que llega a las facultades de educación presenta una variedad significativa de experiencias, de centros de diferentes tipos, de escenarios variados, de contextos sociales diferenciados… A lo largo de todos ellos se han ido desarrollando modelos de escuela que tienen en común ser parte del proyecto institucional de escuela en la modernidad occidental. Esto supone un

aprendizaje adquirido desde la experiencia que ha ido configurando un sistema de pensamiento sobre la escuela en parte compartido y en parte peculiar. Entendemos que las diferencias son parte también del proceso de comprensión, que es necesario considerar, ya que en estas diferencias se enraízan las bases del sistema educativo.

Podemos decir, por tanto, que tienen muy interiorizados comportamientos de lo que significa ser docente, criterios de cómo evaluar, concepciones de qué enseñar, qué actuaciones funcionan y cuáles no, qué es un alumno, etc. En 15 años de escolarización han atendido a diversos maestros y profesores de características variadas, lo cual supone, de hecho, de acuerdo a Knowles (2004), un proceso de socialización profesional. La investigación educativa, cada vez más, considera que las biografías escolares tienen un peso significativo en los comportamientos y prácticas docentes en el aula.

La formación inicial, según este planteamiento, no tendría impacto en esta socialización, convirtiéndose, a lo sumo, en una formación académica a modo de contexto de justificación del docente, pero no en un contexto de actuación. Es comprensible que aquellas experiencias que se han vivido en primera persona, incluso que se han padecido, dejen una huella mucho más indeleble que los discursos teóricos que no suelen tener reflejo en la vida cotidiana de los estudiantes; huellas que han quedado definidas por la plasticidad de las vivencias y de las imágenes, así como por la incidencia de las actuaciones docentes en la vida, intereses y conformación de las identidades del alumnado.

Investigación y formación, por tanto, deberían ponerse al servicio del futuro profesional, de forma que se establezca, tal como decíamos al principio del trabajo, un vínculo entre ambas. En este mismo sentido Berliner ha afirmado "que se ha prestado poca atención al desarrollo de aspectos evolutivos del proceso de aprender a enseñar, desde la formación inicial, a la inserción y a la formación continua" (2000:370). Esta separación entre ambos mundos, unido a una cultura social que prestigia poco la profesión de maestro, lleva a un determinado conjunto de supuestos dados, de "leyendas" o "mitos" establecidos, que perviven en los diferentes contextos escolares y sociales. Por ello es más que oportuno determinar las razones por las que se ha producido y se sigue produciendo esta fractura entre formación inicial y formación permanente, donde las interacciones, escasas, se deben a gestos de buena voluntad por una y otra parte, pero sin que haya una relación institucional consistente, ni tampoco finalidades compartidas. Incluso se podría afirmar que las concepciones y planteamientos son divergentes en no pocas ocasiones.

Conclusiones

Básicamente podemos hablar de 5 ideas que sintetizan el valor de las biografías en los procesos de formación del profesorado, visto como un proceso de indagación e investigación sobre la experiencia escolar:

- Se producen avances en la comprensión de la experiencia escolar y el sentido de la escuela como institución afincada en un momento histórico, social y político particular. El alumnado no reproduce teorías establecidas sino que es capaz de elaborar una posición propia acerca de la misma.
- Se produce un incremento significativo de la capacidad interpretativa del alumnado, conjuntamente con los docentes, ya que las teorías que se

desarrollan son puestas siempre en cuestión en la confrontación con las tradiciones académicas vigentes. De este modo se adquieren más elementos para afrontar los procesos de comprensión de la realidad escolar.

- El hecho de compartir los relatos nos permite contar con un repertorio experiencial más rico, que abre las posibilidades interpretativas y de comprensión. Las diferencias en estas experiencias, las distintas trayectorias vividas, permite ir ampliando la mirada sobre la escuela, construyendo una visión más holística. Como antes decíamos, las diferencias, más que las semejanzas, son las que nos permite lograr una comprensión más profunda.
- Poner en juego la experiencia, necesariamente conlleva cambios en la vida de los sujetos, en la medida en que la reflexión sobre sí mismo, es la única posibilidad de transformar la propia realidad.
- Por último, conlleva un cambio moral, ya que modifica los puntos de referencia sobre los que construimos los valores y los proyectos sociales y políticos. Escuchar la historia del otro, o de los otros, atender a sus procesos, intentar construir una comprensión compartida (que no única) sobre la escuela, cambia nuestro sistema de valores y nos ayuda a desarrollas pautas más solidarias.

Referencias bibliográficas

BERLINER, D. C. (2000). In porsuit of the expert pedagoge. *Educational Researcher*, *15*(7), 5-13.

CONLE, C. (2003). An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, *32*(3), 3-15.

CIDUA (2005). *Informe de la comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas (CIDUA).* Dirección General de Universidades, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. http://www.uma.es/eees/ Consultado: 25/05/2006.

KNOWLES, J. G. (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partid de estudios de caso*. En I. F. GOODSON (Ed.), Historias de vida del profesorado (149-205). Barcelona: Octaedro.

RIVAS, J. I. y LEITE, A. E. (2003). *Cultura institucional y función social de la universidad: propuestas de cambio*. En Proyecto andaluz de formación del profesorado universitario, materiales de formación del profesorado universitario: guía III. Córdoba: Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

—— (2006). *Identidad y cultura en la experiencia escolar*. XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación: Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía de la educación. Buenos Aires (CD).

RIVAS, J. I., SEPÚLVEDA, M. P. y RODRIGO, P. (2005). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13*(49). http://epaa.asu.edu/epaa/v13n49/ Consultado: 29/09/2005

RIVAS, J. I., LEITE, A., GONZÁLEZ, P., GARCÍA, M. J. y ARCOS, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, *353*, 197-209.

RIVAS, J. I., LEITE, A. y CORTÉS, P. (2011). Luchando contra la historia. *Revista Educación y Pedagogía*, *61*, 67-79.

Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües

Juli Palou Sangrà y Montserrat Fons Esteve

Resumen. Cómo incidir en las creencias de los docentes es uno de los retos que los procesos de formación se plantean. En este trabajo proponemos descubrir las creencias de los profesores y provocar su evolución a partir de la construcción de los textos reflexivos. Se apunta la necesidad de triangular las historias de vida y de analizarlas atendiendo qué y cómo se dice.

Palabras clave. Procesos de formación, historias de vida, textos reflexivos y entornos plurilingües.

Abstract. One of the challenges in teacher education is how to have an impact on teachers' beliefs. In this article we invite to discover teachers beliefs and how to promote their change trough the construction of reflective texts. Emphasis is made on the need to triangulate life histories and to analyse them taking into account how the texts are written and what is explained.

Keywords. Processes of formation, life histories, reflective texts and multilingual environments.

Introducción

El trabajo que presentamos tiene como objetivo estudiar las creencias de los docentes acerca de la enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Una vez comprobado que la formación en cascada, la que se promueve de arriba hacia abajo, tiene unos límites claros, nos hemos situado en un nuevo paradigma que denominamos formación reflexiva (Perrenoud, 2001; Esteve, Ráfols y Busquets, 2006).

Lo que caracteriza la acción docente es que alguien piensa, de manera más o menos estructurada, lo que va a promover en el aula, a continuación se sitúa en ella y comprueba la distancia que hay entre lo planificado y lo realizado. Como agente de acción, con un discurso propio, el profesor necesita espacios en los que pueda explicitar sus creencias y representaciones acerca de lo que sucede dentro del aula y fuera de ella. Pero este discurso debe protegerse y debe acompañarse, porque no se trata sólo de hablar sobre lo que se piensa y se hace, sino de reflexionar sobre ello. Reflexionar es hacer que el pensamiento vuelva sobre él mismo para apartarse de las interpretaciones más inmediatas y provocar rupturas con el sentido común. En los procesos de formación lo que interesa no es verbalizar lo que se hace, sino interpretarlo, solo así es posible crear marcos conceptuales que den sentido a las nuevas actuaciones.

Los textos reflexivos, y en concreto las historias de vida, son recursos metodológicos que favorecen este retorno del pensamiento sobre si mismo (Fons y Palou, 2011). A nuestro entender, no cabe duda que las historias de vida son un recurso excepcional para entrar en la privacidad – que no la intimidad – del individuo, pero es necesario triangular los datos que ofrecen con otros textos, como los debates en grupo y las entrevistas, para profundizar en el complejo entramado de representaciones, en su construcción y su proceso evolutivo. En este trabajo analizamos las creencias de una maestra, a la que denominamos Marta, que participó en la generación de diversos textos reflexivos, individuales y colectivos: entrevista, relato de vida lingüística y cuatro debates colectivos junto a otros docentes de distintas etapas educativas. Estos debates se realizaron a lo largo del curso 2011-2012. La primera de las sesiones se dedicó a la discusión de temas emergentes en las entrevistas individuales; en las otras tres sesiones se llevó a cabo un ejercicio de autoconfrontación, a partir de situaciones de aula que cada miembro había seleccionado. Se trataba de situaciones creadas en sus propias aulas que tenían relación con la enseñanza en un contexto de diversidad de lenguas y culturas.

Estas sesiones y las entrevistas individuales se grabaron en audio y en video. Todos los datos han sido transcritos[76] y analizados de acuerdo con las aportaciones del análisis del discurso en interacción Kerbrat-Orecchioni (2005).

Historias de vida y procesos de formación

En una historia de vida el sujeto deja de ser una abstracción para convertirse en alguien con vida propia, con sentimientos y un punto de vista que tiene un género, una cultura, una lengua y una condición social. Este sujeto singular se confronta con él mismo a través del lenguaje; lo hace en un contexto mundano, que no tiene nada de excepcional, articulando su pasado y avanzando hacia su propio futuro. En una historia de vida se crea un espacio donde la existencia y la reflexión se articulan, motivo por el cual las contemplamos, junto con otras disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología, como un recurso privilegiado que, como tal, merece también convertirse en objeto de reflexión.

Una revisión crítica del uso de las historias de vida (Pavlenko, 2007) ha puesto en evidencia la precariedad de algunos métodos de análisis. El tema que se plantea es: ¿qué hacer con los datos que proporcionan? El análisis de las historias de vida requiere atender a lo que se dice y a la manera como se dice. La forma es también substancia. Por ello, resulta de gran interés la propuesta que formuló Deprez (1993), que consiste en considerar la referencia, o dimensión temática, y la enunciación, es decir las huellas que dejan los individuos en los textos que construyen; estas huellas pueden reseguirse analizando la entonación, los pronombres, la distinción creada entre el ahora y el antes, las metáforas y los elementos modalizadores del discurso.

El estudio de las historias de vida como textos discursivos debe permitir la conexión con las prácticas sociales (De Fina y Georgakopoulou, 2008). Las

[76] Código de transcripción: [texto afectado]: encabalgamiento; |: pausa corta (1-3"); ||: pausa mediana (+ de 3"); /: entonación ascendente; ¿?: entonación interrogativa; s::i o si:: : alargamiento de sonido; p- : corte abrupto; (F): forte o más volumen de voz; (( )): hecho no verbal; cursiva: en otro idioma; X: palabra no inteligible; XX: enunciado no inteligible; (...) fragmento no transcrito.

creencias de los docentes se construyen y consolidan en contextos específicos; siguiendo la terminología de Bourdieu (1997) cada "toma de posición" se da en una "disposición social". Lo singular remite a un universo de configuraciones posibles, con lo cual el análisis de las historias de vida nos abre dos perspectivas muy estimulantes: conectar lo particular con las configuraciones posibles y localizar en lo particular lo que es distintivo, lo que difiere, porque esto es lo significativo.

Objetivos

Los objetivos específicos de la investigación que presentamos son:

a) Contemplar las historias de vida lingüística como un recurso metodológico para el estudio de las características del repertorio lingüístico;
b) Analizar las creencias de los profesores acerca de la educación plurilingüe a partir de la triangulación de las historias de vida con otros textos de carácter reflexivo;
c) Explorar las conexiones entres las creencias que se manifiestan de manera explícita o implícita en los textos y las prácticas sociales de referencia.

Análisis de los datos

Marta relata en la historia de vida su experiencia con las lengua y su aprendizaje. Se define como una alumna afectada por una dislexia que ha conseguido salir adelante gracias al esfuerzo. Se refiere al aprendizaje de su primera lengua en estos términos:

> Vaig tenir molt bones mestres, en relació a la llengua recordó la senyoreta Marta i el llibre Chiribit, el beceroles (tots dos encara els conservo). També recordó les lectures de la senyoreta Barjau, eren lectures llargues, però ella llegia molt bé (…) La seyoreta Mª Jesús, de castellà i llatí, sempre m'elogiava les meves redaccions i traduccions; però sabia que el meu punt flac era l'ortografia i sempre estaba sobre meu[77]

Recuerda buenas maestras, con nombre propio. Estas buenas maestras leían ante sus alumnos historias interesantes, y lo hacían muy bien; además, elogiaban las redacciones, a pesar de los problemas que presentaban.
Cuando se refiere a las otras lenguas que conforman su repertorio escribe lo siguiente:

[77] "Tuve maestras muy buenas, en relación con la lengua recuerdo la señorita Marta y el libro Chiribit, el abecedario (todavía conservo los dos). También recuerdo las lecturas de la señorita Barjau, eran lecturas largas, pero ella leía muy bien (…) La señorita Mª Jesús, de castellano y latín, siempre elogiaba mis redacciones y traducciones; pero sabía que mi punto flaco era la ortografía y siempre me estaba encima".

> L'idioma estranger de l'escola era el francés i aquí sí que recordó haver fracassat estrepitosament. Era un aprenentatge bàsicament de còpies i dictats, de memorització de vocabular, de verbs[78]

> teníem clases de portugués amb una professora que ens va obrir les portes de casa seva (…) 'Esqueci-me muito' del portugués pero si alguna vegada l'he hagut de fer servir o escoltar sempre em retorna al cap amb molta facilitat.[79]

> He deixat pel final un últim tema, suposo perquè és una espineta que tinc clavada (…) els meus intents per aprendre l'anglès han fracassat estrepitosament. [80]

Establecemos una distinción entre el aprendizaje del francés y del inglés, por una parte, y el del portugués, por la otra. El portugués lo aprendió en un contexto lleno de afectividad, con una profesora amable; tuvo la oportunidad de usarlo en situaciones que califica como "normales"; no encuentra ninguna dificultad para recuperar el uso de esta lengua e incluso la utiliza en un momento de su relato. Todo lo contrario sucede con las otras dos lenguas; a pesar de que tiene una cierta competencia en cada una de ellas, califica siempre el aprendizaje con la expresión "fracaso estrepitoso". Se trata de una sensación que, como indica la metáfora "espineta clavada", es difícil de sacarse de encima. Nadie la ha acompañado en este aprendizaje relacionado con un aprendizaje memorístico y normativo.

A lo largo del relato Marta describe también su experiencia como participante en reuniones, como coordinadora de un programa Comenius, en las que se utilizaban lenguas diversas.

> Un ho feia en català i li contestava l'altre amb portugués, i com que l'italià afirmava amb el cap, quan contestaves feies servir una paraula amb italià. Total, allò era una autèntica babel de llengües i era molt divertit.[81]

La diversidad de lenguas es para ella como una babel que encuentra divertida, porque está fuera de lo común y se resuelve con estrategias comunicativas que son adecuadas al contexto, propias de cualquier conversación exolingüe.

En la entrevista, por lo tanto otro contexto reflexivo, insiste en su relación con las lenguas. Confirma la sensación de fracaso ante el aprendizaje del inglés y del francés. Este fracaso no afecta al aprendizaje del portugués que sitúa siempre en entornos acogedores.

---

[78] "El idioma extranjero de la escuela era el francés y aquí sí que recuerdo haber fracasado estrepitosamente. Era un aprendizaje básicamente de copias y dictados, de memorización de vocabulario, de verbos".

[79] "teníamos clases de portugués con una profesora que nos abrió las puertas de su casa (...) 'Esqueci me muito' del portugués pero si alguna vez lo he tenido que usar o escuchar siempre me vuelve a la cabeza con mucha facilidad."

[80] "He dejado para el final un último tema, supongo porque es una espinita que tengo clavada (…) mis intentos para aprender el inglés han fracasado estrepitosamente".

[81] "Uno lo hacía en catalán y le contestaba el otro con portugués, y como el italiano afirmaba con la cabeza, cuando contestabas usabas una palabra en italiano. Total, aquello era una auténtica babel de lenguas y era muy divertido."

Marta: el portuguès és una:: llengua que:: que quan sóc a:: Portugal o he anat a Brasil/ |mh::| [m'he trobat]
Entrevistadora: [propera]
Marta: sí més propera i que en seguida m'hi:: que m'hi he enganxat |¿eh?| [82]

A lo largo de la entrevista expone su experiencia como maestra. Ejerció durante años en una escuela, aneja a una universidad, en la que los niños podían hablar de cualquier tema, porque su entorno familiar era muy culto. En la actualidad trabaja en una escuela situada en un barrio con gran número de inmigrados; un número importante de alumnos desconoce la lengua de la escuela.

Marta: si és un nen e::xpansiu un nen extrovertit/ |e:: nyt| bé i et fa una parrafada baraparabarararababa ((imitant un nen petit parlant)) i t'explica una cosa amb bangla amb urdú o:: amb àrab o:: el que sigui ¿no? | nosaltres a vegades aquesta parrafada inte... – si estem si entenem el contexte/ vull dir intentem ajudar i:: respondre a la seva demanda\ però clar moltes vegades com que nosaltres no coneixem l'idioma/ no sabem donar resposta | llavons | el nen | amb el temps/ es va |mh::| tirant enrere/ i aquesta primera parrafada desapareix[83]

Es importante observar cómo describe su actuación cuando desaparece la "primera parrafada":

Marta: vaig buscar:: (...) alfabet urdú alfabet bangla alfabet àrab ¿no? llavors quan van començar a veure | sí que van dir |¡ah!| aquesta lletra la conec jo

Marta: alguna vegada he tingut algun nen molt extrovertit | que a cinc anys m'ha ajudat a fer una traducció | ¿val? [amb alguna família][84]

Busca alternativas que podemos considerar adecuadas para una enseñanza en contextos plurilingües. Los tres fragmentos citados ponen en evidencia que:

a) muestra interés por la lengua de los alumnos;
b) crea situaciones significativas para el aprendizaje de la lengua;
c) estimula el rol de mediadora lingüística.

---

[82] Marta: el portugués es una :: lengua que :: que cuando estoy en :: Portugal o he ido a Brasil / | mh :: | [me he encontrado]
Entrevistadora: [próxima].
Marta: sí más cercana y que en seguida me :: que me he pegado | ¿eh? |

[83] Marta: sí es un niño e::xpansivo un niño extrovertido/ |e:: nyt| bien y te suelta una parrafada baraparabarararababa ((imitando un niño pequeño hablando)) y te explica una cosa en bangla en urdú o:: en àrabe o:: lo que sea ¿no? | nosotros a veces esta parrafada inte... – si estamos si entendemos el contexto/ quiero decir intentamos ayudar y:: responder a su seva demanda\ pero claro muchas veces como que nosotros no conocemos el idioma / no sabemos dar respuesta | entonces | el niño | con el tiempo/ se va |mh::| tirando hacia atrás/ y esta primera parrafada desaparece.

[84] Marta: busqué :: (...) alfabeto urdu alfabeto bangla alfabeto árabe ¿no? entonces cuando empezaron a ver | sí dijeron | ¡ah! | esta letra la conozco yo.
Marta: alguna vez he tenido algún niño muy extrovertido | que a cinco años me ha ayudado a hacer una traducción | ¿vale? [con alguna familia].

Sin duda existe una relación entre su capacidad de adaptación como maestra y su propio aprendizaje de las lenguas. Recordemos que en su historia de vida habla de sí misma como una niña con dislexia que tuvo unas buenas maestras en su primera infancia que supieron estimularla; en el mismo relato trata sobre la mala experiencia con el aprendizaje excesivamente lingüístico del francés, su complejo ante el uso del inglés y los ambientes gratificantes que encontró cuando se aproximó a la lengua portuguesa.

Como da tanta importancia a la necesidad de expresarse, sufre cuando alguno de sus alumnos no habla:

> Marta: (...) va ser muda fins als cinc anys pràcticament
> Entrevistadora: és curiós això |¿eh?| n'hi ha molts que ho fan això
> Marta: molts
> Entrevistadora: l'etapa aquesta de silenci/
> Marta: sí
> Entrevistadora: i després es llencen
> Marta: |ah| val etapa de silenci
> Entrevistadora: bueno es igual
> Marta: gràcies[85]

Es interesante apreciar el proceso de reparación que provoca la entrevistadora. Des de una perspectiva de aprendizaje de lenguas en entornos plurilingües, el concepto adecuado no es "mudos", sino "etapa de silencio". Marta se da cuenta de esta reparación, que sin duda va más allá de una simple cuestión terminológica.

En la primera sesión de trabajo que Marta compartió con otros docentes aparecieron los siguientes temas: retos personales que comporta la docencia en entornos plurilingües, la concentración de alumnos no autóctonos en las aulas, la integración social, el valor que dan las familias a la educación, las emociones y la distancia que hay entre el discurso teórico y la práctica. Marta tuvo una larga intervención en el primero de los temas. Una de las participantes exponía la poca relación que existe entre las cuestiones que se introducen en la escuela y las experiencias personales de los alumnos. Marta tomó el turno para apuntar lo siguiente:

> Marta: hi ha molt estrès molta inestabilitat} llavorens emocionalment |eh::| els nens estan molt tocats

> Marta: però que hi ha una mica de coixí:: familiar/ es nota enseguida[86]

---

[85] Marta: (...) fue muda hasta los cinco años prácticamente.
Entrevistadora: es curioso que | ¿eh? | Hay muchos que lo hacen esto.
Marta: muchos.
Entrevistadora: la etapa misma de silencio /
Marta: sí.
Entrevistadora: y después se tiran.
Marta: | ah | vale etapa de silencio.
Entrevistadora: bueno es igual.
Marta: gracias.

[86] Marta: hay mucho estrés mucha inestabilidad} entonces emocionalmente | eh :: | los niños están muy tocados (...)
Marta: pero que hay algo de almohada :: familiar / se nota enseguida.

Con sus intervenciones Marta aportó algo nuevo: el acento no recae en la riqueza cultural, sino en la "inestabilidad" de las familias, esta situación de inestabilidad afecta el estado emocional de los alumnos. La situación crítica que viven los alumnos puede amortiguarse si en casa encuentran un soporte emocional, "un coixí". De ahí que Marta apunte como su preocupación principal la comunicación con las familias.

> Marta: el neguit més fort que tinc/ és | envers a les a les famílies de poder comunicar::/ i que:: entenguin què es fa a l'escola[87]

Marta calla cuando se tratan otros temas y se limita a hacer intervenciones muy cortas cuando alguien se refiere de nuevo a las situaciones familiares, para insistir en la necesidad de soporte emocional. Esta misma idea la retoma al final de la entrevista, cuando se aborda la distancia que hay entre teoría y práctica, para subrayar que a veces no ve cómo dar salida a los problemas de incomunicación con las familias. Queda lejos la imagen de Babel que encontraba divertida cuando participó en el programa Comenius.

Marta cree que el aprendizaje de las lenguas está muy relacionado con la capacidad de comunicarse con los otros, para compartir con ellos alguna experiencia relevante a nivel personal; lo vivió como alumna, como aprendiz del portugués y lo vive ahora, como maestra. No sitúa en primer término la necesidad de recetas didácticas, ni pide a nadie que le diga cómo tiene que actuar, aunque acepta el uso de conceptos como "etapa silenciosa", que introducen un marco nuevo de reflexión. Como maestra experimentada, muestra que sabe adaptar su actuación según los alumnos y valora la discusión y los proyectos del equipo docente. Marta manifiesta que un buen aprendizaje solo es posible si las personas se encuentran contextos acogedores. Y, finalmente, declara que su mayor preocupación se encuentra en la incomunicación con las familias, porque es difícil que conecten con la propuesta didáctica y educativa que hace la escuela.

Conclusiones

Las historias de vida se muestran como un instrumento reflexivo de primer orden en la medida que permiten llevar la experiencia personal a las palabras para comprenderla. Si además se acompañan en procesos de formación con otro tipo de gestos reflexivos plurigestionados, se puede observar que:

a) Se crean situaciones que ayudan a tomar consciencia de la complejidad que supone la enseñanza en contextos plurilingües;
b) La colaboración con otros docentes provoca un proceso de debate en el cual se focalizan cuestiones pertinentes;
c) Al tratar acerca de estas cuestiones de manera conjunta se matizan puntos de vista; esto es posible porque se da una simetría colaborativa en relación al discurso co-construido;

---

[87] Marta: la desazón más fuerte que tengo / es | hacia las a las familias de poder comunicar :: / y que :: entiendan qué se hace en la escuela.

d) En una reunión de grupo cada participante necesita contextualizar el contexto en el que trabaja, con lo cual es posible contrastar distintas comunidades de prácticas;
e) Los procesos de formación ayudan a construir conceptos que se generan en la práctica.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Anagrama.

DE FINA, A. y GEORGAKOPOULOU, A. (2008). Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, *8*(3), 379-387.

DEPREZ, CH. (1993). L'entretien (auto) biographique et la représentation de soi: un exemple de dialogue à trois. *CaLaP*, *10*, 103-115.

ESTEVE, O., RÀFOLS, J. y BUSQUETS, O. (2006). La pràctica reflexiva: una modalitat de formació de professorat. *Guix*, *323*, 11-15.

FONS, M. y PALOU, J. (2011). *Els relats de vida lingüística en els processos de formació dels docents.* En F. HERNÁNDEZ, J. I. RIVAS y J. SANCHO (Comps.), Historias de vida en educación: biografías en contexto. Dipósito digital de la UB. : http://hdl.handle.net/2445/15323 (Consulta: 29/05/2013).

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

PAVLENKO, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, *28*(2), 163-188.

PERRENOUD, PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.* Paris: ESF Éditeur.

As histórias de vida e a necessidade de outro relato para a Escola | Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la Escuela

Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la escuela

José Ignacio Rivas Flores

Resumen. En este texto se presenta la síntesis de las comunicaciones presentadas a la mesa homónima. Se analiza cuales son los modos en que los autores plantean los nuevos relatos de escuela. El punto de partida es el aspecto metodológico comprometido en la elaboración de estos relatos. A partir de estos se plantea cual es el relato vigente actualmente en la escuela para poder plantear qué otros nuevos se plantean a partir de las investigaciones educativas. Se pone sobre el tapete las interrogantes que se desprenden de estos nuevos relatos.

Palabras clave. Escuela, cambio educativo, historias de vida.

Abstract. In this paper we present the synthesis of the submissions to the panel of the same name. It analyses which are the ways in which the authors state the new school accounts. The starting point is the methodological aspect involved in the elaboration of these accounts. Based on these is posed which is currently the existing story in the school to consider what new ones arise from educational research. It brings to the fore the questions that emerge from these new stories

Keywords. School, educational change, life history.

> Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quién enseña aprende al enseñar y quien enseña aprender a aprender
> Paulo Freire

Introducción

Las palabras de Freire nos sirven de introducción a los nuevos relatos que se están elaborando en la escuela en estos momentos. O quizás es mejor decir los nuevos relatos que se están construyendo sobre la escuela. Son dos miradas que no siempre son coincidentes y que plantean algunas disonancias importantes. Así, las dinámicas escolares, analizadas en los textos que se analizan en esta presentación, ponen de relieve un relato de escuela conflictivo, con fuertes incoherencias en sus modos de hacer, con dinámicas políticas poco democráticas, etc. Por su parte, los relatos de escuela que se están elaborando desde las propuestas alternativas, desde las reflexiones conceptuales, desde la praxis de transformación de muchos colectivos, plantean otro modo de entender la escuela, con fuerte presencia de valores democráticos, de prácticas de aprendizaje constructivista, con relaciones más personales, etc.

Ambas visiones de la escuela no parece que estén en vías de encontrarse, especialmente si tenemos en cuenta las políticas educativas que están orientando las prácticas y los modos como las instituciones educativas se están co-instituyendo desde las dinámicas sociales y culturales hegemónicas. Es más, las sociedad, a nivel internacional, está avanzando por derivas cada vez más autoritarias, más pragmáticas y tecnocráticas, con una vuelta atrás en cuanto a concepciones de la educación, a lo que se suma las nuevas prácticas neoliberales, que convierten la educación en un producto de mercado y una preparación para el nuevo sistema productivo, sea como fuere que este vaya a ser en un futuro.

En las presentaciones que se revisan en este panel ambas perspectivas conviven, especialmente en la medida en que son bastantes los textos que parte de una revisión de la situación actual para avanzar propuestas de cambio. En otros casos directamente se sustancias nuevas formas de entender la escuela desde paradigmas alternativos y diversos. En este caso no se puede hablar de un relato único, articulado y coherente, sino de un mosaico de propuestas que se conjugan desde gramáticas complejas para presentarse como vías para el cambio y la transformación del sistema educativo y, especialmente, de sus prácticas.

Empiezo por una breve valoración de los componentes metodológicos implicados que dan pie a los relatos de los dos tipos. La construcción del relato no es ajena a los procedimientos que se han utilizado. Por tanto voy a tomar en consideración qué estrategias se han puesto en juego. En segundo lugar abordo el relato actual de escuela, que valora qué dinámicas están teniendo lugar. En tercer lugar planteo las nuevas formas de contar la escuela, o dicho de otra forma, los modos como queremos construir otra escuela, desde otras perspectivas y otras intencionalidades. Por último planteo algunas interrogantes que quedan abiertas que permitirán avanzar en la reflexión, la deliberación y la expresión de una nueva escuela.

Algunas cuestiones metodológicas

Son variadas y diversas las formas como las y los autores ha trabajado sus relatos de escuela. Si bien la línea de unión de todas ellas, como no podía ser de otro modo, es la investigación biográfico-narrativa, esta se manifiesta de diferentes formas. De hecho podemos hablar de una interpretación amplia de lo que significan las Historias de vida como investigación. Lo cual no significa que haya perspectivas más o menos acertadas, sino que hay modos distintos de abordar la construcción de la subjetividad, de valorar la voz de los sujetos o de entender las vías o canales de expresión de sus vidas.

Una primera cuestión que resalta es la doble vía en que se están entendiendo las historias de vida. Así, no solo es entendida como un modo de investigar sino también como una poderosa herramienta de formación. Investigación y formación, por tanto, forman las dos caras de una misma actividad. Las historias de vida es una estrategia para trabajar en el aula al mismo tiempo se utiliza para saber qué pasa en ese aula; qué ocurre con el docente que enseña, los alumnos que tratan de construir su conocimiento, las situaciones específicas, etc. Es un aspecto a resaltar ya que entiendo que pone de manifiesto que las historias de vida es algo más que una estrategia: es una forma de entender el conocimiento, los sujetos y las relaciones. Por tanto no se circunscriben sólo a un ámbito de la

actividad educativa, sino que abarca aquellas dimensiones en que estos tres elementos entren en juego.

Otra cosa son las modalidades en que se presentan las historias de vida. En este sentido podemos hablar de un espectro que abarca desde los relatos breves, pasando por los relatos de experiencia (de diversa índole), así como por los estudios de casos, en forma de historias de vida, para terminar con el relato autobiográfico. Es interesante resaltar en el caso de los relatos de experiencia la diversidad en que estos se pueden plantear. Así, además del más usual relato de la experiencia escolar, nos encontramos con relatos de la experiencia del cuerpo, relatos de la experiencia en la universidad, etc.

Por otro lado son diversos también los recursos utilizados. Sin contar el relato literario, más cotidiano y convencional, se está avanzando en otros modos de expresar la experiencia vivida. Así la fotografía aparece como un recurso de interés, con una amplia y variada utilización, que va construyendo relatos individuales a través de la imagen; pero también construye relatos colectivos e institucionales, ya que es utilizada como una forma de construir el relato sobre la institución a partir de la mirada de los diferentes sujetos y no solo del investigador o investigadora. Junto a la fotografía aparece otro recurso icónico como el dibujo, así como el vídeo, con un registro más complejo y elaborado.

Un problema que surge con un alto grado de interés es el modo de construir el relato. Nos encontramos tanto sujetos que hacen su propio relato, bien de ellos mismos o sobre su realidad, pero también son diversos los modos de mediar en su construcción. Normalmente esta mediación viene de mano del investigador o investigadora y generalmente a través de una entrevista. Sin embargo a veces se están utilizando otras mediaciones, como es la del profesor o la profesora, que median también con el investigador, por ejemplo. Sin duda este es un campo a explorar y a valorar sus efectos sobre la investigación y la construcción del conocimiento.

En este mismo sentido podemos hablar de los estilos de relato, o, desde otra perspectiva, los soportes en que estos pueden aparecer. Así, junto al relato escrito, en soporte literario, aparece también el relato digital, cada vez con más fuerza. En cuanto al tipo de relato también este es variado. En este caso resalto la novela como una aportación interesante en este sentido, que juega también con otros elementos de la relación sujeto, realidad, lector.

Por último es interesante los modos de categorizar y de manejar las categorías, ya que tampoco hay un criterio único establecido. Es relevante que en varios casos se utilizan esquemas ya establecidos de acuerdo a modelos producidos en otras investigaciones. Así, se plantean diseños de categorías ya elaborados desde los marcos teóricos que sustentan los proyectos de investigación. Por otro lado, se emplean modos de formalización de las categorías también atendiendo a diseños más o menos cerrados. Por ejemplo, se utilizan modelos de tablas, donde las categorías se encasillan de una forma taxonómica. Si bien tiene un alto valor práctico, en la construcción del conocimiento que se pone en juego no deja de tener sus incongruencias. Lo mismo puedo decir del uso del biograma, que "per se" tiene un formato muy positivista en la media que reduce la historia de vida de un sujeto a un conjunto de hechos y acontecimientos, sean estos del tipo que sean.

El relato actual de la escuela…

No es un relato muy halagüeño el que se hace sobre la escuela. Está repleto de cuestiones críticas que aluden a un sistema educativo segregador, individualista, descontextualizado, mercantilizado y regulador. Si bien también se reconoce que es un sistema cargado de promesas; posiblemente la única institución de la sociedad actual que ofrece condiciones para su superación, tanto institucional como de los sujetos que forman parte de ella. Sin duda es una paradoja fruto de su propia configuración como institución de la modernidad, que conlleva la promesa de la emancipación y del progreso, al tiempo que establece las condiciones para la segregación y la clasificación social. Si bien este no es el tema a analizar ahora, forma parte del contenido del discurso sobre la escuela que tenemos. Es necesario interpretar esta desafección que se manifiesta en los relatos, en términos de la función socio-política de la escuela y su actuación en sus 250 años de historia de la modernidad.

En el relato actual de la escuela uno de los temas estrella es el de la exclusión. Especialmente la escuela se percibe como una institución que deja fuera a mucha gente. No necesariamente por la vía de cerrar la puerta, sino que generalmente se trata de sujetos escolarizados para los que la escuela no ofrece ninguna opción. Por tanto, además de los excluidos porque no pueden asistir existen los incluidos internos; los que son parte del sistema pero no lo pueden aprovechar. Esto incluye una variedad de sujetos que son clasificados y sobre los que se ejerce una intensa violencia simbólica: la descalificación, el abandono en la clase, la catalogación desde que entra por la puerta de la clase, las tareas inútiles, los supuestos síndromes que ocultan incompetencias del sistema, etc. Estos procesos se manifiestan, en los textos analizados, en las cuestiones de género y étnico. La desigualdad étnica, en regiones multiculturales, como es el caso mexicano, está muy presente en la escuela y en sus procesos.

Estas prácticas excluyentes refuerzan el individualismo que caracteriza la escuela. Este aspecto de la experiencia escolar resalta de forma relevante, hasta el punto de que es parte constituyente del estar, el hacer y el decir escolar. Una fuerte tendencia a la homogeneización que sirve de estándar para establecer el ranking escolar, es un cómplice necesario del individualismo. Ante un mismo patrón, las propias capacidades sirven de poder participar en la batalla. Pero obviamente, no todos pueden ser los elegidos. El sistema castiga a los diferentes, a los díscolos, a los independientes,…

Por otro lado hay una nula relación entre Teoría y Práctica, algo que parece formar parte del debate educativo eternamente. Esto provoca un discurso escolar ineficaz y falto de sentido. Mas allá de los discursos, incluso, la escuela aparece mercantilizada y en manos de poderes fácticos y económicos. Especialmente esta crítica recae sobre la universidad quién está especialmente acosada por los mercados productivos, económicos y financieros. Parece que la educación es parte del conflicto social y está amenazada por el sistema social dominante y hegemónico. Es parte de la confrontación política, lo cual hace inútiles los discursos académicos y científicos, que no encuentran acomodo en estos manejos. De esta forma la práctica escolar se compone de dinámicas sociales establecidas, prácticas económicas predominantes, y procesos sociales hegemónicos, a los que difícilmente se escapa. Solo prácticas alternativas pueden ser capaces de modificar esta situación, tal como veremos en el punto siguiente.

Una última característica de este relato de escuela es la regulación; mejor sería hablar de una hiper-regulación. La escuela está repleta de normas, controles, evaluaciones, reglas, obligaciones… Algún texto caracteriza esto como una "gramática de control" que establece el funcionamiento escolar. Esta parece ser una cuestión en alza, que se intensifica en cada nuevo periodo escolar. En este sentido, el carácter académico de este discurso es un buen catalizador de estas narrativas reguladoras, ya que actúan des el discurso de la objetividad, la evaluación, el conocimiento válido y científico. En algunos contextos podemos hablar incluso, de dinámicas colonizadoras de la escuela por parte de este relato de corte tecnocrático, regulados, pedagogizado, etc.

En cualquier caso, llama la atención como a pesar de este relato dominante, no se puede eludir la promesa emancipatoria de la escuela, presente en las esperanzas de realización personal de los distintos colectivos, especialmente los más desfavorecidos. La promesa de promoción social y económica sigue siendo parte de la educación con procesos añadidos, como el de la búsqueda de un cambio personal y cultural. Se habla de cambio de identidad incluso, desde colectivos oprimidos, como las minorías étnicas, que encuentran en la educación la vía de salida de la marginalidad.

Los nuevos relatos escolares…

Ante estos relatos reinantes están emergiendo otros muchos que intentar revertir la situación y crear otro modo de entender y hacer en la escuela. Se trata de relatos que bien desde una posición general o bien desde posiciones más particulares en relación a problemáticas propias, van avanzando en otro sentido y buscando nuevas vías para regenerar la educación. Así, hay relatos que afectan a cuestiones particulares y otros que afectan a las condiciones estructurales de la escuela. Algunas hablan de propuestas de formación del profesorado y otras de modos de hacer en las aulas. En definitiva, de nuevo nos encontramos con un mosaico diversos, que sin embargo, podríamos caracterizarlo para la etiqueta de la esperanza en el cambio y la transformación y la confianza en que ello es posible.

La primera característica de este nuevo relato es el énfasis en la diferencia. No se trata de un discurso homogéneo y de pensamiento único, sino que valora la excepcionalidad como una posibilidad de cambio. Quizás este sea un punto en común que caracteriza los intentos de transformación escolar. Por tanto, la experiencia aparece como un eje fundamental de entender los procesos escolares. La escuela se entiende como un espacio de Libre expresión de la experiencia. Como ya he apuntado en algún momento, son diferentes tipos de experiencia las que se consideran. Así, el experiencia corporal irrumpe con fuerza frente a una tradición en exceso intelectualizada, academizada y literaria. Junta a ella aparece el sistema afectivo y habilidades diversas que se van estructurando en el hacer escolar.

Este nuevo relato cuestiona algunas de las premisas convencionales que han reinado en el discurso escolar. Así, la vocación, planteada sempiternamente como algo obligado en la personalidad del docente, es puesto en duda, a favor de otros modelos diferentes de entender la profesionalización. Así el compromiso, la militancia social y cultural, la responsabilidad individual o los procesos de reflexión sobre la práctica aparecen como alternativas válidas y necesarias para cambiar y transformar la escuela. Quizás el modelo nuevo que se vislumbra está más centrado en la idea de que "se educa como se vive". De esta forma la educación

es encarna en los sujetos que la ejercen y en sus modos de afrontar la vida, la sociedad, las relaciones, etc. Los postulados técnicos quedan relegados a cuestiones instrumentales, pero no ocupan el lugar central del trabajo docente.

En este mismo sentido, por tanto, al Relación entre los sujetos es, por decirlo así, el nuevo paradigma educativo. Se educa en Relación, y la acción educativa tiene lugar a partir del vínculo que liga a los sujetos en el entorno estructurado que supone la escuela. Vida, escuela, sociedad y conocimiento son diferentes ángulos para pensar una realidad común compleja y que implica todas y todos. Por tanto, no es ajena de las condiciones institucionales. Están no son un marco inevitable, sino que son parte del mismo proceso educativo. Por tanto se convierten también en modos de vida, en parte integral del proceso de educar. Enseñar no es una acción aislada del docente con su grupo, sino que se produce en un entorno propio, organizado de acuerdo a una intencionalidad y que forma parte de los fines pretendidos.

Esto también en un sentido más global incorporando las dinámicas sociales más complejas. Así, no se puede educar sin formar parte de los procesos sociales que tienen que ver con los derechos ciudadanos y humanos, con la participación en movimiento sociales de cambio, la acción solidaria, la conservación del mundo natural, etc. La educación no puede seguir siendo una cuestión individual que tiene que ver con la promoción individual, sino que necesariamente forma parte de los procesos colectivos de cambio y transformación de la sociedad.

En síntesis, el nuevo relato de escuela es un relato de esperanza. Una posibilidad real de cambio, de mejora y de participación en las dinámicas sociales de cambio. Educación y sociedad están necesariamente implicadas, a partir de la posibilidad de ser parte de su mejora. En modo alguno el nuevo relato escolar quiere seguir siendo parte de los procesos de dominación.

Algunas interrogantes

Después de esta presentación quedan en el aire algunas preguntas que se abren al debate y la discusión pública y democrática. Sin duda, los textos que acabo de revisar constituyen por sí mismas, otras narrativas, ya que rompen con la hegemonía del discurso técnico y curricular. No se centran exclusivamente en los resultados sino que están centradas en los sujetos: quiénes son los actores de la educación, qué sienten, cómo viven, qué necesidades experimentan, cómo entienden su mundo y su forma de estar en él, etc. Estas son las cuestiones emergentes que pueden empezar a cambiarnos nuestro modo de educar. Se desplaza el eje desde lo curricular a lo personal y subjetivo. No se trata de hacer grandes programaciones sino de escuchar al alumnado.

Las Historias de Vida, ¿cómo pueden contribuir a construir otro relato de la escuela? Esta es la primera cuestión desde los intereses de este trabajo. Desde mi óptica personal, puedo afirmar claramente que sí, pero no de cualquier forma. Hablamos de historias de vida que cuestionen las dinámicas escolares y que ofrezcan otros modos de hacer; que generen esperanza.

¿Qué relatos nos sirven para transformar la escuela? ¿Cualquier relato puede ser motor de transformación? ¿El relato por si mismo, transforma? Nuevas preguntas que apuntan a otras respuestas. En este aspecto la intencionalidad y los planteamientos ideológicos y políticos de los investigadores y actores, juegan roles importantes. Al igual que valores antropológicos que podemos pensar como

universales, que ahora mismo están fuera del discurso escolar. Así, los relatos de marginación, junto con relatos exitosos; relatos de cotidianidad de la vida escolar; relatos gestionados por los propios sujetos, etc. Hay que indagar en este sentido, ya que son diversos los enfoques que se manejan.

¿Para quién son los nuevos relatos de la escuela? No solo importa quién hace los relatos o qué relatos importan, sino para quién se dirigen. Estaba claro que el relato convencional está pensado para un hombre, blanco, de clase media, sano, heterosexual,… Pero, ¿estos relatos dan respuestas al resto de la población? Incluso podemos decir, ¿dan respuestas a la mayoría de la población. Todo esto nos hace plantearnos cuales son los nuevos sujetos de los relatos escolares. Sin duda es un foco de discusión.

¿Cómo escribir los nuevos relatos de la escuela? Los formatos convencionales, ¿sirven para seguir escribiendo el relato de la escuela? No parece que estos puedan dar cuenta de los vínculos entre lo individual y lo colectivo, algo necesario para el cambio; igualmente ocurre con la relación entre lo micro y lo macro. No son ya dos niveles excluyentes ni separados. Antes bien, son parte de una misma realidad. Igual podemos decir de lo real y lo imaginado, lo cotidiano y lo político, etc. Cómo la escritura puede dar cuenta de este tipo de vínculos necesarios con los que vamos construyendo nuestra realidad escolar.

A esta pregunta necesariamente sigue la de *¿Quién escribe los relatos?* Hasta ahora eran los académicos o los políticos. ¿Siguen siendo los únicos sujetos legitimados para llevar a cabo esta tarea? ¿Cómo se puede escribir desde la práctica, y no solo desde la academia? ¿cómo se construye el conocimiento situado, frente al conocimiento establecido anterior? ¿Cómo y quién forja las agendas educativas?

Por último, *¿Dónde escribir los relatos?* Si valoramos el conocimiento situado, es necesario tener en cuenta los escenarios de producción. Qué contextos producen qué tipo de conocimientos. Cuando la realidad se manifiesta por ámbitos fuertemente estructurados, esta cuestión es relevante.

Conclusión

Tomo las palabras de Kahlil Gobran para concluir esta presentación, ya que considero que pueden ser paradigmáticos de todo lo que he ido desarrollando.

Tus hijos no son tus hijos

Tus hijos no son tus hijos
son hijos e hijas de la vida
deseosa de si misma.
No vienen de ti, sino a través de ti
y aunque estén contigo
no te pertenecen

Puedes darles tu amor
pero no tus pensamientos, pues,
ellos tienen sus propios pensamientos
Puedes abrigar sus cuerpos,

pero no sus almas, porque ellas,
viven en la casa del mañana,
que no puedes visitar
ni siquiera en sueños

Puedes esforzarte en ser como ellos
pero no procures hacerlos semejantes a ti
porque la vida no retrocede
ni se detiene en el ayer

Tu eres el arco del cual, tus hijos
como flechas vivas son lanzados.
Deja que la inclinación
en tu mano de arquero
sea para la felicidad

Una nueva narrativa para la escuela: La creatividad visual en la reflexión y búsqueda de alternativas escolares

Jose Miguel Correa Gorospe y Estibaliz Jiménez de Aberasturi Apraiz

Resumen. Nosotros argumentamos que la identidad imaginada es un recurso fundamental en la formación de la identidad de las futuras generaciones de maestros/as y que lejos de hacer más vulnerables a los docentes puede suponer un aliado para el cambio educativo. Diferentes investigadores han subrayado el valor de la imaginación y de la utopía, como recurso transformador de los anclajes a la escuela tradicional, nosotros partiendo de estas ideas hemos trabajado un modelo de investigación narrativa que da cuenta de la identidad imaginada de los futuros docentes, lo que para nosotros puede ser otra vía de construcción de otro relato para la escuela..

Palabras clave. Identidad docente, cambio educativo, imaginación, formación de profesores, desaprendizaje.

Abstract. We argue that the imagined identity is a critical resource in shaping the identity of future generations of teachers and far more vulnerable to teachers can be an ally for educational change. Different researchers have stressed the value of imagination and utopia, as a transformer resource of anchors with traditional school, based on these ideas we've worked a narrative research model that accounts for the imagined identity of future teachers, it for us it may be another way of building another story for school ..

Keywords. Teacher identity, educational change, imagination, teacher education, unlearning.

Introducción

A menudo las experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los futuros/as maestros/as, tanto en las aulas universitarias o como en las escuelas donde realizan sus prácticas de enseñanza, reproducen modelos transmisivos que además tienden a neutralizar muchas iniciativas y proyectos de cambio con los que los estudiantes acceden a los estudios de magisterio.

Durante estos dos últimos años hemos venido desarrollando un proyecto de investigación en coordinación con el grupo Esbrina de la Universidad de Barcelona, que tenía como principales objetivos analizar el proceso de construcción de la identidad del profesorado de educación infantil, es decir, comprender y recoger evidencias de cómo se aprender a ser maestro y qué experiencias marcan a este futuro profesor de educación infantil. Posicionándonos desde una perspectiva

construccionista y recogiendo los datos a través de observaciones, entrevistas, grupos de discusión, debates de incidentes críticos o dibujos autobiográficos.

Pero previamente al desarrollo de este proyecto de investigación, hemos trabajado durante varios años en la formación de profesores de educación infantil, en la Escuela Universitaria de Magisterio de San Sebastián, Universidad del País Vasco, dentro del grupo de investigación e innovación educativa Elkarrikertuz (Gutiérrez et al., 2009; Correa et al., 2009). Fue en este contexto donde empezamos a problematizar la formación que estábamos dando. Durante una época estuvimos replanteándonos nuestra docencia, sus objetivos, la metodología de trabajo en la formación de educadores. Y una cosa nos llevó a la otra, a cuestionarnos cómo nuestros alumnos/as estaban aprendiendo a ser maestros/as y cómo nosotros colaborábamos en la construcción de su identidad o identidades. Al cuestionarnos nuestro papel, también cuestionamos las experiencias externas de aprendizaje en los centros escolares que nuestros alumnos y alumnas tenían. Empezamos a partir de aquí a plantearnos qué podríamos hacer para contrarrestar el shock de la realidad y la introducción en muchas y variadas culturas profesionales, algunas de las cuales no eran precisamente innovadoras. Y donde se les atribuía a los futuros docentes un papel insignificante, donde apenas se les brindaba la escucha o el diálogo.

Nosotros hemos podido observar cómo la comunidad imaginada (Wenger, 1992) se puede asociar a los deseos vocacionales de los/as maestros/as y a la voluntad de transformar las prácticas escolares. Esta identidad imaginada es de los aspectos fundamentales pero neutralizables por las propias comunidades de práctica de los centros escolares donde los estudiantes realizan su practicum. Pero una parte fundamental de este proceso de imaginar nuevas prácticas, de visualizar el cambio educativo y las prácticas transformadoras, activando el poder de la imaginación y su representación viene de la mano del proceso del desaprendizaje de la cultura escolar. Y eso es lo que hemos venido realizando, siguiendo dos orientaciones. La primera los procesos deconstructivos y la segunda proponiendo a creación de narrativas contraculturales. En un primer momento, a través de los dibujos autobiográficos de los futuros maestros, trabajamos los procesos deconstructivos a partir de representaciones visuales, proponiéndoles dibujarse a sí mismo en un momento concreto de su historia escolar. Por otro lado, les animamos a reconstruir escenarios donde representar sus aspiraciones profesionales y sus compromisos políticos y educativos. Imaginando de esta manera el tipo de educación con el que uno se quiere comprometer. Esta reconstrucción crítica de la enseñanza con narrativas contraculturales la hemos hecho a través de las Video Prácticas Analíticas Creativas (VPAC)

Estas propuestas de desaprendizaje son una aportación modesta a la construcción de otra nueva narrativa para la escuela. Conseguir en nuestros alumnos desarrollar una actitud indagadora (Libermann y Miller, 2003), para darse cuenta de dónde estamos y qué ocurre en nuestras aulas, cuestionando lo que está naturalizado y permanece invisible, con la filosofía narrativa de Conle (2000), de buscar al narrar y de encontrar cosas que previamente quizá no estuvieran previstas que fuesen a aparecer. Narrativas visuales como espacios creativos donde los/as alumnos/as se permiten imaginar, soñar, desear y recrear escenarios educativos alternativos, de lo que queremos ser como maestros/as y cómo nos representamos en ese proyecto conjunto que queremos construir.

Vista la rentabilidad y las posibilidades reflexivas y evocadoras de esta perspectiva de trabajo decidimos incorporarla a nuestro modelo de investigación narrativa. Dejando expresar a los/as alumnos/as de otra manera cómo se ven en las aulas donde ejercen sus prácticas, cómo representan su propia identidad y cómo se ven en el propio proceso de aprender a ser maestros. En el proceso de construcción de alternativas, la imagen y el desarrollo de nuestra capacidad creativa un proceso comprometido en la transformación de las actuales prácticas escolares.

Los dibujos autobiográficos de los futuros maestros

Como primer paso para la reconstrucción identitaria, nuestra propia representación en el contexto escolar (ver figura 1). Representarse durante la época de escolarización no universitaria, dibujarse en las aulas universitarias como estudiantes y representarse también en sus experiencias de iniciación a la docencia durante el practicum. Este trabajo aúna la introspección personal con el poder evocativo y reflexivo de la imagen. Dibujarse es conectar con el recuerdo escolar intentando reproducir las condiciones donde se aprendía la cultura escolar en la que se encontraba uno inmerso como estudiante, para terminar sintetizando una representación que supone un fragmento condensado de esa experiencia escolar.



G.: estudiante de educación infantil que participó en la investigación. 2010.

Tema: "yo, en la escuela". Representa una escena de aula que bien podría ser de primaria o secundaria, dónde ella recuerda estar sentada y ser la profesora la que se encargaba de "contarlo" todo mientras los estudiantes tomaban notas.



Esta estudiante utiliza una imagen muy similar para representar y hablar sobre su formación universitaria como maestra.

Figura 1

Para Derrida (1989) el concepto de deconstrucción, es entendido como un proceso de darse cuenta, individual y/o colectivo en el que buscamos nuevos significados y sentidos innovadores a lo vivido, a la experiencia. En nuestra profesión formar docentes exige embarcarnos en un proceso de deconstrucción de las relaciones pedagógicas, del curriculum naturalizado que nos ha tocado vivir y del significado de las historias escolares, en un intento de reconstruir otra nueva identidad pedagógica. Pretendemos con nuestra intervención apoyar estos procesos de

historia pasada y de horizonte imaginado. Ayudar a conocer al alumno quién es y quién quiere ser como maestro o maestra.

El poder activo del sujeto que trata de reconstruir su historia escolar en un contexto concreto, evocando tiempos y espacios vividos. Aprovechando para re-conectarse con sus significados re-construyendo su historia. Buscando las representaciones suprimidas, buscando sentido a los currículos ocultos, cerrando las heridas, por el poder explicativo de nuestra historia personal al ser representada. En la figura 1 representamos el dibujo de cómo se vivía en el aula como estudiante de educación básica y en la parte inferior una imagen seleccionada representativa de la experiencia de aprendizaje en el aula universitaria.

En estos procesos deconstructivos la conexión con el mundo emocional es vital (ver figura 2), alejándonos de estereotipos y enfoques técnico-racionales para conectar con la vida emocional de los sujetos y de la complejidad de la experiencia. Es otra manera de mirarnos. Esas representaciones inocentes de las historias escolares (escritas y dibujadas) rompen con una dependencia del paradigma de ciencia positivista (Hernández, 2008) y tiene mucho que ver con la construcción de nuevas miradas. Por eso la imagen hacia el pasado nos permite recordar y reinventar nuestra historia escolar en esos momentos significativos y soñar hacia el futuro con posibles escenarios alternativos.



A.: estudiante de educación infantil que participó en la investigación. 2010

En el dibujo representa su llanto de domingo noche en casa, por el miedo que le producían ciertos momentos de la escuela.

Figura 2

Es otra manera de cuestionar nuestra historia escolar y buscar nuevas interpretaciones de lo sedimentado en nuestra identidad. Para poder reconstruir, innovar y transformar nuestro quehacer escolar.

Reconstrucción critica de la enseñanza con narrativas contraculturales

Por el poder de la representación y conscientes del papel tan importante que en el aprendizaje de los futuros profesores juegan las tecnologías, incorporamos en nuestra metodología de formación de profesores las (Video) Prácticas Analíticas Creativas (VPAC). Richardson (2000) utilizó este término para designar una práctica que mezcla el lenguaje del arte con el de las ciencias sociales y que tienen como objetivo producir conocimiento social a través de una práctica creativa. Según Feliu (2007:267) las Prácticas Analíticas Creativas, "pueden ser una forma de resistencia a las modalidades del control social que marginan narraciones

alternativas". La figura 3 representa la portada de la Práctica Analítica Creativa de un grupo de alumnos.



Tras el análisis el estudiante en este vídeo reconstruye su propia historia proponiendo una narración visual artística que desmonta la narrativa académica.

Educación Infantil, 2010.

Figura 3

Greene (2005), como también lo hace Denzin (2008), otorga a la imaginación y a su narrativa y representación, un protagonismo especial como instrumento de lucha, de resistencia, descolonización y transformación. Y esto según estos autores se consigue en la medida que somos capaces de imaginar actuaciones docentes y escenarios educativos alternativos, liberados y utópicos y no cautivos de las representaciones de los roles en la escuela tradicional, al que el discurso racional nos encadena, impidiendo imaginar el camino de la emancipación y la trasformación/transgresión del orden escolar establecido. Esta narrativa se convierte en una pedagogía de la esperanza que sirve de guía a las transformaciones sociales. Para elaborar las las Video Prácticas Análiticas Creativas (VPAC) se les ofrecía a los alumnos una pequeña guía que les ayudaba en el proceso creativo. Ver (Figura 4) en la dirección http://elkarrikertuz.ning.com/profiles/blogs/bideo-pac.



2 Elkarrikertuz [BIDEO-PAC]

Bideo-PAC

Bideo bat sortu behar duzu. Imaginen bidez, istorio txiki bat asmatu beharko duzu honen bitartez hezkuntz-errealitatearen eginera zoftortzen jarriuz eta aldzio kreatibo honetan proposamen berriak imajinatuaz.

1. **Gidoia:**_____

Hezkuntza arloan askotan badirudi gauzak diren bezalakoak direla eta ezin direla beste modu batean pentsatuak izan. Zior al zaude? Zure bideo gidoian zera egin behar duzu: Practicum llan zaude, ikasketak bukatzear dituzu eta lan honen bidez prestakuntza eta errealitateak elkartu nahiko genituzke: irakasle ereflexibo eta kritikoaren jarerak indartuz. Beraz, zure praktikak egin ondoren, zure buruari galdetik: ez diozu galdetzen: Eskolan, realak, adinaren arabera antolatuak egon behar dira?; testu liburuak, ikasketaren iturri nagusiena izan behar dute?; gelaren espazioa ebizia izan behar da talderaren kontrola mantentzeko?; ikasleek ikasten dutena, zatika ikasi behar al dute?; ordutegiak, ikasketa antolatzeko modu bakarra da?; arnepikapena, modu apropiosena al da ikasketa bultzatzeko?; familiak, ikasleaen ikasketa prozesuan ez al dira ardurazten?; hazte-hezkuntzan zer eta nola ikasi behar da?; e.a. Orain, **imajina ezazu nolakoa izan dailekeen zure-eskola eta bideo honetan kontatu ezazu.**

Igo pantaila: imajinatzen dituzun eskola deskribatu ezazu eta nolakoa izango den deskribatu testu labur batean.

2. **Binetak:**_____

Istorio txiki bat sortu behar duzue eta honen, zuen binetak (irudi binetak) errealitate berri baten isla bihurtuko dira. Beraz, binetak aktzio *performatiboa* izango dute, eraldatu nahi ditugun elementu osagarriuak gure istorioaren eiturri izarez. Gure ikus-narrazioan ezingo dugu dena kontatu, beraz benetan atentzioa duitzun zirzuiten binetak bildu edo sortu beharko dituzu. Ondoren, bineten adibide batzuk di tuzue; guk aukeratu dingu edo eraldatu dingu, testuan esaten gomuna ilustratzeko:

Irakaslea, ikasleen artean dago; irakasle papera nola idenzten dugun adierazi nahi dugu, gela modoan, lagunzoiles.

Irakaskuta baizen dauda ikasle bazak; gelaxkik kanpo ere ikasiea baliagorde, noagik aparauaz adierazi nahi daga. Gainera dezak elkarrekin daudela, irakasle edo arakedatuko gidatik, ikasleak barrutia gabe.

2 http://elkarrikertuz.ning.com

[HTTP://ELKARRIKERTUZ.NING.COM] 3

Elkarrekin ikasi edo ikerta dezakegu; denok bateo, ikasle guzizak inarrocki bezdin baizen zari bat izango balitz bezala.

Ikasketa prozesua zirkuluan eredan delo ulertzen duga, edukia baiek batzuei parazioen dio, datuen artean zeugazio arakiaz.

2go pausu: bilatu ituzu zure istoriorean binetak. Honetaraiko, zuretzako esangurutsuak diren momentuak bilatu eskolan eta hainei buruz idatzi. Ondoren, idatzitakoa ilustratzeko irudiak aukeratu itzazu.

- Humphreys, M (2005) Getting Personal: Reflexivity and Autoethnographic Vignettes. Qualitative Inquiry 11:840. The online version of this article can be found at: http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/6/840

3. **Story-board:**_____

Bukatzeko eta egin behar duzun bideo-pac hau antolatu zarretik, papenean irudiak eta testuak nola elkartuko diren marrazti dezakezu komiki modtuan. Honela, eta ordenadorean editatu aurretik non eta nola joango diren elementuak jakingo duzu.

ADIBIDEZ: nire eskolan horrela ikasten da…

1.	2.	3.	4.	5.
Barrukoan…	Muroetan…	Elkartalde lanetan…	Hemen adibide achiste bat, zemaizen dia zarrizen nolakoa tuen datuzkan adierazoten.	Ematzak, ondorenak…

Sortuko dugun bideo-pac hau bukatzeko, musika ere erantsi dezakegu edo utzikuk. Bertzo ere, aukeratzen dugina Eskolaren errealitate hemaren narrazioarekin erlazionatuko da. Errealitatea ulertzen ari gara eta errealitate berriak asmatzen saiatzen gara; ez gara ziurtzeko lotiko edo ereflexibo batekin konformatzen, gainera, lotiko hometatik imajinatu dezakegun eskola hobeago bat sortzeko saiakeran gaude. Beraz, hau kontatzeko eta eraldatzeko erabiltzen dugun narrazio literarioa, imajinak, audiouk, musika…erlazio zuzena izango dute gure proiektuarekin eta ez dira edozein modukoak izango; lan *performatibo* bultzatu nahi dugu.

"La educación como una práctica performativa: Los progresistas que dirigen comunidades para la pedagogía en una práctica performativa que vincule y contraste los aspectos ontológicos y políticos más importantes de los estudios culturales y la pedagogía crítica deberían comenzar con el interesante análisis de Raymond Williams, quien sostiene la siguiente: El impulso más determinante (por definir la política cultural) en el campo de comienzo del aprendizaje en parte del proceso mismo de cambio social." (Giroux, Henry A. (2003:332.133). Cultura política y práctica educativa. Biblioteca de Aula. Editorial Graó. Barcelona.

http://elkarrikertuz.ning.com 3

Figura 4: Guía para la elaboración del Video-Pac

Esta guía tiene una pequeña introducción explicando qué es P.A.C (Práctica Analítica Creativa) y se sugieren tres pasos para su diseño. En primer lugar la elaboración de un guión. En este primer paso se cuestiona la forma tradicional de ver e interpretar la educación y lo educativo. Nos planteamos diferentes preguntas que tratan de cuestionar la naturalización de la realidad escolar. Preguntándonos sobre otro tipo de escuela organizada de otra manera, con otros materiales y otra finalidad. Donde los alumnos y los profesores tendrían otras tareas, otros roles y donde se organizaría la educación de otra manera. Para finalizar se les invita a soñar con esa otra realidad y a pensar cómo podríamos grabarla en un vídeo.

En un segundo momento se les pide que identifiquen las diferentes viñetas para la grabación del video. Qué seleccionen momentos significativos y que escriban sobre ellos. Posteriormente que elijan imágenes para representarlos.
Por último se les pide que monten el Story board, juntando el texto y las imágenes al estilo comic. Se recomienda en este último paso la selección de música y audio para el video.

De esta manera dinamizamos el proceso creativo de imaginar otra narrativa para la Escuela. Giroux dice que los progresistas que deseen convertir la pedagogía en una práctica performativa que vincule y consolide los aspectos estratégicos y teóricos más importantes de los estudios culturales yla pedagogía crítica deberán de comenzar con el interesante análisis de Rymond Williams, quien sostiene lo siguiente: El impulsa más determinante (por definir la política cultural) es el deseo de convertir el aprendizaje en parte del proceso mismo de cambio social. (Giroux 2001:132-133)



Intervención en las imágenes seleccionadas de espacios educativos y su transformación a través de la utilización de la pizarra digital.

Figura 5

Estas narrativas (audiovisuales, comprometidas, dialógicas, situadas y contextualizadas), integradoras de múltiples voces y representaciones, desarrollan una imaginación crítica y democrática, pedagógica e intervencionista “provocando conflicto, curiosidad, criticismo y reflexión” (Denzin, 2008:191). En la figura 5, vemos una imagen de otra actividad de reconstrucción crítica de la enseñanza utilizando en este caso la pizarra digital.



Figura 6

En la figura 6 se representa un espacio de la Exposición Bilakatuz, organizada con trabajos de alumnos de diferentes cursos de la titulación de educación infantil de la Escuela de Magisterio de San Sebastian (UPV/EHU). Gracias a estas narrativas contraculturales, narrativas contra la cultura del orden establecido en la Escuela y de sus representaciones, contra la cultura de la escuela tradicional y de su gramática, podemos imaginarnos el cambio y comprometernos con su consecución: imaginar otro tipo de escuela, otra manera de organizar el tiempo y el espacio, idear otra modelo de inclusión, otros problemas y quehaceres cotidianos en la escuela; otros textos y contextos de aprendizaje; otros roles que no sean los tradicionales, otras dicotomías que no sean las de profesor y alumno, listo y tonto, aprobado y suspenso, maestro y alumno…

> para reescribir la imaginación al servicio de un nuevo imaginario crítico, para provocar un pensamiento libre e imaginativo, debemos encontrar modos de desafiar a la hegemonía del realismo. Para incorporar lo improbable por medio de actos transgresivos de imaginación. La hegemonía del realismo puede describirse como el proceso por el cual llegamos a creer, como si fuera lo más lógico del mundo, en un futuro que se parece demasiado al presente, lo cual pone en serio riesgo nuestra propia realidad. Weiner (2008:105)

Conclusión

Nuestra manera de conocer y de comunicar el conocimiento se transforman profundamente con la presencia de producciones visuales. Hemos presentado diferentes estrategias que aúnan el poder evocador de la imagen y también el poder creativo e imaginativo que nos puede acercar a la utopía, por la que luchar y trabajar. Trascender los límites tradicionales de representación y comunicación del conocimiento explorando nuevas formas creativas para superar los límites agotados de la escritura tradicional. En esta tarea vemos como las imágenes se vuelven reflexivas, ayudándonos a diseccionar la cultura escolar. Sintetizando con imágenes, o en su caso con palabras y música, narrativas lúdicas, que nos conectan de otra manera con las grandes narrativas. A través de los relatos, de los dibujos el

de las imágenes se nos habla de las grandes constantes de la educación, como son la inclusión o exclusión, la homogeneidad o heterogeneidad, la reproducción escolar y de la cultura escolar, de la escuela-fábrica, etc…es un producto reflexivo, es un mensaje resistente y provocador, directo al corazón, no solo al cerebro. Es el poder de la emoción, el poder comunicativo de una autora que maneja un discurso audiovisual, crítico y trasgresor. Es la pequeña narrativa, que lejos de excluirse y negarse la posibilidad de imaginar y soñar con el cambio, nos anima a imaginar otros escenarios utópicos pero comprometidos, porque como dice Greene:

> También tenemos nuestra imaginación social: la capacidad de inventar visiones de cómo deberían y podría ser nuestra deficiente sociedad, de cómo deberían y podrían ser las calles en las que vivimos o nuestras escuelas. "Lo utópico como una forma de pensar que rechaza la mera conformidad, que mira hacia caminos no recorridos todavía, conducentes a los contornos de un orden social más pleno y satisfactorio, a formas más vibrantes de estar en el mundo. (2005:17)

Referencias bibliográficas

BERRY, K.S. (2008). *Lugares o no de la pedagogía crítica en les petites et les grandes histories.* En MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L. (eds), La pedagogía crítica (117-140). Barcelona. Graó.

CONLE, C. (2000). Narrative inquiry: research tool and medium for profesional development. *European Journal of Teacher Education*, *23*(1), 49-63.

DENZIN, N.K. (2008). *La política y la ética de la representación pedagógica: hacia una pedagogía de la esperanza.* En MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L. (eds), La pedagogía crítica (181-200). Barcelona. Graó.

DERRIDA J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona. Paidós.

GIROUX, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa.* Biblioteca de Aula. Barcelona. Graó.

FELIU, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital, 12,* 262-271.

GREENE, M. (2005). Liberar la imaginación. Barcelona. Graó.

GUTIERREZ L.P., CORREA J.M.. ,JIMENEZ DE ABERASTURI, E.; IBAÑEZ, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el practicum de magisterio. *Revista de Educación, 350,* 493-505.

HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, 26*, 85-118

KINCHELOE, J.L. (2008). *La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir.* En MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L.(eds), La pedagogía crítica (25-70). Barcelona. Graó.

LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (Coords.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona. Octaedro.

MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L. (eds).(2008). *La pedagogía crítica.* Barcelona.Graó.

RICHARDSON, L. (1994). *Writing: a method of inquiry.* En N. K. DENZIN Y Y.S. LINCOLN (eds), Handbook of qualitative research (923-48). London: Sage.

RICHARDSON, L. (2000). Evaluating ethnography. *Qualitate Inquiry 6*(2), 253-255.

TYACK, D. & TOBIN, W. (1994). The "grammar" of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal, 31*(3), 453-479.
WENGER, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.
WEINER, E. J. (2008). *La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación.* En MCLAREN, P. Y KINCHELOE, J.L.(eds), La pedagogía crítica (89-116). Barcelona. Graó.

Fuentes electrónicas

CORREA GOROSPE, J.M. JIMENEZ DE ABERASTURI, E. Y GUTIERREZ, L.P. (2009). El e-portafolio en el proyecto Elkarrikertuz: las narrativas audiovisuales en el aprendizaje de la cultura escolar y la formación inicial del profesorado reflexivo. *Red U: Revista de Docencia Universitaria.* http://www.um.es/ead/Red_U/m3/ (Consulta: 16/09/2012)

Amaia: el comienzo de una historia de vida docente

Luispe Gutiérrez y Daniel Losada

Resumen. Los grupos de discusión son una buena oportunidad para conocer relatos singulares. Este texto, fruto de una única entrevista, condensa la vida docente de una joven maestra: las motivaciones que le llevaron a querer ser maestra, las vicisitudes durante la formación inicial, su particular recorrido profesional hasta hoy en día y su perspectiva sobre el papel de la formación permanente y la innovación educativa en el contexto actual.

Palabras clave. Historia de vida docente, formación inicial, identidad docente.

Abstract. The discussion groups are a good opportunity for unique stories. This text, the as result of unique interview, is about the short story of a young female teacher: the motivations to become a teacher, difficulties during initial training, her particular professional career until present moment and her perspective about the role of lifelong learning and educational innovation in the current context.

Keywords. Teacher life history, initial training, teacher identity.

Introducción

Normalmente las historias de vida en educación tienen como protagonistas a maestros y maestras de una dilatada carrera docente. Sus comienzos, su evolución, sus testimonios y su identidad docente suelen ser los pilares sobre los que se construyen estos relatos.

En este caso, sin embargo, hemos tomado como artista principal de la historia a una maestra novel que recién ha cumplido sus cinco primeros años de docente. Los porqués de su decisión de ser maestra de educación infantil, las eventualidades e incongruencias vividos en la formación inicial y en el comienzo de su docencia, su ideal docente y su posición frente a la formación continua constituyen los ejes sobre los que gira esta historia de vida.

Además, y como cada historia de vida docente, este relato tiene sus márgenes personales e intransferibles, aquellos que pertenecen a Amaia de una manera más íntima y que dan cuenta de su singularidad como sujeto por mucho que pertenezca a un colectivo al que hemos acordado denominar maestros noveles. Bolívar, Domingo y Fernández mencionan la importancia de la dimensión personal en el oficio de enseñar como modo de oponerse al profesorado anónimo, sin nombre e impersonal (2001:52).

Este conglomerado de elementos personales y profesionales conforma la identidad profesional de los maestros noveles. La interdependencia e interconexión de los discursos, las representaciones, las experiencias y las prácticas de formación inicial en el desarrollo del futuro docente son aspectos clave a analizar y suponen un eje fundamental de la investigación educativa actual.

Los maestros noveles del hoy están abocados a convertirse en el futuro en la punta de lanza de la educación, y este hecho que dota de relevancia a este tipo de estudios. El relato contenido en este artículo viene a dar testimonio de las opciones que tomó y de los avatares que sufrió una maestra novel de nombre ficticio Amaia. Pensamos que como tal puede arrojar un poco de luz a este complejo proceso de construcción de la identidad profesional (Bullough, 2000).

La manera de presentarlo pretende acercarse más a lo que Goodson (1996) entiende por "life history" (historia de vida) frente a un "life story" (relato de vida). En efecto, mientras el relato es más bien de tipo autobiográfico la historia aspira a triangular. En esta misma línea Bolívar, Domingo y Fernández afirman que "debido a que un relato de vida por naturaleza es siempre parcial, necesitamos complementarlo con el estudio de la historia de vida" (2001:29).

Método

Dentro del proyecto de investigación[88] que estamos llevando a cabo con maestros noveles[89] establecimos dentro de nuestra metodología la realización de varios grupos de discusión.

La composición de estos grupos de discusión seguía un patrón determinado: Media docena de maestros noveles explicitando sus vivencias, experiencias y reflexiones sobre la labor docente. Hemos llevado a cabo diferentes grupos de discusión en diferentes lugares del sistema educativo español: País Vasco, Madrid, Valladolid, Barcelona, Navarra…

Se puede colegir por lo explicado hasta este momento que se trata de una investigación sustentada en la narratividad. Para Connelly y Clandinin "la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas" (1995:11).

En el caso que nos ocupa en este artículo el punto de partida lo localizamos en el grupo de discusión de maestros noveles del sistema educativo navarro que llevamos a cabo con el objetivo de palpar otras realidades y confrontar aquellos datos con los que estábamos recogiendo en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Allí encontramos a la protagonista de esta historia singular.

Resultados

La opción de Amaia

A la hora de las presentaciones Amaia fue la primera en tomar la palabra. Con gran ímpetu y decisión realizó un breve resumen de su recorrido profesional, incluyendo la valoración del mismo: "Yo soy Amaia, llevo cinco años trabajando de maestra y este año he terminado un ciclo de tres años con un grupo de niños que cogí cuando tenían tres años y los acabo de dejar con cinco. Estoy muy contenta de cómo me han ido las cosas"

[88] 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)

[89] Otorgamos el rango de "maestros noveles" a aquellos maestros que llevaran ejerciendo la profesión docente cinco años como máximo en el momento del primer contacto que establezcamos con ellos.

Esta biografía laboral de Amaia no se correspondía con lo que otros maestros noveles nos habían testimoniado. Normalmente el nomadismo y la precariedad son rasgos consustanciales al maestro novato. Nos chocó mucho encontrar a una muy joven maestra que desde su comienzo había tenido una continuidad profesional tan prolongada en el tiempo. Este hecho nos obligó a intentar indagar a lo largo de la reunión un poco más acerca de esta cuestión.
La razón de todo esto es que Amaia había tomado una decisión muy particular: no había querido entrar en esa rueda de ir haciendo sustituciones de pocos días yendo de escuela en escuela y había optado por preparar a fondo las oposiciones del año siguiente:

> Yo decidí dejar de lado la lista de sustituciones por lo mal que. lo pasaba ante esa incertidumbre de no saber cuándo te iban a llamar, para cuánto tiempo y a dónde te enviaban. Lo pasaba tan mal que me provocaba hasta ansiedad y decidí borrarme de las listas. Fui a educación y les dije: por favor, quitadme de aquí. Así, me dediqué solo y exclusivamente a preparar oposiciones para sacar una buena nota, no plaza pero sí una buena nota que me posibilitara hacer sustituciones de un año entero.

Cabe destacar que en el sistema educativo navarro, las sustituciones de profesores no universitarios son cubiertas través de una lista puntuada a la que principalmente se puede acceder a través de un concurso-oposición público pertinente. Asimismo, la nota final de la prueba reordena la lista, priorizando a las personas con mejor puntuación en la elección de puesto de trabajo entre las vacantes sobrevenidas.

Dicho y hecho. Amaia optó por jugárselo a la carta del concurso público y así poder sacar una plaza estable o en su defecto intentar en años sucesivos dar continuidad a su trabajo en un mismo centro educativo mediante sustituciones:

> Yo opositè dos veces. La primera saqué buena nota y me quedé en buena posición para coger sustituciones de un año entre la lista preferente de las oposiciones. O sea que no sustituía a nadie. Eso supuso un alivio pues yo era la que empezaba y terminaba el curso con el grupo. Y luego en el 2009, opositè por segunda vez, tuve muchísima suerte y saqué plaza. Estudié como una loca ¿eh? Pero bueno hay muchos factores porque puedes estudiar todo y no tener suerte.

Fue una decisión valiente la de Amaia. Y no muy común. Normalmente los maestros y maestras recién titulados aceptan ese periodo errante como parte de su itinerario laboral antes de opositar debido a la necesidad de un sueldo remunerado y como medio de adquirir experiencia profesional que permita en el futuro mejorar sus posibilidades de sacar plaza en propiedad o mejorar en la lista de sustituciones.

Amaia no se quiso instalar en el malestar y en la queja que engendra el deambular de pueblo en pueblo. Optó por otro camino, atípico pero que le dio sus frutos.

¿Por qué Amaia decidió ser maestra?

En el caso que nos ocupa no se puede hablar de que la decisión de Amaia de ser maestra haya sido meditada y tomada desde hace tiempo. Hay veces en que las circunstancias de la vida misma nos llevar a tomar decisiones en un momento dado y te permiten inesperadamente explorar otras realidades o perspectivas de una profesión. Algo de esto sucedió en el caso de Amaia:

> Yo siempre he ido por el camino más largo. El caso es que yo terminé en el instituto hasta arriba, y yo decía, yo a la universidad no voy, no voy, para sufrir más no voy y no voy. A mí me costó el instituto mucho, mucho. Y salí asustada. No sabía lo que quería estudiar, pero tenía claro que no iba a ir a la universidad. Y fui a un colegio de ciclo superior a ver qué cursos de ciclo superior ofertaban. Al final, sin saber muy bien por qué, me metí en uno de gestión comercial y marketing. Me lo saqué al aire, con un 8,7 de media, pero no me gustó nada de nada. Así me quedé un febrero, después de las prácticas, diciéndome que no me había gustado lo que había hecho, que no sabía lo que hacer, que era febrero, que no quería trabajar, que no podía estudiar en nada… …y me surgió la oportunidad de irme a Estados Unidos a aprender inglés. Y ahí que cogí el avión y me fui sola a Seattle a Estados Unidos, a una familia, a pasar cuatro meses y resultó que todos eran profesores. Y me ofrecieron la posibilidad de ir a ayudarles en sus clases, con los niños inmigrantes hispanos. Así que todas las semanas, de lunes a jueves ahí me iba con ellos. También ayudaba a los padres hispanos. Pero lo que me atrapó fue la experiencia del instituto. Allá las prácticas de la asignatura de castellano las hacían conmigo. Y ahí me di cuenta: !Ahí va! Si esto me gusta, y me gusta mucho" Así que cuando volví aquí decidí matricularme en magisterio.

Muchos de los alumnos que hemos tenido, al preguntar cuándo decidieron estudiar magisterio, suelen responder que desde pequeños querían ser maestros, que ya en sus juegos infantiles solían adoptar el rol del que enseña a los demás. En estos casos solemos decir que esos estudiantes tienen vocación de maestros.

Hay autores como María Zambrano (1965) que sostienen que la vocación es inherente al maestro. Otros autores como Pérez (1995) y Marcelo y Vaillant (2009) constatan en sus estudios sobre la profesión docente lo extendido que está el pensamiento de lo vocacional entre los mismos maestros.

Pero, ¿Es imprescindible tener vocación para ser maestro? ¿Es más importante la vocación en la docencia que en el ejercicio de cualquier otra profesión? ¿Por qué no se suele hablar de vocación en los arquitectos, dentistas, linterneros o albañiles, por ejemplo?

Además, no nos olvidemos de que la vocación se puede también presentar de repente, como a San Pablo cuando se cayó del caballo. Algo de esto le debió pasar a Amaia en su viaje a Estados Unidos, abriendo una nueva dimensión laboral alrededor de las aulas de educación infantil y primaria.

La formación inicial de Amaia: dos etapas muy diferentes

A la vuelta de Estados Unidos Amaia se matricula en magisterio, en la especialidad de Lengua Extranjera. Guarda muy buenos recuerdos de esta primera etapa. La

terminó en tres años, aprobando todo a la primera convocatoria y entonces intenta profundizar sobre este nuevo mundo de la educación, del discente y del docente, del currículum, pero esta vez centrándose en la educación infantil:

> Como me convalidaban muchas asignaturas me animé a hacer una segunda diplomatura, una segunda especialidad, la de educación infantil, y claro como me quedaban muchos días libres, y muchas horas libres pues intenté compaginar con el trabajo ¿no? Y ahí es donde me topé con alguien. Y yo que siempre había aprobado todo a la primera, yo que nunca suspendí un examen no pude con esa asignatura y con su profesor. A tal punto llegó el tema que me dije que la clave estaría en la asistencia. Yo entiendo que hay gente que valora muchísimo sus clases así que decidí dejar el trabajo y me dediqué exclusivamente a esa asignatura. ¡Pues no hubo manera! Ni siquiera me concedieron el aprobado por compensación[90]. Alegaron que no era un caso extremo y que todavía me quedaban convocatorias. Así que pedí el traslado de expediente pero entonces aprobé las oposiciones (de educación infantil, paradojas de la vida) y por una cosa o por otra lo he ido dejando. O sea que soy maestra funcionaria de educación infantil y no tengo terminada la carrera de educación infantil… Pero me da igual, soy funcionaria, trabajo de maestra y estoy encantada. Aunque me queda una espina con ese profesor y cuando me habéis preguntado por la formación inicial he tenido necesidad de decirlo, si no explotaba.

Como profesores que somos de la escuela de magisterio donde estudió Amaia nos sentimos interpelados por este caso, ruborizados por esta situación a la que no encontramos lógica alguna. Una buena estudiante (había aprobado todo a la primera), una muy buena opositora (recordemos su historial) y una maestra funcionaria de educación infantil (encantada de serlo y con proyectos para el futuro) no obtiene el título de educación infantil pese a sus aptitudes y esfuerzo.

Sobre la formación continua y el ideal de profesor

El grupo de profesores de la zona donde trabaja Amaia ha optado por un modelo de formación continua que compagina el cursillo "prêt à porter" que tanta tradición y aceptación suele tener entre el profesorado con otro modelo más arraigado a la realidad de cada escuela, alumno y profesor. Llamamos cursillo "prêt à porter a ese curso de conocimientos "enlatados" que se imparte de la misma manera y duración en cualquier centro de enseñanza por muy distintas que sean las condiciones y necesidades de los centros. Anne Lieberman y Diane Wood los denominan cursos de "talla única" y según estas autoras estos cursos entienden la enseñanza "como si fuera una serie de habilidades técnicas que hay que memorizar y aplicar uniformemente en todos los momentos y lugares" (Lieberman y Wood, 2003:210).

[90] En todos los centros de la Universidad del País Vasco existe un Tribunal de Compensación al que se pueden dirigir los alumnos para compensar asignaturas por un valor máximo de un 6% de los créditos totales de la titulación siempre que se haya superado el 85% de los créditos. También es requisito indispensable que el alumno se haya presentado, en las asignaturas para las que solicita compensación, al menos, en 3 convocatorias, y que la nota obtenida en alguna de ellas, al menos, sea de 3.

Pero, como hemos comentado, Amaia supera este tipo de cursos homogeneizadores a través de otro tipo de formación basada en grupos de trabajo: ”El conjunto de profesores nos reunimos todos los lunes a las tardes para coordinarnos en grupos de trabajo.”

En estas reuniones son ellos mismos los que, partiendo de las necesidades que encuentran en el aula, diseñan la formación continua que más les interesa: “En este grupo se preparan los proyectos que se van a dar el año que viene pues nosotros decidimos ya hace algún tiempo trabajar en el aula por proyectos, tanto en educación infantil como en primaria.”

Por otra parte, ese grupo de profesores elige entre la numerosa oferta del Departamento de Educación de Navarra, aquellos cursos que más les interesan. Además, normalmente estos cursos se desarrollan en cada zona lo que facilita que el que los imparte se adecúe de una manera más cercana a las demandas del profesorado asistente: “Yo de todos los cursos que he hecho me quedo con el de psicomotricidad y con otro que hice sobre educación emocional. Nunca sabes cómo te va a salir el curso al que te apuntas y te encuentras de todo pero estos dos, la verdad, me resultaron muy interesantes.”

Amaia entiende esta formación continua como un medio importante para ir consiguiendo ser mejor maestra. Un ideal de maestra que ella se marca en dos direcciones:

> Me gustaría tener con los años un ojo crítico, por ejemplo captar mejor o entender mejor a los niños, cada vez mejor ¿eh? Eso que te da la experiencia. Además, quisiera durante los años coger seguridad y experiencia pero al mismo tiempo abrirme a nuevas experiencias, aprender cosas nuevas porque la tendencia de todos es, “como me da seguridad lo que hago”, voy a seguir con lo mío y que nadie venga de fuera a explicarme lo que tengo que hacer… Y aprender siempre, siempre.

Esta dupla, “seguridad + abrirse a nuevas experiencias”, nos da pistas del momento profesional de Amaia. No solo busca seguridad en lo que hace. Demanda algo distinto. Algo que vaya más allá de la seguridad, más allá de la tendencia general: quedarse en lo que le funciona y no complicarse la vida. Amaia pretende una implicación personal y por lo tanto política en consonancia con lo que nos dice Jennifer Nias: “La pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal. Si el trabajo en la enseñanza está cada vez más desprofesionalizado, es justo porque progresivamente se está despersonalizando” (Nias, 1996:305).

Además Amaia sabe valorar el trabajo de otros profesores por encima de la metodología que utilicen:

> A mí me ha tocado de vivir una experiencia de compartir una tutoría con una profesora que está a punto de jubilarse y utiliza la metodología de cuando yo era niña, y como ella creía y cree en esa metodología, lo da todo, cree y disfruta, y los niños aprenden, los niños están a gusto. Yo llegué a la conclusión de que si tú crees en tu metodología en tu manera de enseñar todo puede ir bien. Eso me llamó la atención, que con esa metodología consiguiera que los niños de hoy día respondieran…

Este capacidad de huir de la búsqueda incesante y de militancia ciega en un tipo de metodología es bastante inusual entre el profesorado novel. El llamado "shock de realidad" de Veeman (1984) conduce normalmente al profesorado novel a buscar una solución a los problemas que normalmente le urgen como suelen ser el mantenimiento del orden en clase o la adquisición de habilidades docentes (Marcelo, 1988). Sin embargo, en el caso de Amaia no sucede lo mismo. Ella se da cuenta que más allá de las habilidades docentes y de la metodología utilizada existe un profesor que confía en lo que está haciendo y, seguramente, confía también en el niño y en su capacidad de aprender y de ir creciendo.

Conclusión

Una vez presentado el relato de Amaia podemos ratificar, una vez más, que toda historia de vida docente tiene sus particularidades, sus rasgos íntimos, su exclusiva originalidad.

Además, Amaia nos enseña que no hay un único camino para convertirse en docente. Que la vocación de ser maestro puede llegar en cualquier momento y en cualquier lugar; tan solo hay que estar abierto a recibirla y entonces ser consecuente y hacerse cargo de ella.

Asimismo, este relato nos da ciertas claves para interpretar la formación inicial del profesorado. La universidad puede facilitar el tránsito a la vida profesional, y normalmente así sucede, pero en ocasiones también puede convertirse en un obstáculo que va a poner a prueba el deseo, el carácter y el empeño de quien ha hecho una opción determinada.

Por otro lado, Amaia nos enseña que no solo se llega a la estabilidad profesional tras pasar un periodo errante, lleno de precariedades e incertidumbres. El camino elegido por Amaia quizás hoy no sea plausible pero no deja de mostrarnos que cada individuo hace sus opciones y esto siempre va a tener consecuencias.

Finalmente, y en el momento de escribir este relato, Amaia se nos muestra como una maestra comprometida, luchadora y con las ideas claras que busca formarse por encima de modas y caprichos, siendo siempre fiel a lo que entiende ella que es ser una buena maestra. Lo importante, a su juicio, es la capacidad del docente para estar abierto a nuevas ideas y llevarlas a la práctica del aula.

Referencias bibliográficas

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

BULLOUGH, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. En B. J. BIDDLE, T. L. GOOD Y L. F. GOODSON (Eds.), La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar (99-165). Barcelona: Paidós.

CLANDININ, J. Y CONNELLY, M. (1995). *Teachers'professional knowedge landscapes.* Nueva York: Teachers College Press.

GOODSON, I. F. (1996). *Representing teachers: essays in teachers'lives, stories and histories.* Nueva York: Teachers College Press.

LIEBERMAN, A. Y WOOD, D. (2003). *Cuando los profesores escriben*. En A. LIEBERMAN Y L. MILLER (Coords.), La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación (209-224). Barcelona: Octaedro.

MARCELO, C. (1988). Los profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 6,* 61-80.

MARCELO, C. Y VAILLANT, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea

NIAS, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching*. Cambridge Journal of Education, 26(3),* 293-306.

PÉREZ, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Revista de Educación, 307*, 219-239.

VEEMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143-178

ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación de maestro.* Madrid: Ágora.

El uso de la fotografía para analizar las barreras y ayudas en la Universidad: resultados de una Historia de Vida

Rosario López Gavira, Almudena Cotán Fernández, Mariló Cortés Vega y Noelia Melero Aguilar

Resumen. El trabajo que presentamos se encuentra vinculado a un proyecto más amplio[91] que trata de estudiar las barreras y ayudas que el alumnado con discapacidad identifica en la Universidad de Sevilla, tanto a nivel institucional como de aula[92].
En este trabajo, abordaremos exclusivamente los resultados correspondientes a la segunda fase de la investigación (Historias de vida en profundidad), centrándonos en el análisis realizado a través de la Técnica de la Fotografía dentro de la metodología biográfico-narrativa. Esta técnica se ha llevado a cabo en la experiencia de un estudiante con discapacidad visual de la Universidad de Sevilla.

Palabras clave. Discapacidad, fotografía, barreras, ayudas, universidad.

Abstract. The work presented is linked to a broader project[93] dedicated to studying the barriers and supports that students with disabilities identify in the University of Seville, both at institutional level and in the classroom[94].
In this work, we will exclusively discuss the results from the second phase of the research (In depth life histories), focusing on the analysis carried out through the technique of photography within the biographical-narrative methodology. This technique has been carried out on the experience of a student with impaired vision of the University of Seville.

Keywords. Disability, photography, barriers, supports, university.

Marco teórico

Si partimos de la definición que la Real Académica Española (RAE) realiza sobre la palabra imagen, podemos decir que es una representación de una figura, un recuerdo, una reproducción, etc., que evoca y se encuentra asociado a unos recuerdos personales y experiencias en un momento concreto de la vida de una

[91] *"Barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad"* (Dir. Anabel Moriña). Proyecto financiado por el MICINN, I+D+I, ref. EDU 2010-16264.
[92] Este proyecto se ha realizado con un enfoque metodológico basado en el método biográfico-narrativo.
[93] *"Barriers & Supports as Perceived by University Students with Disabilities"* (Directed by Anabel Moriña). Project funding: MICINN, I+D+I, ref. EDU 2010- 16264.
[94] This project has been undertaken with a methodological approach based on the biographical-narrative methodology.

persona; es un testimonio con un valor sociológico que nos ayuda a conocer el impacto en la imaginación histórica en una persona (Haskell, 1994) y que en numerosa ocasiones constituye un verdadero valor social ya que reproduce en una imagen lo que las palabras no pueden llegar a transmitir.

La fotografía es un importante canal de transmisión, conservación y visualización de actividades de diversa índole (política, sociales, culturales, etc.) tanto de las personas como de la historia que se erige en un verdadero documento social (Pantoja, 2010).

Roca (2004), nos indica que en la fotografía, en la reproducción de una imagen, es casi más importante el contexto que rodea tanto a esa fotografía que ésta en sí, ya que descontextualizada no tendría el mismo significado. Siguiendo la línea de esta autora, podemos mencionar a Del Valle (1999:13) quién indica que *"la fotografía no es una copia fiel de la realidad, no es una reproducción de algo que existe o ha existido. La fotografía es una representación icónica mucho más codificada de lo que habitualmente se admite"*.

Sánchez (2009), por su parte, indica que existe una clara relación entre ver y mirar, ya que ver significa simplemente observar la imagen y mirar implicaría conocer la imagen y todo lo relacionado con la misma y lo que ello conlleva, *"mirar es aprender a explorar e indagar con los ojos"* (Sánchez, 2009:199).

El estudio de la imagen nos permite relacionar a ésta con la cultura así como a los códigos sociales y culturales que nos permitieron las realización de la misma, pero uno de los problemas que en numerosas ocasiones nos encontramos es en la traducción y explicación de la misma (Roca, 2004), ya que es la propia persona la que lo realiza la que le pude dar el verdadero significado de su representación emocional, cultural y contextual. Jiménez (2005) citando a Mraz (2003), indica que es posible llegar a entender la fotografía como una manera de representar la realidad y evidenciar la existencia de ésta sin necesidad de obtener ninguna explicación de la misma.

Tal y como comenta Del Valle (1999) y Roca (2004), una metodología de análisis documental en las fotografías debe de contemplar dos vertientes en su análisis: tanto morfológico cono de contenido. El primero hará alusión al estudio de las características técnicas, formales y de composición y, el segundo, implicará el estudio los elementos fotografiados.

En definitiva, la utilización de la Técnica de la Fotografía en el uso de trabajos de investigación y en la recopilación de datos, nos está abriendo un nuevo canal para nuevas formas de escritura y narración, ya que está definiendo nuevos modelos narrativos audiovisuales entre los muchos tipos de discurso existente (Pantoja, 2010). A continuación ofrecemos un ejemplo del valor del uso de la fotografía en la construcción de historias de vida.

Diseño metodológico

El trabajo de investigación que presentamos a continuación, tal y como hemos indicado anteriormente, se encuentra vinculado al proyecto I+D+I *"Análisis de las Barreras y Ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la Universidad"*, con una duración de tres años (2011-2013). Dicho proyecto de investigación se está llevando a cabo por parte de un equipo multidisciplinar de la Universidad de Sevilla (Ciencias de la Educación, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Experimentales).

El objetivo principal de la investigación pretende estudiar, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios con discapacidad, las barreras y ayudas que identifican en su acceso, trayectoria y resultados en la Universidad de Sevilla tanto a nivel de Institución como de aula.

Con los objetivos planteados en este trabajo de investigación se pretende analizar e investigar las barreras y las ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad de Sevilla tanto a nivel de Institución como de Aula. Por ello, planteamos identificar y explicar, desde la voz a un grupo de estudiantes, mediante técnicas de investigación basadas en la metodología biográfico-narrativa cuáles son estos obstáculos y facilitadores.

El trabajo de investigación del cual hemos extraídos los datos, constan de tres fases de investigación que han ido desde lo más general a lo más individual. En la primera fase de recogida de datos, se ha realizado un análisis extensivo de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad vivencian en la Universidad en general y en las aulas universitarias en particular.

En la segunda fase de investigación, se han realizado micro-historias de vida con 9 estudiantes que participaron en la fase anterior. En esta fase las micro-historia de vida se caracterizan por ser temáticas, centrándonos en un momento concreto de su trayectoria universitaria. Las técnicas de recogida de datos empleadas en esta fase han sido tres: líneas de vida, entrevistas focalizadas y auto-informes.

En la tercera fase de la investigación, la cual actualmente se encuentra en curso y de la que presentamos sus datos en este trabajo, hemos continuado con los estudiantes de la fase anterior realizando Historias de vida en Profundidad a través de polifonía de voces. En esta ocasión, las técnicas de recogida de datos empleadas son los relatos cruzados, diarios, entrevistas biográficas y focalizadas, entrevistas a otros informantes (otras personas seleccionadas por el propio narrador o narradora y que contribuirán a construir su historia de vida) y fotografías.

Respecto al análisis de los datos de la fase 1, hemos elaborado un sistema de codificación propuesto por Miles y Huberman (1994) y que, se ha modificado tras la recogida de datos en la investigación "*ya que el grupo final de categorías no está totalmente predeterminado sino que está compuesto por datos de acuerdo con los significados de categorías*" (McMillan y Schumacher, 2005:486).

A través de la codificación, hemos dividido los datos en 6 categorías generales: 1. Información General; 2. Barreras Institucionales; 3. Ayudas Institucionales: 4. Barreras de Aula; 5. Ayudas de Aula; y 6. Prospectivas. Éstos a su vez, han sido divididos en subcategorías. No obstante, en este artículo únicamente nos centraremos en la primera, tercera y cuarta categoría.

A través de todas las transcripciones de los documentos generadas con las técnicas señaladas, se llevó a cabo un análisis comparativo de datos siguiendo el sistema de categorías creado y apoyándonos en el programa informático de análisis de datos Maxqda10.

Sin embargo, el análisis de la fase 2, el relacionado con las historias de vida, se está caracterizando por ser narrativo, tal y como muy bien explican Bolívar, Domingo y Fernández (2001:19) esta nos ofrece *"un terreno donde explorar los modos como se concibe el presente, se divisa el futuro y se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa".*

Resultados

En este apartado procedemos a presentar los resultados obtenidos mediante la aplicación de la Técnica de la Fotografía dentro de la metodología de Historia de Vida aplicada a la experiencia de un estudiante con discapacidad visual de 29 años, matriculado en un último año de una carrera del área de Ciencias Sociales. La realización de esta Historia de Vida se ha llevado a cabo en varias fases. En una primera fase, recopilamos información sobre la experiencia del participante mediante varios instrumentos: auto-informe, entrevista en profundidad y biograma.

Posteriormente, en una segunda fase, tras una entrevista preparatoria, le pedimos al participante que eligiera a tres personas que nos pudieran contar su experiencia universitaria desde otra perspectiva, se trataba de dar voz a otras personas para aportar sobre su Historia de Vida. Así mismo, nos presentó un guión de preguntas para realizar a los otros informantes. Posteriormente, se procedió a realizar las entrevistas a dichas personas.

Dentro de esta fase, es dónde utilizamos la Técnica de la Fotografía para recabar mediante imágenes aquellas cuestiones que suponen ayudas y barreras en su día a día en la Universidad. Tras una negociación dentro del equipo de investigación se acordó proponer aproximadamente unas 20 fotografías para cada Historia de Vida. Al respecto, se informó a los participantes que contaban con total libertad para fotografiar aquellas cosas que consideraran barreras o ayudas en su experiencia universitaria. Por una cuestión ética se les explicó que en el caso de que quisieran entrevistas a personas tenían que tener su previo consentimiento a través de un documento de consentimiento informado que se les facilitó. En nuestro caso, debido a la discapacidad visual del participante, las fotografías fueron realizadas por una investigadora según sus instrucciones.

Presentamos a continuación las fotografías con los comentarios personales aportados por nuestro participante:



Foto 1. Entrada Facultad Ciencias del Trabajo

Comentario: Elegí esta foto porque es la puerta que utilizo normalmente como acceso a la facultad, ya que es la más cercana al aulario. Destaco el que dispone tanto de escaleras como de rampa, y permite un libre acceso para personas discapacitadas. Además de ahí a la puerta del aulario no existe ningún tipo de escalón o barrera que dificulte el acceso a las aulas.



Foto 2. Aulario de Ciencias del Trabajo

Comentario: Esta es la entrada del aulario donde se imparten mis clases. Destaco la misma, por ser la puerta principal del edificio. Es un poco estrecha en mi opinión y cuando hay aglomeraciones de personas accediendo al mismo dificulta la movilidad

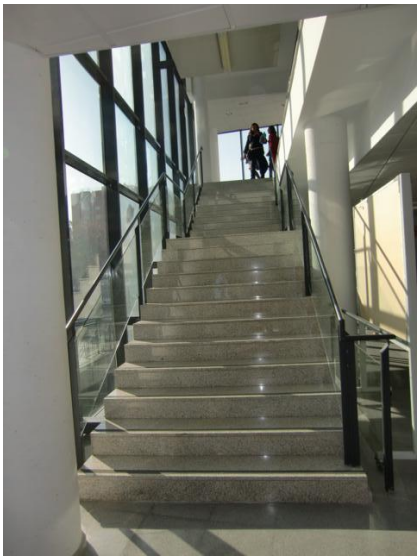


Foto 3. Escalera en la planta baja del aulario

Comentario: Deseo destacar dicha escalera ya que la utilizo mucho. Se puede apreciar que aunque tiene el riel antideslizamiento en todos los escalones, no dispone de señalización visual para que un deficiente visual se dé cuenta de donde acaba y empieza la misma. Además destacar que es demasiado pronunciada, aunque por otro lado el que exista un descansillo en la mitad previene posibles accidentes. Como mejora solicitaría el que se establezcan señalizaciones visuales al inicio y fin de la escalera



Foto 4. Ascensores en la planta baja del aulario

Comentario: Elijo esta foto porque deseo destacar el que los ascensores son totalmente accesibles. Tanto para discapacitados físicos como para ciegos y deficientes visuales. Tiene los números de las plantas en braille y en relieve, e indicador sonoro de la planta en la que se encuentra. Por otro lado, deseo mencionar, el que a veces la accesibilidad se centra únicamente en instalar en un edificio un ascensor accesible. Si bien es verdad que en este sentido las normativas de diseño arquitectónico lo establecen como obligatorio, por eso se instala. Pero cuando se diseñe un edificio porqué no pensar a quien puede ir dirigido, e ir más allá en materia de accesibilidad. La discapacidad no es solo física, hay mucha diversidad, pensemos en todos.

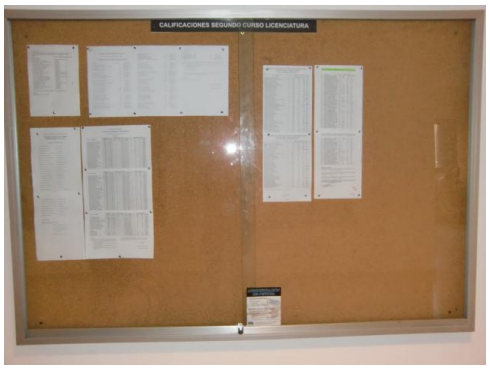


Foto 5. Tablón de notas del aulario

Comentario: Fotografío el tablón debido a que, la finalidad de estar en la facultad es aprobar las asignaturas y percibir unos conocimientos que me acrediten para desempeñar una profesión. Pues bien, se puede comprobar que no existe forma alguna de que un ciego pueda comprobar sus notas en estos tablones. Hay que tener en cuenta, que hay cosas en la facultad que por mucho que queramos no existe forma alguna de facilitar el acceso para un ciego. Por otro lado, para los deficientes visuales si se podrían adaptar, aumentando la letra de las publicaciones que en él se exponen. En última instancia, destacar que el personal de la facultad siempre se presta a leerme las notas del tablón si lo necesito



Foto 6. Puerta y cartel del aula 1.9

Comentario: Las puertas de las aulas son inaccesibles por varios motivos. Por no contrastar con la pared y por no disponer de señalización adaptada. Las elegí para fotografiar, ya que en mi opinión con algo muy sencillo y poco costoso se pueden adaptar. Para contrastarlas sería que al menos los marcos fueran de un color mucho más intenso que la pared y para la señalización, simplemente con establecer una pequeñaplaca a media altura donde aparezca el número de aula en braille y en relieve (sistema empleado en los ascensores) se diría que las puertas son plenamente accesibles.




Foto 7 y 8. Puerta e interior del aula de informática

Comentario: El aula de informática es una estancia de la facultad donde paso mucho tiempo, ya que para mí los ordenadores son vitales. Deseo destacar, que al menos un puesto en cada una de las aulas debería ser específico para discapacitados visuales. Yo lo he tenido, pero porque lo solicité, y porque el responsable de aula de informática se preocupó de mi caso. Creo que en todas las facultades y aulas se debe destinar un ordenador a los ciegos y deficientes visuales. Esto se puede llevar a cabo de la siguiente manera, simplemente con que la facultad adquiera los programas JAWS (sintetizador de voz para ciegos) y el ZOOM-TEXT (magnificador de pantalla para deficientes visuales) que proporciona la ONCE, se atendería la demanda de estos estudiantes. Al adquirirlo la facultad puede instalarlo en tantos equipos como desee y tantas veces como sea necesario.

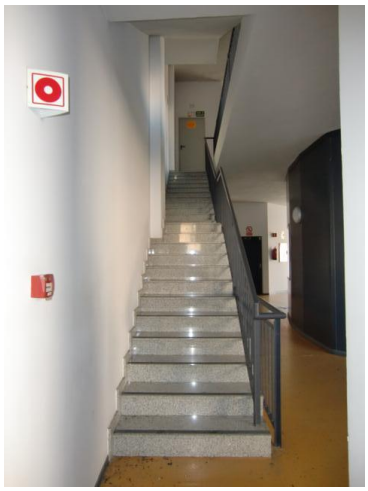


Foto 9. Escalera de la segunda planta

Comentario: El elegir fotografiar esta escalera. Es porque los motivos por los que elegí la escalera de la planta baja, también se dan en esta. Además debemos añadir el que es una parte poco iluminada que dificulta la identificación de la misma.

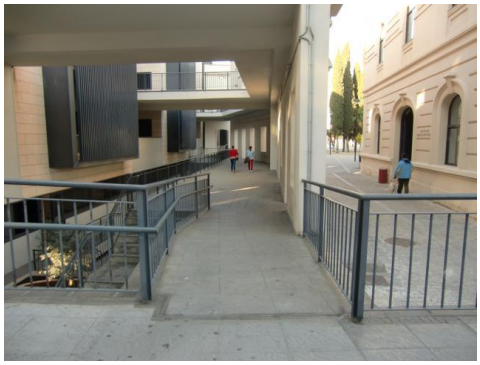



Foto 10 y 11. Escalera ancha y rampa del aulario

Comentario: Elijo esta parte, porque es un punto de tránsito entre las aulas y la secretaría y conserjería de la Facultad de Ciencias del Trabajo. Destacar que es un punto accesible ya que tenemos la escalera por un lado y la rampa por otro, así permite el acceso para todas las personas independientemente de la discapacidad.





Foto 12 y 13. Puerta de la Facultad de Ciencias del Trabajo y Conserjería

Comentario: Este es un acceso que utilizo bastante, ya que tanto el personal de conserjería como de secretaria, son vitales en mi vida académica. Me ayudan en todo lo que necesito. De la puerta destacar, que hay un escalón pronunciado y no señalado, que no dispone de rampa de acceso para discapacitados físicos. Por otro lado es una puerta automática acristalada que no se aprecia demasiado, precisamente por ser acristalada. Las modificaciones que introduciría en este punto serian el establecer una rampa de acceso y poner en la puerta las pegatinas que la normativa establece para puertas acristaladas (una pegatina de un círculo rojo grande, como las que se ponen en las puertas acristaladas de los comercios).

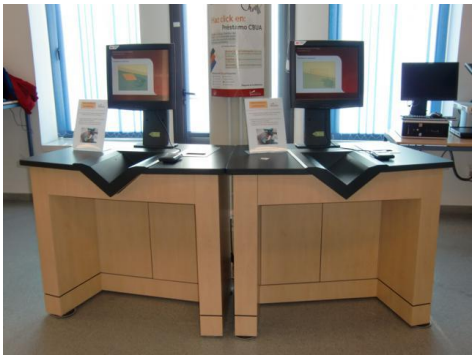



Foto 14. Biblioteca (mesas de estudio y ordenadores)

Comentario: La biblioteca es fundamental en el sistema de estudio que empleo. Ya que extraigo los manuales de la misma, los escaneo y estudio a partir de dicho escaneo. Ello en los casos en los que los profesores no me pueden facilitar manuales accesibles (formato Word). Destaco la gran amabilidad del personal de la biblioteca. Me parecía algo a destacar ya que ha jugado un papel

importante en mi vida académica. Mencionar por otro lado, el que sin ayuda y colaboración de la misma, no podría buscar los manuales. Ya que no existe un sistema de búsqueda para ciegos y deficientes visuales. Por otro lado, carencia que se suple con la efectividad del personal.




Foto 15 y 16. Escalones de la puerta e interior de la Cafetería

Comentario: El acceso a la cafetería y su interior me parecía importante fotografiarlo, ya que en las horas libres, esta es una estancia de la facultad en la que paso mucho tiempo. Destacar el que para los deficientes visuales se podrían ampliar los carteles. En cuanto al acceso existe escaleras y rampa, pero la puerta de la misma es muy estrecha, los discapacitados físicos tienen dificultades para acceder.



Foto 17. Puerta Facultad por la avenida Ramón y Cajal

Comentario: Esta puerta la utilizo normalmente como salida, ya que desemboca en Ramón y Cajal que es donde cojo el autobús. Sin embargo, cuando la utilizo como acceso, destacar que es difícil de localizar por su estructura y ubicación. Esto es debido a que la acera es muy ancha y cuanto mas abiertos son los espacios más difíciles nos resulta a los ciegos localizar algo. Se puede suplir ello, colocando delante de la misma (en la acera) las baldosas con puntos que se utilizan para señalizar los pasos de cebra. Además destacar el que para usuarios de bastón el que el aparcamiento de motos y bicis esté situado junto a la puerta, resulta incomodísimo.



Foto 18. Olivia, perra guía

Comentario: Olivia llega hace 1,5 años. Desde su llegada mis dificultades en la facultad y en mi vida en general se han reducido drásticamente. Ya que es una guía buenísima que hace su trabajo a la perfección, busca puertas, ascensores, mostradores, escaleras, señala escalones, etc….. Es un privilegio contar con este servicio que proporciona la ONCE. Olivia se ha convertido en algo fundamental para mí. La acogida en la comunidad universitaria ha sido muy buena todos profesores, alumnos, personal administrativo la trata con cariño y nunca ponen el más mínimo inconveniente por su presencia. Recomiendo a todo ciego que tenga un perro guía.

Tal y como puede observarse en las fotografías anteriores, las mayoría de las barreras indicadas por el participante son de tipo arquitectónico. En las mismas se representan obstáculos en forma de escaleras sin señalización y demasiado inclinadas, ausencia de contrastes entre las paredes y las puertas, numeración de aulas y similares sin traducción a braille, publicación de información en tablones con letras de reducido tamaño, ausencia de sistema de búsqueda en la biblioteca para deficientes visuales y entradas a la Facultad poco accesibles. En muchos de estos casos, creemos que tales obstáculos podrían además solucionarse de una forma sencilla, sin necesidad de emplear cantidades importantes de recursos económicos.

Por otro lado, también señaló alguna ayuda de tipo arquitectónico proporcionada por las rampas y los ascensores. Resaltó la existencia de rampas en varios accesos a la Facultad y ascensores accesibles con indicadores sonoros de planta y pulsadores de planta en braille.

Adicionalmente, es preciso destacar que las fotografías muestran la ayuda y asesoramiento recibido por el Personal de Administración y Servicios (Sala de Informática, Conserjería y Biblioteca). Incluso el estudiante afirma que a pesar de existir barreras y carencias, en muchas ocasiones, se suplen y solucionan con la ayuda recibida por el personal de la universidad. Finalmente, se pone de manifiesto el agradecimiento a la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) por todos los servicios y colaboración prestados, en especial, por proporcionar perros guía que tanto ayudan a las personas con deficiencia visual.

Conclusiones

Tal y como ha quedado de manifiesto, la aplicación de la Técnica de la Fotografía, dentro de la metodología de Historias de Vida en profundidad, proporciona resultados llamativos y reveladores. Efectivamente, las diferentes fotografías elegidas por el estudiante, han puesto de manifiesto elementos clave, en la mayoría de los casos barreras arquitectónicas, sobre su vida en la universidad. De esta forma, puede afirmarse que la Técnica de la Fotografía se convierte en una herramienta muy poderosa para proporcionarnos información clave, pues en definitiva, tal y como suele afirmarse, una imagen vale más que mil palabras.

Al respecto, resulta interesante destacar que en esta ocasión los resultados indican fundamentalmente la existencia de barreras de tipo arquitectónico (ausencia de rampas, entradas poco accesibles, textos de reducido tamaño, ausencia de señalización en braille, etc). Sin embargo, si los comparamos con los resultados obtenidos con otras técnicas utilizadas en el Proyecto de Investigación global donde se enmarca este trabajo, suelen aparecer muchos más tipos de barreras y ayudas (derivadas de la institución, del profesorado, de los proyectos docentes, de los compañeros,…), no siendo las barreras arquitectónicas precisamente ni las más nombradas ni las señaladas por los participantes como las más dolorosas. Esto demuestra la idoneidad de utilizar diferentes instrumentos de recogida de datos. De esta forma, en el futuro procederemos a integrar los diferentes resultados obtenidos en cada una de las técnicas empleadas con el objeto de construir un marco completo y detallado de todas las barreras y ayudas que identifican los estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Referencias bibliográficas

DEL VALLE GASTAMINZA, F. (1999). *Manual de documentación fotográfica*. Ed: Síntesis: Madrid.

DOMINGO SEGUVIA, J., FERNANDEZ CRUZ, M. y BOLIVAR BOTIA, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

HASKELL, F. (1994). *La historia y sus imágenes: el arte y la interpretación del pasado.* Ed: Alianza Editorial: Madrid.

JIMÉNEZ ROSANO, M. C. (2005). *El ensayo fotográfico como diseño de información: el uso de la fotografía en la investigación exploratoria de un fenómeno social.* Tesis Licenciatura. Diseño de Información. Departamento de Diseño de Gráfico, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla. Mayo.

MCMILLAN, J. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Beberli Hills, CA: Sage Publications.

PANTOJA CHAVES, A. (2010). La fotografía como recurso para la didáctica de la historia. *Tejuelo*, *9*, 179-194.

ROCA, L. (2004). La imagen como fuente: una construcción de la investigación social. *Razón y Palabra*, *37*, 1-13.

SÁNCHEZ BEDOYA, H.G. (2009). Una imagen enseña más que mil palabras ¿ver o mirar?. *Revista del Instituto de ERstudios Superiores en Educación, 10*, 197-209.

Novos sujeitos sociais e produção de conhecimento

Regina Celia Dias, Fátima Pereira e José Alberto Correia

Resumo. O texto apresenta as orientações teórico-metodológicas e algumas conclusões gerais de um estudo realizado no âmbito de uma tese de doutoramento que considerou que a educação de infância é uma das faces reveladoras de uma nova relação (em construção) das mulheres e dos homens com a maternidade, com a paternidade, com a criação dos filhos e com os laços conjugais. A partir da interpelação entre os discursos narrativos biográficos e os discursos científicos buscou-se a compreensão e a interpretação das mudanças nas conceções de creche, família e criança, dos pais e mães com filhos em creche e das educadoras de infância que exercem a sua atividade profissional em creche.

Palavras-chave. Primeira infância, educação, direitos da criança.

Abstract. The paper presents the theoretical and methodological approaches and some general findings of research conducted as part of a doctoral thesis which found that early childhood education is one side revealing a new relationship (under construction) of women and men with motherhood with parenthood, with parenting and marital ties. From interpellation between biographical narrative speeches and scientific discourses aimed to the understanding and interpretation of changes in conceptions daycare, family and children of parents with children in daycare and educators who exercise their professional activity in daycare.

Keywords. Early childhood, education, children rights.

Introdução

Este texto emerge de uma tese de doutoramento onde se procurou problematizar a questão social da mulher trabalhadora com filhos na faixa etária dos 0 aos 2 anos de idade, no que se refere à guarda e educação dos filhos. Num contexto de mudanças societais e epistemológicas, as transformações ocorridas na condição feminina e na vida das crianças muito pequenas na sociedade portuguesa, sobretudo a partir da Revolução dos Cravos, em 1974, e as mudanças daí decorrentes na família e na socialização das crianças, foram produzindo novas configurações culturais e políticas nas alternativas das famílias para a criação dos mais pequenos. A demanda por equipamentos coletivos para a educação das crianças com menos de 6 anos experimentou um crescimento significativo, principalmente com a entrada das mulheres cada vez em maior número no mercado de trabalho. A socialização das crianças pequenas deixou de ser um problema da família e da mulher, tornando-se uma questão pública que interrogava as imagens e representações a respeito dos papéis femininos e masculinos na família e na sociedade e das conceções e práticas sobre a criança e sua socialização.

O trabalho de investigação foi orientado para construir um conhecimento sobre como está a ser concebida a educação da criança de 0 a 2 anos a partir da narração da experiência das famílias de conciliar trabalho e maternidade com recurso a creche para a guarda e educação dos filhos e da narração da experiência das educadoras de infância cuja prática profissional tem sido no contexto creche. Este texto apresenta algumas das questões teórico-metodológicas que orientaram a pesquisa e algumas das conclusões gerais da tese.

A creche e as mudanças sociais

O século XX assistiu à emergência de novos sujeitos sociais que reclamaram o seu reconhecimento como sujeito social, sujeito de direitos. Foram grandes as mudanças trazidas pela afirmação dos novos sujeitos sociais, sobretudo nas quatro últimas décadas do século passado. Nas suas lutas pelos direitos políticos, as mulheres juntaram a luta pelos direitos sociais, trazendo para a cena pública as questões relegadas para a esfera privada. A educação e a socialização das crianças com idade inferior à entrada na escola foram palco de profundas transformações, acompanhando as mudanças na família, lugar habitual da reprodução social. A entrada das crianças pequenas no espaço público propiciou uma revisão das conceções a respeito da infância e da criança e a sua afirmação como sujeito social, sujeito de direitos.

A politização do social e do cultural abriu o campo da cidadania para a emergência de novos sujeitos que reclamaram uma nova cidadania que, ultrapassando os marcos da cidadania liberal, exigiram o reconhecimento das suas reivindicações como legítimas na cena política.

A educação coletiva das crianças dos 0 aos 2 anos em instituições públicas, denominadas por creches, tem sido uma construção dos séculos XIX e XX e está intimamente ligada às transformações vividas pela família, sendo que suas funções foram historicamente definidas de acordo com as necessidades e a partir das representações sobre a família.

No momento atual, a creche encontra-se entre as diferentes posições que procuram defini-la e integrá-la nas políticas sociais e/ou educativas, ou seja, entre a ideologia da maternidade, a igualdade de oportunidades e a partilha das responsabilidades da educação na primeira infância, o direito das crianças pequenas à educação e a crescente demanda das famílias. Essas posições remetem, umas para a continuidade da política de assistência e, as outras para o campo da cidadania das mulheres e das crianças.

Neste contexto, a educação infantil, em especial aquela destinada às crianças dos 0 aos 2 anos, é um campo onde se assiste a um amplo processo de construção de imagens e de referências relativas à infância, às crianças, à mulher, às famílias, à responsabilidade com os mais pequenos e os direitos sociais. A educação de infância é uma das faces reveladoras de uma nova relação (em construção) das mulheres e dos homens com a maternidade, com a paternidade, com a criação dos filhos, com os laços conjugais.

Em Portugal, os efeitos das mudanças referidas fizeram-se sentir sobretudo a partir de 1974 com a queda do regime ditatorial instaurado em finais dos anos 1920, e com características próprias.

Na educação de infância, tal condição resultou no reconhecimento legal do direito à educação para as crianças dos 3 aos 5 anos, permanecendo a educação das crianças dos 0 aos 2 anos vinculada às políticas públicas de família, cujo conceito se refere, genericamente, às ações governamentais dirigidas às famílias e aos agregados domésticos privados, com o objetivo de regular e apoiar a vida familiar (Wall, 2011). Entretanto, as políticas adotadas depois da Revolução do 25 de Abril de 1974 foram orientadas por conceções de família, de maternidade e de trabalho feminino radicalmente opostas àquelas em vigor durante o Estado Novo.

As alterações introduzidas com o 25 de Abril romperam com a ideologia do regime anterior, ao adotar um modelo de família mais democrático com a valorização da autonomia da mulher através do direito ao trabalho profissional, com o apoio do Estado na função de guarda das crianças, e da promoção da igualdade de direitos e deveres do casal, através de mudanças na legislação (Wall, 2011). Entretanto, essa mudança não foi suficiente para vincular o atendimento das crianças em creches ao direito das crianças muito pequenas à educação, condição que se tem revelado fundamental para a afirmação do caráter positivo da creche.

O atendimento das crianças de 0 aos 2 anos, em Portugal, foi inscrito na Constituição em 1997 como direito de todos os trabalhadores, homens e mulheres, à conciliação entre a vida profissional e a vida privada. Entretanto, foi sobretudo a partir de 2005, que foram concentrados esforços na expansão das creches. A taxa de cobertura dos serviços de guarda das crianças com menos de três anos passou de 23% no início da década para 34% em 2009 (Wall, 2011).

Enquanto um campo de disputas, o atendimento à criança dos 0 aos 2 anos vem assistindo à emergência de diversos discursos elaborados nas lutas pela cidadania das mulheres e das crianças, configurando o campo da educação de infância como local de construção de racionalidades, na troca entre diferentes linguagens sobre a ideologia da maternidade e a educação da criança pequena. No caso da creche, essa configuração subentende uma troca entre as diversas linguagens e conceções sobre o papel da mulher na família e na sociedade, sobre trabalho feminino e a conciliação com a maternidade, sobre a socialização e educação da primeiríssima infância no espaço público e sobre a infância e a criança.

Orientações teórico-metodológicas

O não reconhecimento das mulheres e das crianças como sujeitos do conhecimento e históricos, ou seja, como protagonistas, remeteu-os para o silêncio, negando as diferenças e, sobretudo, não considerando suas vozes como legítimas e válidas no campo científico e político.

Dentro da perspetiva do conhecimento-emancipação, o reconhecimento do outro como sujeito é fundamental para uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade, invertendo a lógica do conhecimento-regulação que busca a ordem sobre as coisas e sobre os outros. Ao reconhecer o outro como produtor de conhecimento numa realidade multicultural, a produção do conhecimento revela as necessidades e aspirações de grupos sociais, cujas formas de saber foram objeto de destruição, tendo como referência os valores universais autorizados pela razão, como os de uma raça, de um sexo e de uma classe social. O conhecimento-emancipação é assim um conhecimento local e disseminado através

do discurso argumentativo autorreflexivo e consciente dos sujeitos sobre os processos e as relações sociais que impõem o silêncio a alguns indivíduos ou grupos sociais ou negam-lhes a palavra (Santos, 2000).

A educação de infância, especialmente aquela destinada às crianças dos 0 aos 2 anos, é um campo profundamente marcado por conceções pré-determinadas porque construídas em relação direta com as conceções construídas sobre a família e a mulher. O discurso dominante nessa área relaciona o atendimento da primeiríssima infância com a incapacidade ou o impedimento das famílias de proteger adequadamente suas crianças, seja em função da pobreza, seja em função do trabalho feminino, ambos considerados como situações de exceção em relação ao ideal da mulher mãe, esposa e dona de casa, validado pela modernidade.

> Para identificar o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe. Quero eu dizer, uma forma de conhecimento que aspire a uma conceção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas. (Santos, 2000:229)

Na construção do conhecimento-emancipação enquanto conhecimento que cria solidariedade, que significa o reconhecimento do outro como igual, quando a diferença implica a sua inferioridade, e como diferente, quando a igualdade ameaça a sua identidade, há que considerar, segundo Santos (*ibidem*:228), "a epistemologia dos conhecimentos ausentes e a epistemologia dos agentes ausentes".

As práticas sociais são práticas de conhecimento rivais e alternativas à ciência para a epistemologia dos conhecimentos ausentes. Não podem ser identificadas como práticas ignorantes, porque não assentes na ciência, e não há razão que, *a priori*, justifique a prevalência de uma sobre a outra. O que se pretende é a "formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais-valia de solidariedade" (*ibidem*:229).

Os sujeitos que pronunciam a palavra, individual ou coletiva, que diz o justo e o injusto, redefinem a atividade política como aquela que desestabiliza e subverte as hierarquias simbólicas porque "desloca um corpo do lugar que lhe era destinado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho" (Rancière, 1996:42).

A presença desses sujeitos, antes ausentes, e agora falantes, reivindicando direitos na cena política, coloca em questão os princípios universais da cidadania, já que a sua presença desestabiliza consensos e abre, através do conflito, o caminho para a justiça nas relações sociais, uma vez que interroga a medida da igualdade nas relações sociais. Para Rancière (1996), esse é o terreno do desentendimento, que cria em torno do conflito um cenário onde operam a igualdade ou desigualdade dos parceiros do conflito, enquanto seres falantes, ou seja, não se trata apenas de diferenças de opinião ou de interesses. É um dissenso sobre o que deve ser levado em consideração na discussão pública, sobre quem pode ser interlocutor, sobre quem tem ou não a prerrogativa da palavra, sobre a pertinência ou não das questões e realidades nomeadas por essa palavra.

A subjetivação política, construída no terreno do conflito, estrutura uma comunidade que existe por e para o conflito, e produz "por uma série de atos, de uma instância e de uma capacidade de enunciação que não eram identificáveis

num campo de experiência dado, cuja identificação portanto caminha a par com a reconfiguração do campo da experiência" (Rancière, 1996:47).

Mulheres e crianças têm uma longa história de exclusão e silenciamento, reveladas académica, social e politicamente, sobretudo nas últimas décadas do século XX. A afirmação e manifestação dos seus direitos, através da palavra transgressora, denunciaram as relações sociais produtoras e reprodutoras das desigualdades, tanto materiais como simbólicas, colocando em questão as regras de equidade e justiça, os consensos estabelecidos, as identidades e lugares definidos, e abalando certezas.

Considera-se que a educação de infância, especialmente aquela destinada às crianças de 0 aos 2 anos, é um campo construído no debate acerca do que é da ordem da natureza e do que faz parte da invenção humana. Aquilo que era considerado como verdade, entendida como um fato que não necessita de reforço de argumentação para a sua aceitação, deixou de o ser em função do surgimento de novos sujeitos que exigiram a quem se reconheceu a capacidade de julgar e se pronunciar sobre o fato. Instaurou-se o conflito, dando visibilidade aos agentes ausentes e às constelações de conhecimento e linguagens nomeadas pela palavra dos sem palavra.

Nesta perspetiva, os textos e discursos educativos produzidos pelos sujeitos foram tomados como peças fundamentais porque não foram considerados apenas como instrumentos de cognição de uma realidade exterior e pré-existente ao discurso. A sua produção implica a produção do próprio objeto do discurso e constitui o próprio fenómeno educativo (Autor). Significa qualificar a prática social onde os discursos silenciados ou marginalizados e os imaginados e emergentes são produzidos em contextos locais de disputa que produzem novas legitimidades educativas que interpelam o justo e o injusto.

A pesquisa foi realizada numa creche autárquica de um concelho do distrito do Porto, com recurso a entrevistas de tipo biográfico com cinco pais e cinco mães e entrevistas semiestruturadas com as quatro educadoras de infância da creche e a aplicação de um questionário a todos os pais da creche, com a intenção da compreensão e da interpretação das mudanças nas conceções de creche, família e criança, através da consideração da rede de relações na qual se cruzam e interpelam discursos científicos e discursos narrativo-biográficos, histórica e socialmente constituídos.

As narrativas de vida constituem um importante instrumento de aproximação com os saberes práticos construídos no mundo social pelos sujeitos que experienciam uma dada situação, porque permitem identificar mecanismos e processos através dos quais os sujeitos chegaram a uma determinada situação, focando os contextos sociais nos quais eles adquiriram pela experiência, um conhecimento prático. Na perspetiva etnossociológica, o estudo da ação encontra na forma narrativa um importante recurso, por proporcionar informações sobre o encadeamento de situações, de interações e ações. Permite, ainda, a construção de conceitos e hipóteses através do estabelecimento de relações entre vários casos particulares, a partir da descoberta de recorrências de um percurso de vida para outro (Bertaux, 2010).

De acordo com Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa cria um espaço tridimensional onde se cruzam duas dimensões: a pessoal e social (interação); e a do passado, presente e futuro (continuidade); combinadas à noção de lugar (situação). Desta forma, o estudo narrativo centra-se no pessoal e no

social ocorrido em lugares ou situações específicas, dentro de uma certa temporalidade. Trabalhar nesse espaço, implica assumir que a pesquisa narrativa é relacional porque nos envolve e àqueles com quem trabalhamos.

Neste sentido, Delory-Momberger (2008) chama a atenção para a questão da compreensão da narrativa do outro. Segundo ela, "a compreensão que desenvolvo da narrativa de alguém inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo" (2008:59). A minha compreensão da narrativa do outro só pode acontecer nas relações de ressonância e inteligibilidade com a minha própria experiência biográfica, onde estão incluídos o conjunto das experiências (pessoais, sociais, históricas, culturais, imaginárias) e os saberes constituídos pelas experiências de leitura.

Os saberes e as experiências funcionam como um filtro na compreensão das narrativas da vida do outro e na constituição de objetos significativos, a partir dos elementos do material biográfico,

> a figura do outro que eu construo é uma figura fictícia, o que não quer dizer uma figura "falsa" nem uma figura desprovida de realidade *para mim* ou *entre ele e mim*. Essa figura não pode pretender coincidir com o autor da narrativa, ela só encontra sua verdade numa relação: de mim a *mim mesmo* e na relação *de mim com o outro*. Na narrativa do outro, eu me aproprio dos signos, isto é, torno próprio, faço *meus os signos* que se ajustam e que ajusto à minha construção biográfica. É a partir desses *indícios* que procedo ao estabelecimento das estruturas de significação da narrativa e que (re) construo a configuração de conjunto. (*idem*: 61)

Focalizou-se, por meio dos discursos dos pais, mães e educadoras, os significados atribuídos à família, creche e criança, construídos na prática social dessas pessoas, mediados pela experiência de ter filhos na creche. A intenção foi a de conhecer as conceções dos sujeitos ausentes sobre a educação de 0 aos 2 anos em creche, tendo em conta as mudanças verificadas nas conceções orientadoras das políticas de família e nos papéis assumidos pelas mulheres no contexto da democracia portuguesa. Diante de mudanças sociais, políticas, económicas e culturais tão profundas, importava saber quais as repercussões que as mesmas estão produzindo sobre a subjetividade das pessoas que quotidianamente estão a viver e a produzir as mudanças nas formas de criação dos filhos e nas relações de género.

Apesar de a mudança legal reconhecer o direito das mulheres à igualdade de oportunidades, o direito da criança de 0 aos 2 anos à educação ainda está por ser legalmente reconhecido. Assim, interessava saber os motivos que estavam informando a maior demanda pela creche e as repercussões da experiência de ter filho na creche e ser educadora de creche na produção de novas formas de ser mãe, pai e educadora de crianças muito pequenas.

O enfoque biográfico conferido às entrevistas, mais do que uma técnica, constituiu um enfoque que situa o relato num marco conceptual e epistemológico que disponibiliza a relação e as interações entre os sujeitos individuais e o contexto social, político e cultural onde os relatos são construídos.

Conclusão

A construção social, a respeito da conciliação entre trabalho e maternidade das mães com filhos na faixa etária dos 0 aos 2 anos, foi analisada a partir da interpelação dos discursos dominantes pelos discursos da prática social, através do reconhecimento das subjetividades desestabilizadoras que estão a construir novas formas de sociabilidade, reconfiguradoras dos valores e das conceções sobre a mulher, a maternidade, a paternidade, o trabalho feminino, a creche, a criança pequena e sua educação.

A mudança política experimentada pela sociedade portuguesa não se restringiu a mudança do regime do governo. A sociedade vem instituindo novos direitos – das mulheres e das crianças – que os afirmam como sujeitos políticos e, portanto, como cidadãos. O direito das crianças de 0 aos 2 anos à educação vem-se constituindo como uma criação social, cuja falta de reconhecimento legal tem significado a negação da cidadania e do direito das crianças a promover seu próprio desenvolvimento, assim como mantém por reconhecer a produção do conhecimento realizada pelos sujeitos na prática social como aquele capaz, tanto de enriquecer a nossa relação com o mundo, como de permitir a produção do conhecimento-emancipação, definido por Santos (2000) como aquele que parte do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum e cria um senso comum novo e emancipatório.

A criação dos direitos confere legitimidade ao conflito, uma vez que os novos direitos expressam a conquista de igualdade pelos desiguais que, entrando no espaço público, reivindicam a sua participação nos direitos já existentes, mas sobretudo agem no sentido de criar novos direitos, "que não são novos simplesmente porque não existiam antes, mas são diferentes porque fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram ser reconhecidos por toda a sociedade" (*idem*: 68).

Referências bibliográficas

BERTAUX, D. (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus.

CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.* Uberlândia: EDUFU.

DELORE-MOMBERGER, Ch. (2008*). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.* Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus.

RANCIERE, J. (1996). *O desentendimento: política e filosofia*. São Paulo: Editora 34.

SANTOS, B. de S. (2000) *A crítica da razão indolente*: c*ontra o desperdício da experiência.* Porto: Edições Afrontamento.

WALL, K. (2011). *A intervenção do Estado: políticas públicas de família*. In J. MATTOSO & A. N. ALMEIDA (coord.), História da vida privada em Portugal: os nossos dias (340-374). Porto: Círculo de Leitores e Temas e Debates.

Jovens do ensino noturno: a necessidade de um outro relato para a educação básica brasileira[95]

Sheilla Alessandra Brasileiro de Menezes

Resumo. Nesse estudo buscamos construir representações relativas à juventude e a escolarizaçao básica a partir do olhar dos próprios jovens e de suas histórias de vida.

Palavras chave. Juventudes, histórias de vida, ensino noturno.

Abstract. The purpose of this study is to construct representations concerning youth and basic education through the eyes of young people themselves and their life stories.
Keywords. Youths, life histories, evining school.

Introdução

Pesquisas sobre a juventude sempre ressaltaram imagens em que os jovens ora são vistos como o "futuro", a "expressão máxima da mudança"; ora são "demonizados" e definidos em termos de patologias (Abramo, 1994 e 1997). Neste trabalho, buscamos construir representações relativas à juventude a partir do olhar dos próprios jovens e de suas histórias de vida.

Nossa investigação orientou-se pelas ideias segundo as quais a juventude nas sociedades contemporâneas não pode ser apenas identificada com condições biológicas. Segundo Spósito (1999), qualquer tentativa de caracterização da juventude brasileira requer, preliminarmente, o reconhecimento da diversidade social e cultural que define este segmento. Desta forma, no seu singular, o conceito juventude é impreciso, o que justifica, portanto, falar em juventude**s** (*no plural*).

O universo escolhido foi o de estudantes de escolas públicas que oferecem o ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM) no turno da noite, em uma cidade metropolitana brasileira que possui na educação básica noturna 81,5% de jovens. Optou-se por privilegiar o contato com jovens com idade entre 20 e 24 anos, seguindo orientações do estudo de Madeira (1998)[96].

Esta escolha justifica-se, ainda, por não serem jovens com uma história de escolaridade regular. No entanto, são envolvidos em atividades de trabalho e lazer, relacionados com a cultura letrada, escolarizada e urbana. É notória a necessidade de um aprofundamento a respeito da população jovem incorporada nos cursos

[95] Esse trabalho é parte da pesquisa Juventude.com.br: processos de inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno. (BRASILEIRO, Sheilla. Faculdade de Educação. UFMG).

[96] Para Madeira, a juventude compreende de 15 a 19 anos os adolescentes e de 20 a 24 anos os jovens propriamente ditos. Os trabalhos desta autora têm se constituído em uma importante referência sobre o tema no Brasil.

noturnos da educação básica pelo próprio fato de a escola noturna evidenciar a existência de processos de desigualdade social.

No universo de duas escolas escolhidas, constatamos a presença de 241 jovens. Assim, foram realizadas investigações que pressupôs *observação participante*, *análise de documentos*, aplicação de *questionários* – respeitando os critérios de gênero, origem, etnia e turma/série – e constituição de *grupos focais*.

O Grupo Focal foi fundamental na construção dos dados perceptivos. Os vinte jovens participantes, sendo dez em cada grupo, enfocam aspectos cruciais de suas atividades cotidianas. Dão sentido e significado às suas ações. Dizem o que pensam da família, da escola e da sociedade em que vivem.

As investigações em campo duraram um ano. Durante todo o processo houve diálogo também com professores e coordenadores das escolas.

Conhecendo os jovens do ensino noturno

O perfil socioeconômico dos 120 jovens que responderam o questionário corroboram hipóteses acerca do perfil dos alunos do ensino noturno (Di Pierro,1996; Soares,1995). Grande parte dos sujeitos distribuiu-se de forma majoritária (87%) nas classes C e D, ou seja, são indivíduos de baixo poder aquisitivo.

Observando os dados relativos à educação dos pais dos jovens da amostra, verificam-se baixos níveis de escolaridade, predominando os que não possuem o ensino fundamental completo, seguido dos que nunca estudaram. Consequentemente, os dados não deixam dúvida quanto à concentração de ocupações semi-qualificadas, sem contrato de trabalho na maioria dos casos.

Um número expressivo das famílias não conta com a presença do pai, organizando-se em termos matrifocais. O número de mulheres que chefiam famílias evidencia as alterações ocorridas nestas últimas décadas na vida social. Destaca-se ainda o fato de 15% dos alunos não conhecerem o pai e 2% não conhecerem a mãe.

Observamos, entretanto, que os comportamentos escolares adotados pelos jovens não se reduzem às influências do ambiente doméstico. Acompanhando seus desdobramentos fica evidente a necessidade de considerar que o jovem interfere em seu percurso e nas relações que estabelece com outras instâncias de socialização. Nesse sentido, as experiências extraescolares e a própria faixa etária em que se encontra, são dimensões que não podem ser negligenciadas.

Buscaremos explicitar como os jovens se constroem a partir de seus pertencimentos de etnia e gênero a partir dos relatos apresentados nos *grupos focais*. O objetivo central é verificar se essas duas categorias teriam influência na forma como os jovens se viam.

> **Marcelo** – (...) hoje em dia o mais discriminado é o negro, a geração de pele ruim. Se a gente for numa loja boa, a gente não vê escuro trabalhando. Eu falo porque já fui muito discriminado em locais de trabalho, na rua... Em muitas empresas que fui procurar emprego eu tinha mais condição que o outro candidato, mas por ele ser branco conseguiu. Uma amiga minha, muito inteligente e qualificada, não conseguiu o emprego porque ela é negra, pediram pessoa de "boa aparência" e formada. Ela é formada, mas é negra.

Márcio – Mas sabe o maior preconceito que tem? Para mim não é da cor. Vai o Pelé em qualquer lugar para ver se alguém vai chamar ele de negão. O negócio é mais o dinheiro, a classe social.
Fabiana – Na novela colocam os negros sempre com um papel pior. Muitas vezes eles não têm um papel digno, são empregados, escravos, prostitutas... Se diz que no Brasil não tem preconceitos, mas sempre tem.
Márcio – Eu não falei que não tem preconceito, mas o negro hoje está conquistando o espaço dele. Isso é uma luta demorada. Eu dou maior valor à raça negra, porque nós todos somos da mesma mistura.
Leonardo – Às vezes acho que os homens negros têm discriminação contra as negras e tem que igualar tudo.
Luis – Eu acho que no Brasil tem mais negro do que branco. Agora nos melhores lugares a gente vê que tem mais branco.
Israel – Branco que eu falo é assim da minha cor, né? Porque preto é aquele assim que tem a pele bem preta que a gente só vê os dentes. Eu não tenho racismo não. A minha cor não é preta, nem é branca, eu sou moreno. Mas para mim branco é branco e preto é preto mesmo.
Márcio – Você já reparou que mesmo a gente não tendo preconceito, nas palavras e gestos a gente revela o preconceito? Por exemplo, fala moreninho, quando é negro. Isso para mim é preconceito, se eu vou falar o que a pessoa não é porque pensa que está ofendendo, é preconceito. Isto vem da história.

Os jovens mostram o quanto o problema racial é complexo na sociedade brasileira. Para quem insiste que no Brasil o racismo é camuflado, a fala desses jovens é bastante perturbadora. Na fala de Marcelo, por exemplo, detectamos que sente que a maior discriminação é a da cor, é como se fosse "uma geração de pele ruim". O racismo não só é visível como deixa muito evidente quem ocupa certos lugares na sociedade.

Nas discussões com os *grupos focais* os jovens afirmaram que a escola pouco discute sobre a cultura negra e que gostariam que esta fosse uma das temáticas trabalhadas.

Em relação ao gênero, os alunos do ensino fundamental falaram da existência de um projeto[97] que está sendo desenvolvido em todas as turmas do ensino fundamental e que tem contribuído para a reflexão na escola.

Leonardo – Eu acho que uma das coisas que mais atinge os jovens é as aulas de gênero. Principalmente quando separa os homens das mulheres, porque misturado a gente fica com vergonha de perguntar. Acho que deve ser difícil para as professoras ficarem com a sala cheia de homens, tendo que ser professora, médica, psicóloga, amiga, mas elas estão fazendo o trabalho muito bem. A gente está amadurecendo bastante. Pergunto tudo. Agora as professoras estão discutindo sexualidade, mas tem gente que fica rindo, fala que sabe fazer sexo... mas não sabe da responsabilidade, da prevenção. Então as professoras estão indo além dos livros. Mas não é fácil!

[97] O Projeto Gênero é uma proposta da escola na qual, uma vez por semana, a enturmação ocorre por gênero. Nestes momentos discutem com professores questões relativas a temáticas tais como sexualidade, violência doméstica, relacionamento e outros de interesse dos grupos.

Constatamos que muitos dos jovens da pesquisa habitam em favelas e vale a pena lembrar os estigmas que carregam consigo. Além do próprio medo, têm ainda de experimentar o sentimento de, pela aparência e/ou pelo endereço, despertar medo nas pessoas.

> **Paulo** – Se eu fosse *reconhecido como gente* na sociedade, para mim estava bom. Porque se eu estou andando normal na rua, todo mundo começa a colocar as bolsas para frente, esconde o celular, sai de perto. As pessoas têm muito preconceito, porque a gente é pobre e não tem dinheiro para andar bem vestido. Eu me sinto humilhado. Porque se eu fosse um ladrão, mas estivesse de terno e gravata, ninguém ia ficar com medo.
> **Giovanna** – A gente pode ter o dinheiro para fazer um crediário, mas quando coloca onde mora, ninguém aprova. Quando vou procurar trabalho tenho que inventar um endereço, porque se eu colocar que moro na vila eles vão pensar que eu vou roubar ou fazer "qualquer serviço", você sabe, né?

A ausência de sentido pessoal – sentimento de que a vida nada tem a oferecer que valha a pena – foi um tema que emergiu, de forma perturbadora, em várias sessões dos grupos focais. No debate sobre o que é "ser jovem", alguns se identificam com um estado permanente de amargura, outros se referem à auto-exclusão, à perda de referências e, ainda, à consciência de estar só no mundo.

De acordo com a análise dos questionários 95% dos jovens afirmaram participar de algum grupo, sendo que 65% declaravam fazer parte dos grupos de igrejas. Devido à amplitude da sociedade atual, as pessoas procuram voltar-se aos pequenos mundos (igrejas, comunidades) onde dão conta de acompanhar seus processos. A opção pela religião integra o modelo de conduta a ser adotado. Nos debates no interior dos grupos focais esse envolvimento foi melhor explicitado.

> **Márcio** – Eu já fui um cara viciado em drogas. Eu estava numa situação que Deus me ajudou, porque eu já podia estar morto. Às vezes as pessoas estão no meio da droga, porque ela não se sente importante com nada. Matar ou morrer: qual a diferença? Minha autoestima estava lá embaixo. Aí o pessoal da igreja veio e se importou comigo. As drogas só acabam com a gente.
> **Leonardo** – Para o jovem se dar bem na vida, ele precisa ter um bom relacionamento com os pais, ter uma escola e uma religião.
> **Israel** – Para mim a religião influi muito na vida do jovem. Meus parentes são da igreja evangélica, isso me ajudou muito a entregar a vida e o coração para Deus.
> **Márcio** – Os jovens da igreja pensam no futuro e têm temor a Deus. E quem teme a Deus antes de fazer o mal lembra que mesmo ninguém vendo, Deus está vendo. Os jovens da igreja evangélica se preocupam uns com os outros. Se eles veem a gente para baixo eles chegam, 'pô irmão' e tal. Lá na igreja a gente tem um apoio, pensa positivo. Tem teatro, coreografia, coisas para mostrar que o jovem tem valor para Deus e para a gente mesmo.
> **Marcelo** – Desde que passei para a igreja evangélica melhorou demais a minha vida. Mas eu acho que temos que valorizar a si mesmo, eu tenho muitas coisas guardadas no peito, mas não tenho o dom de falar lá na frente.

Outro aspecto que chamou atenção nos discursos dos jovens refere-se ao valor dado ao trabalho. No Brasil, a baixa escolarização e qualificação profissional são

barreiras que dificultam o acesso ao mercado formal de trabalho. Sem formação adequada para as exigências do mercado de trabalho, não resta alternativa senão "pegar o que aparece".

> **Márcio:** Eu faço todo tipo de trabalho. Tô desempregado e pego "bico", capino, qualquer coisa. O que eu gosto de fazer é mexer com arte. Mas eu pego o que aparece.

A maioria das profissões dos jovens estudantes está relacionada ao setor informal, embora elas se diferenciem de acordo com o nível de escolaridade. Entre os jovens do Ensino Fundamental 94% cumprem jornada diária de 6 a 12 horas. Dentre as profissões exercidas atualmente pelas mulheres destaca-se o trabalho doméstico (87%), sendo que muitas trabalham em casas de família sem carteira assinada e, às vezes, trocando o trabalho pela moradia. Entre os homens do ensino fundamental há predominância de trabalhos autônomos como "marido de aluguel", auxiliar de pedreiro, de carpinteiro, de pintor e segurança.

Todos os jovens do Ensino Médio trabalham e cumprem a jornada diária entre 4 e 9 horas. Dentre as ocupações destacam-se a de vendedor (46%), seguido de doméstica (15%); telefonista de *call center* (12%).

Constata-se, portanto, uma significativa diferença entre o tempo de trabalho e as profissões dos alunos do EF em relação aos jovens do EM. No que se refere às profissões que os alunos pretendem exercer no futuro são bem distintas das que eles hoje exercem. A maioria (64% do EF e 71% do EM) pretende exercer profissões que exigem a formação superior.

Tem-se primeiramente que as pessoas trabalham para suprir suas necessidades básicas, mas também porque o trabalho permite aos indivíduos serem vistos e perceberem-se como dignos, honestos e merecedores de respeito. Estudos de Gouveia (1992) e Madeira (1998) apresentam com muita procedência o significado de liberdade contido na decisão de trabalhar por parte dos jovens. Para eles, ser livre significa ter liberdade para tomar decisões sobre a própria vida; é ter autonomia para fazer uso do seu dinheiro, para comprar, para consumir os bens culturais que os identifiquem como jovens.

As discussões realizadas junto aos jovens do Grupo Focal permitem estabelecer um olhar sobre quem é esse jovem e quais são as suas perspectivas para enfrentar a vida numa sociedade complexa. Os jovens aqui presentes mostraram-se, em muitos momentos, maduros e assumindo tarefas identificadas como características da "vida adulta": trabalham fora, cuidam de irmãos ou dos filhos, trazem dinheiro para completar a renda familiar e, em alguns casos, são os únicos provedores dessa renda.

Essa juventude não é um dado. É, antes de tudo, uma construção social. Os jovens aqui presentes contrariam alguns dos estereótipos a eles atribuídos: a irresponsabilidade, a impetuosidade desmedida, a violência, o desapego aos valores familiares. Exibem, isto sim, um caráter construído a partir das necessidades que regem seu cotidiano, um cotidiano que lhes impõe assumir imensas responsabilidades e tarefas.

Algumas reflexões para a escola básica

O mundo está evoluindo e é preciso que a escola pública evolua junto. Não fique parada no tempo, como está hoje. Alexandro (EM)

Os jovens participantes dessa pesquisa experimentaram a repetência e/ou a evasão, devido a diversos percalços na vida escolar. Entre os estudantes do EF todos já interromperam os estudos por um período que varia de 1 a 14 anos (sendo que um aluno iniciou os estudos com 18 anos). Entre os jovens do EM a reprovação é o fator mais determinante.

Os motivos da evasão estão muito relacionados a fatores relacionados ao ambiente familiar como a necessidade de trabalhar – em geral, aos 8 anos de idade – falta de escola na região que morava, mudança de cidade, casamento, gravidez, entre outros.

> **Eliane** – Eu fiquei 3 anos sem estudar porque não tinha colégio perto de casa, depois que eu mudei para a cidade, consegui vaga aqui.
> **Israel** – Eu fiquei parado 11 anos porque eu tive que começar a trabalhar cedo. Meu pai abandonou minha mãe e a gente era pequeno. Comecei a trabalhar e não quis parar mais.
> **Paulo** – Fiquei 5 anos e meio sem estudar. O motivo foi para ajudar minha mãe. Tinha que trabalhar.

Já as explicações para a reprovação diferem das que foram dadas para a evasão. Não aparecem mais fatores externos. A maioria dos alunos se culpabiliza pela reprovação:

> **Márcio –** Quando eu estudava tinha muitos problemas. Tinha vez que eu ia o ano inteiro na aula e ficava de recuperação em todas as matérias. Não conseguia estudar mesmo, o negócio era fazer bagunça.
> **Daniela –** Não gostava da escola e perdi a vontade de estudar. Taí o resultado.
> **Camila –** Eu também fui reprovada porque não levei a sério. Na 6ª série eu só queria saber de namorar. Depois engravidei.
> **Valéria –** O motivo que fez eu tomar bomba foi a falta de sabedoria. A matéria não entrava na minha cabeça. Tanto é que repeti três vezes a sétima série.

Um dos principais motivos que levam os jovens a retornar, principalmente entre os que se encontram no EF, é aquele que o fez sair da escola: o trabalho. A escola para eles é uma possibilidade de ascender socialmente.

> **Leonardo** – O que me fez voltar para a escola foi o lado profissional. Tem 14 anos que parei. Resolvi voltar porque eu sou auxiliar de enfermagem e eles falaram que tem que ser técnico. Procurei o curso, mas como eu tinha só a quarta série, não pude fazer. Tem que ser no mínimo o ensino fundamental. Se eu não tiver o curso, eu tô fora...
> **Fabiana** – Fiquei 8 anos sem estudar, porque comecei a trabalhar muito cedo. Futuramente eu pretendo fazer enfermagem. Eu sou doméstica e quero subir. Tenho que lutar muito ainda.
> **Paulo** – Comecei a trabalhar cedo e vi que sem estudo é difícil até para procurar o emprego porque eles mandam a gente preencher um papel que

não dou conta. Trabalho numa casa de ração quando falta alguém, sou folguista, não tenho nada fixo. Futuramente quero ter meu próprio negócio.

Os jovens destacam que apesar das escolas em que estudam atualmente terem boa infraestrutura, possuem baixa qualidade de ensino. Além disso, desconhecem uma política voltada para a juventude ou para o ensino noturno. Destaca-se, principalmente entre os alunos do Ensino Médio, o grande número de jovens que estão insatisfeitos com a proposta e organização da escola. Criticam a maneira de ensinar, a falta de incentivo, a pouca interação entre professor-aluno e a didática.

> **Daniela** – Os professores faltam muito. Eu acho que se fosse numa escola particular isso não aconteceria. Este ano tem um professor que está internado desde o início do ano e não veio substituto. A professora de química vai entrar de licença e não vai repor. O ano passado não teve aula de inglês porque não conseguiram professor. Este ano estamos tendo, mas está tão ruim que nem sei se vale a pena.

Entre as demandas escolares dos jovens dos dois níveis de ensino, o computador com *internet* é o recurso mais desejado (98%). Destacaram-se as afirmações que "haveria maior motivação e aprendizagem", "teriam maior acesso ao conhecimento" e que "a escola estaria mais próxima do mundo atual". Os jovens revelaram sentirem-se excluídos do processo de informatização da sociedade:

> **Leonardo** – Eu acho que todo mundo tem condição de aprender com o computador, o que falta é o acesso. O pobre só vai ter oportunidade de ver o computador se tiver uma oportunidade na escola, ou às vezes, ele até faz o esforço de pagar um curso, mas chega em casa ele não tem computador, esquece tudo.
> **Paulo** – Isso eu sinto falta, não só porque não temos na escola, mas porque não temos em lugar nenhum. Quer dizer, ter na escola até que tem, só não abre para nós que estudamos a noite.
> **Márcio** – A gente está sendo excluído da evolução.

Essa é uma das novas faces da exclusão social. Enquanto um jovem das camadas médias e altas da sociedade tem acesso ao ciberespaço e todas as fontes de informação disponíveis, o jovem da camada pauperizada fica privado de interagir com os produtores de conteúdo, de observá-los, questioná-los e até mesmo de produzir informação. Quem está desconectado desconhece o oceano informacional e não consegue comunicar-se com a velocidade dos incluídos.

Arroyo (2006) fornece-nos elementos que ajudam a refletir sobre esta questão:

> Há várias décadas que as camadas populares vêm pressionando o Estado para entrar na escola. E entraram. Não na escola que durante anos serviu aos filhos das camadas dirigentes, mas em uma rede escolar de segunda ou terceira categoria. Com dois ou três anos incompletos foram expulsas, obrigadas a sair para entrar precocemente no mercado de trabalho, por falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros condicionantes tão pesquisados. Saíram porque o lugar delas não era esse, seu destino é o de trabalhadores. (p.16)

A citação encontra ressonância na fala dos jovens:

> **Alexandro** – EM – Antes se tomasse bomba tinha que sair da escola. Agora que a gente voltou não tem repetência. Você pode pegar qualquer jornal hoje em dia e ver que nosso estado tem 100% de aprovação. O que adianta? Aqui á noite temos alunos da 7ª série que não sabem ler. Não tem reprovação, mas também não tem qualidade. Antes a gente tinha que estudar para passar. Agora, se você vier uma vez por semana, no final você passa do mesmo jeito. Esse diploma vai servir para alguma coisa? Se aprendeu bem, se não a vida vai dar um jeito. Tanto o aluno, os professores e a escola têm que ajudar. A responsabilidade é meio a meio.
> **Leonardo** – EF – Eu acho que os professores são muito bonzinhos com a gente. Tinha que ter nota e se bombou, bombou mesmo e vai estudar. O aluno tem que ter direito de saber se ele tirou 100 ou zero. Só avalia na ficha falando o comportamento. Eu posso ser educado, mas não saber nada. A ficha avaliativa tem um monte de coisa lá escrita "em desenvolvimento". É claro que se eu estou estudando eu estou em desenvolvimento. Se faço conta errada de matemática, vem escrito "faz com dificuldade", eu sei que tenho dificuldade quero saber é se mesmo com dificuldade eu estou fazendo certo. Eu acho que na ficha tinha que ter dois termos está bom ou péssimo e pronto. Lá fora as coisas não funcionam como aqui. Gosto da verdade, tapeação não dá.

Fica evidente pelos depoentes a percepção de que a escola oferecida às camadas populares é inferior àquela que se oferece às classes mais abastadas, e que o conhecimento das consequências disso não é exclusividade dos meios acadêmicos. A fala simples dos alunos revela que eles têm escola, mas sabem o tipo de escola que têm. E, parece-nos, que eles sabem até mesmo o papel que ela exerce, enquanto confirma e acentua o processo de desigualdade social. Ainda assim é da escola que os jovens mais esperam, atribuindo-lhe o preparo para a profissionalização e para a cidadania.

Considerações Finais

Os jovens sujeitos dessa pesquisa têm como ponto comum o que Martins (1997) chama de inclusão de forma subalterna. Sua inserção social faz-se em um subemprego, precário e instável, muitas vezes ameaçado. Frequentam uma escola que eles mesmos e a sociedade em geral não consideram ideal. Em sua maioria temem o desemprego futuro, têm esperança de que a escola possa ajudá-los na escalada social, mas a realidade que os cerca nem sempre aponta para isso.

É necessário repensar a maneira pela qual a escola vem promovendo ou reforçando determinados processos de exclusão social. Notamos que há vivências próprias do universo jovem, muitas vezes imperceptíveis na prática dos educadores, que exercem, no entanto, grande influência, tanto no processo de aprendizagem, quanto no envolvimento dos alunos com a escola. Questões como a frustração no trabalho, a pouca perspectiva de sucesso, a baixa autoestima, o acesso a informação e o uso de drogas têm recebido pouca atenção.

Ficou evidente o grande valor que se dá aos profissionais que conseguem conciliar uma postura firme, com a capacidade de se respeitar e ouvir o jovem, em

uma relação amigável, sem descuidar da seriedade do seu trabalho. Esse perfil de professor revelou-se ideal no depoimento dos jovens estudantes da escola noturna. Percebemos, ainda, a exigência de uma escola mais bem preparada para enfrentar os desafios formadores num mundo com as características do nosso. Para isso, acreditamos que a escola precisaria valorizar o mundo real desses jovens, considerá-los como protagonistas de sua história e não como meros "receptores".

Finalmente, esperamos que as reflexões e histórias de vida dos jovens, ora apresentadas, possam contribuir para que o tempo vivido na escola noturna não se torne uma segunda etapa do "tempo perdido" (roubado/negado).

Referências bibliográficas

ABRAMO, H.(1994) *Cenas juvenis no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta.

_____ (1997). *Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil*. São Paulo: ANPEd.

ARROYO, M (2006). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola.

BRASILEIRO, S. (2002). *Juventude e novas tecnologias*: *implicações para a educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: ANPEd.

_____ (2008). *Juventude.com.br*: processos de inclusão/exclusão digital de jovens alunos do ensino noturno. Belo Horizonte: UFMG.

DI PIERRO, M (1996). *Políticas de educação básica de jovens e adultos no Brasil*. Porto Alegre: PUC.

FREITAS, M. (2005). *Dados sobre a juventude no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.

GOUVEIA, A. (1992). *Democratização do ensino e oportunidades de emprego*. São Paulo: Loyola.

MADEIRA, F.(1998) .*Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Brasília: CNPD.

MARTINS, J. (1997). *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.

SOARES, L. (1995). *Educação de adultos em Minas Gerais*. São Paulo: USP.

SPÓSITO, M (1999). *Juventude: crise, identidade e escola*. In DAYRELL, J. (org.), Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG.

Las historias de vida lectora como una aproximación a la experiencia lectora infantil

Constanza Rivera Salazar y Christian Arenas Delgado

Resumen. El presente trabajo pretende buscar en la experiencia lectora de los niños claves para promover la lectura y desarrollar el itinerario lector. El mayor valor de acudir a los propios niños para que creen una historia de su vida lectora radica en el proceso de construcción que deben realizar, y luego, en el proceso de distanciamiento de los investigadores para desenredar la madeja de los datos que vuelven a tejerse en las conclusiones, donde se evidencia el tránsito de éstos entre las experiencias de vida y las experiencias lectoras que más que los han marcado.

La muestra inicial fue de cincuenta estudiantes que corresponden a dos clases de 5º de primaria de la zona urbana de Barcelona. Para el análisis de los datos se tomaron en cuenta sólo cinco de ellas, ya que este es un trabajo exploratorio de acercamiento al método cualitativo de investigación con enfoque etnográfico en el campo lectura; justificados en que variados son los estudios respecto al análisis del universo lector de los enseñantes, y escasos las que indagan en los hábitos lectores de los propios niños desde su propia voz.

Como resultado hemos podido acercarnos a la (re)construcción inferencial de las historias de vida lectora de los estudiantes, a través de la identificación de algunos elementos claves que estos cinco niños y niñas relacionan con la lectura y que motivan sus gustos lectores. A través del método Biográfico-Narrativo hemos hecho una travesía hacia el encuentro con elementos internos –personales, cognitivos- y externos –contextuales, de vínculos- relacionados con las vidas de los estudiantes y sus experiencias con los libros, que les abren las alas de la lectura, o se las trunca.

Palabras clave. Historias de vida lectora, literatura infantil, desarrollo del hábito lector, enfoque biográfico narrativo.

Abstract. This paper tries get from children's reading experience some tools to promote reading habit and development of a reader itinerary. The ultimate value of turning to children itself to create a story of their reading life lies in the construction process that they have to go through, and then, the distancing process of investigators to untangle the data skein that knits again at the paper conclusions. At this point becomes evident children's pathway among life experience and reading experiences that have marked them.

The initial sample was taken from fifty Barcelona urban area students on 5º grade. For the data analysis only five of them were considered because this is an exploratory paperwork that considers qualitative investigation method with an ethnographic approach to the reading field. This is well grounded in the vast amount of studies concerning analysis of teacher's reader universe and the few ones about children's reading habits from their own voice.

As a result we have been able to get closer to the inferential (re)construction of student's reading life stories through the identification of key elements that these five children relate with Reading and motivate their reading taste. Through the

biographical – narrative method we started a journey to meet internal elements as personals or cognitive, and externals as context o r bonds, related with students lives and experiences with books that spread out Reading wings or cut them out.

Keywords. Reading life story, children's literature, development of reading habits,biographical narrative method.

¿Por qué leer?

Las palabras nos enseñan a mirar. (Teresa Duran, 2009).

La lectura es una de las herramientas más importantes para el conocimiento del mundo. Dicha importancia se puede comprender en dos sentidos: uno en beneficio de la individualidad, y otro, de lo social.

En relación con la individualidad, la lectura puede convertirse en un mecanismo de formación del intelecto, de los afectos, de la visión estética del mundo, de lo moral y en un dispositivo de potenciación de la imaginación, de la sensibilidad, de la reflexión, de la creatividad, de la inteligencia; además de que estructura el pensamiento y promueve el razonamiento.

Desde el punto de vista de lo social el libro cumple funciones esenciales que están perfectamente establecidas en nuestra sociedad: es una vía de acceso al conocimiento y permite el goce intelectual. Además los textos, a través de las diversas perspectivas que presentan, permiten desarrollar la conciencia del punto de vista, cuestión clave cuando hablamos de ciudadanía, tolerancia y convivencia. La lectura permite la familiarización con otras formas de mirar el mundo, nuestro mundo.

La promoción de la lectura

Adquirir el hábito lector no implica una evolución natural, si no que es más bien un proceso que pertenece al ámbito de lo cultural y que atiende a un proceso más general de adquisición y desarrollo del lenguaje en el que el "medio social, la escuela y la familia son entidades que estimulan y orientan." (Equipo Peonza, 2001:43). Así como se aprende a leer, también se aprende a *querer leer.*

Acompañar este proceso implica guiar un amplio acceso a la lectura funcional para lo cual es necesario facilitar una gran cantidad de obras adecuadas a las diferentes capacidades de comprensión textual de los niños y niñas, y directamente relacionadas con sus intereses personales. Es en este contexto que la figura del mediador adquiere relevancia: una persona que oriente el hábito y que lo estimule, que seleccione adecuadamente los libros que pondrá a su disposición.

En principio, está bastante extendida la noción de que los primeros estímulos que constituyen la base de un hábito lector en las personas está en el patrón de conducta de los padres (o familiares adultos, o tutores) y los estímulos que ellos generen. Tanto mejor cuanto más alejados estén de la imposición o la presión por leer. Pero, no podemos dejar de asumir que muchas veces estas condiciones no se dan. En tales casos la escuela y la biblioteca son los llamados a cumplir una función compensatoria y sustitutoria.

El gusto por la lectura y la experiencia lectora

Un camino que proyecte las bases para una lectura madura debe construirse sobre una actitud positiva ante los libros y, aunque no podemos desconocer en este trabajo la importancia del fomento de estrategias escolares para alcanzar aceptables niveles de comprensión lectora, los profesores suelen recomendar una misma lectura a toda la clase. Como señala Geneve Patte (1988), buscar obras esperando que le gusten a todo el mundo no es más que reducir la selección y recomendación de textos a un mínimo común denominador, ya que este ejercicio implica olvidar que cada libro es único y que cada lector es único.

Una educación realmente potenciadora del hábito lector es aquella que permite a los niños y niñas seleccionar los libros que leen según sus propios intereses. Desarrollar el gusto por la lectura implica relacionar estos intereses con el proceso de selección que ellos mismos realizan de sus lecturas con la posibilidad de aprender a discriminar entre el cúmulo de libros a los que se ven enfrentados, distinguir la calidad de los textos, seleccionar diversos soportes de presentación, pero sobre todo encontrar lecturas que les aportan a su propia vida, encontrar lecturas en las que resuenen sus propios pensamientos, dudas e inquietudes.

Ahora bien, existen variadas formas de acercarse a la lectura, todas ellas están predeterminadas por factores contextuales, por las competencias culturales de cada lector, por sus saberes previos y por sus lecturas ya hechas, y en torno a esto variados son los aportes desde la teoría literaria, Estética de la recepción y la Didáctica de la literatura para el conocimiento de qué se entiende por *Experiencia lectora (*Larrosa, 2003), *Repertorio* (Iser, 1987) o *Intertexto lector* (Mendoza, 2001), constructos que nos acercan a la idea de que existen conocimientos previos que el texto encapsula en sí y que pasan a formar parte del lector a través de conexiones y que se activan selectivamente. En el campo exclusivo de la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) se ha denominado "itinerario lector" que muy bien expone Teresa Colomer a través de su metáfora de la *escalera con barandilla* en el proceso de escalada en la formación del lector literario (revisar Colomer, 1998): un recorrido que "se construye 'mirando hacia atrás', teniendo en cuenta los escalones anteriores, reutilizando o desechando materiales viejos, o bien incorporando otros nuevos" (2005:104).

Con todo lo anterior, hemos intentado destacar la importancia de tomar en cuenta a los destinatarios reales en las actividades de promoción lectora. Para esta tarea es conveniente conocer la vida lectora de nuestros estudiantes, es decir, conocer qué les gusta leer, pero también conocer los momentos relevantes de su relación con la lectura (para bien o para mal), además de tener en cuenta sus personalidades, con qué sueñan, cuáles son sus deseos y la manera en que comprenden el mundo. Visitar el universo del lector en formación, recorrerlo, interpretarlo y navegar en sus historias de vida lectora es una responsabilidad de los planes de promoción de la lectura y de formación del hábito lector, y es hacia lo que desea acercarse el presente estudio.

Arribos concretos

Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Entender las historia de vida lectora de los niños y niñas de 5º de primaria a través de un proceso de reconstrucción inferencial de sus propios relatos.

Objetivos específicos

- Conocer la historia lectora de los niños.
- Identificar elementos relevantes de la experiencia lectora de estudiantes de entre 9 y 11 años.
- Evaluar si el conocimiento obtenido de la historia de vida lectora de estos niños puede convertirse en un insumo de ayuda para planificar actividades de promoción de la lectura.

Metodología de investigación

Para este estudio se ha considerado oportuno realizar una investigación de tipo biográfico-narrativa. Este tipo de investigación permite al investigador penetrar y comprender el interior del mundo de los sujetos que quiere estudiar, lo que cuadra perfectamente bien con la idea de acercarse a la historia que los niños tienen en relación con la lectura. La investigación biográfica se define como "investigación y construcción de sentido a partir de hechos personales vividos" (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:36), por lo tanto, esta forma de abordar la investigación nos permitirá conocer rasgos relevantes de la experiencia lectora de los sujetos a investigar, para luego ofrecer una re-construcción interpretativa de cuáles y cómo son estas historias.

Se analizarán historias de vida particulares (construidas desde la base del ejemplo modelado por la investigadora principal) y la información obtenida intentará ser un foco de luz para estudios posteriores respecto a planes e itinerarios lectores que considere la visión del mismo lector infantil en formación. Aquello que no será esta investigación puede ser el asidero de nuevas propuestas investigadoras.

Propuesta metodológica

Nos basaremos en este estudio en la *teoría fundamentada* que, como define Bolívar, es de un enfoque inductivo (Bolívar et al., 2001). En nuestro caso, por el rango etario de los sujetos, fue necesario establecer una mediación para que los niños y niñas se acercaran al ejercicio narrativo, a través de unas "bases de orientación" que les entregó la investigadora principal antes de comenzar a escribir sus relatos: su propia historia de vida lectora.

Diseño de la investigación: recogida y de análisis de los datos

Según Thompson (1988:266-7; en Bolívar et al., 2001:258), existen tres modos básicos de presentar una historia oral:

a) Narraciones de la historia de vida de una sola persona.
b) Conjunto de historias/relatos en torno a un tema.
c) Análisis global, donde la evidencia oral se complementa con otras fuentes documentales.

Para la presente investigación se ha tomado el segundo de estos modelos. A partir de esto hemos seleccionado un diseño de *relato biográfico paralelo,* que, como explican Bolívar et al (2001) son múltiples narrativas recogidas sobre un mismo grupo que sirven para comprender una situación concreta, pero desde voces particulares.

Contexto en que se ha realizado la investigación

Como la idea era trabajar con las historias de vidas lectoras de niños y niñas se estableció contacto con una escuela que estuvo dispuesta a colaborar en la recolección de los datos. La escuela ubicada en el Vallès de Barcelona tiene un proyecto singular, constituida como una comunidad de aprendizaje, lo que implica un modelo de funcionamiento en el cual se privilegia la relación entre las familias, la comunidad y los maestros. Se ha trabajado con los niños y niñas de 5º de primaria (dos clases) lo que constituye una muestra de 50 sujetos de investigación. Las edades de los niños van de 9 a 11 años. Todos son hijos de padres jóvenes y proceden de diferentes nacionalidades, cuyos nombres han sido alterados para conservar su ético anonimato.

Diseño de recogida de los datos: protocolo de acción

El diseño metodológico adoptado para la concreción de la presente investigación ha sido tomado desde las formas y ejemplos de investigación propuestas por Bolívar et al (2001:272-275) para el desarrollo de un estudio biográfico-narrativo inserto en un centro escolar. Las tres fases empleadas para esta aproximación dicen relación con:

1. Análisis previo de las condiciones de inicio del estudio, a través de la descripción y adaptación al contexto para la experimentación e implantación del plan.
2. Proceder al contacto con el medio, familiarización con los informantes y recogida de los datos.
3. Generar un inventario de los datos recogidos (las historias de vida), leerlos, analizarlos e interpretarlos.

Según los modelos concretos de investigaciones realizadas por Bolívar, los procedimientos que han sido adaptados a las necesidades del presente estudio de Historias de vida lectora, se traducen en las siguientes tres fases:

a. Primera etapa

El primer paso de este protocolo fue preparar un modelo de Historia de vida lectora. Para esto la investigadora se sumergió en el proceso de crear su propia historia de vida lectora. Se realizaron tres borradores. El definitivo tiene como destinatario ideal a niños de primaria y para ello se trabajó en una estructura más narrativa y menos abstracta. Luego se preparó una base de *orientación* con el fin de clarificar las características de la tarea que se les iba a pedir a los estudiantes. Se tomó la determinación de explicarle, primero, a los niños y niñas, qué era una historia de vida. Para ello se creó un esquema de ciclo vital que les permitiera identificar momentos relevantes en torno a la lectura:



Figura 1. Esquema ciclo vital y lectura

b. Segunda etapa

Se pactó, con la Directora del establecimiento, una visita a la Escuela para poder realizar la recogida de los datos. La visita al establecimiento duró una jornada escolar. Se visitaron las dos clases de 5º durante la mañana. Lo primero que se hizo fue una presentación general, se les explicó de qué iba la investigación y por qué necesitábamos de su ayuda para llevarla a cabo; y después se les presentó la *base de orientación*, indicada en el esquema anterior, a la vez que se les explicaba lo que significa una historia de vida. Más tarde, les fue leída la historia de vida preparada por la investigadora para establecer un modelo de producción textual. Por último, se les pidió que cada uno de ellos construyera un relato de vida lectora y se les acompañó en el proceso contestando preguntas y aclarando dudas. Se utilizó el mismo procedimiento en las dos clases.

c. Tercera etapa

Una vez obtenidos los datos, es decir, la recopilación de las historias de vida lectora de los niños y niñas procedió a:

a) Realizar una primera aproximación lectora comprensiva de cada una de ellas, desde las cuales se establecerán categorías matrices que se señalan en el punto d.
b) Decidir la forma de abordar el análisis de los datos duros proporcionados por los relatos, concluyendo que las historias formaban parte de una serie

de relatos múltiples que serán abordados de forma paralela a través de la perspectiva del estudio de caso colectivo.

c) Selección de cinco relatos, siendo el criterio de selección, aquellos que se condijeran más fielmente con la base de orientación inicial y con el modelo presentado por la investigadora para la construcción de su relato de vida lectora.

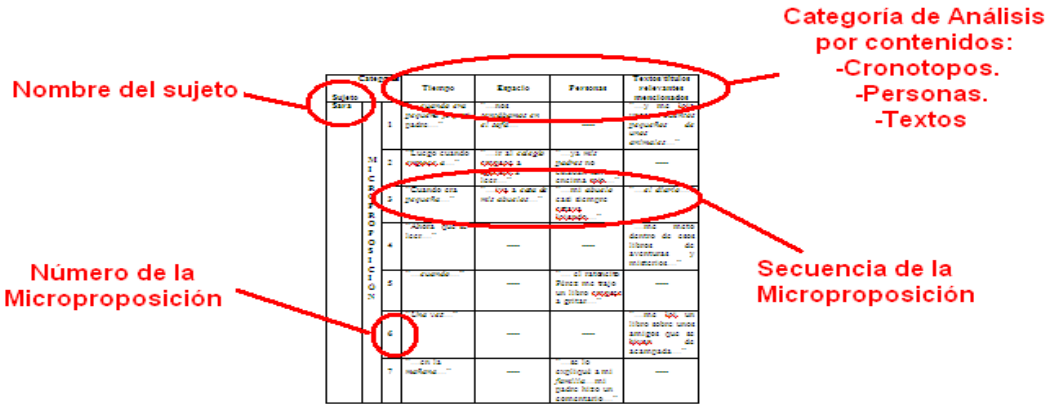
d) Emplear los procedimientos de análisis de relatos biográficos (Bolívar et al., 2001:264):

- Análisis de contenido: encontrar entre las narrativas acumuladas relaciones de inclusión, vinculación, proximidad y/o causalidad entre las partes del relato, estableciendo categorías de análisis. Las categorías planteadas fueron vinculadas a cuatro variables: tiempo, espacio (cronotopos), personas y textos/títulos relevantes. Las extracciones de estas secuencias fueron realizadas a la luz de unidades mínimas de significado, definidas por Van Dijk (1992) y Miramón como microproposiciones (2006:22), las cuales fueron seleccionadas y ubicadas dentro de un cuadro según su correspondencia.
- Ejemplificación o matrices: ilustrar, mediante los textos seleccionados, los elementos biográficos que se quieren resaltar. Se analizan las matrices que puedan reducir los datos a sus principales elementos constitutivos (Bolívar, 2001:265). Este proceso se llevó a cabo a través del diseño de tablas en que se proponen temáticas comunes cruzadas por los cincuenta relatos totales, analizando la convergencia o divergencia que existían entre las historias de las cinco seleccionadas.

Análisis de los datos (contenido)

Según las propuestas de Bolívar descritas anteriormente para el análisis de los datos, se presentan las tablas y las adaptaciones de análisis de contenidos de cada uno de los cinco relatos seleccionados y que no han sido incluidos en su totalidad por la extensión que presuponen, pero que pueden ser solicitadas a los investigadores. La distribución de los datos en la tabla se muestra en el siguiente esquema:

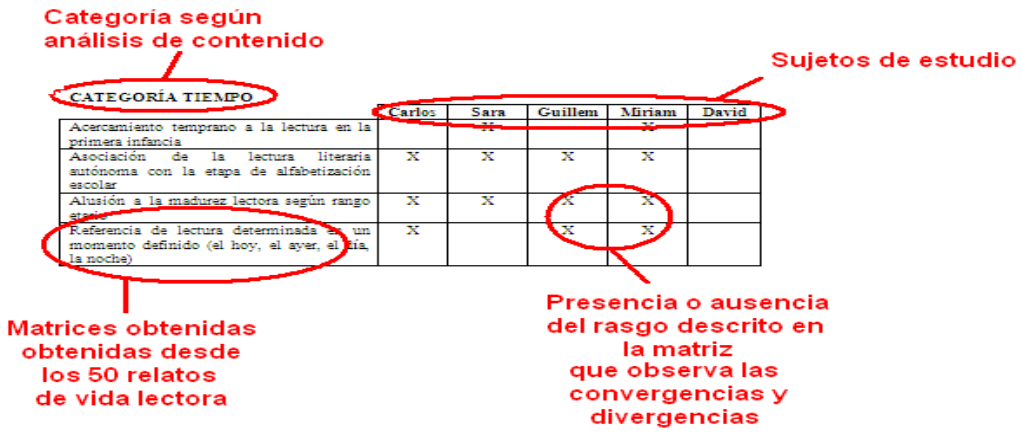
Cuadro 1. Ejemplo de tabla de análisis de contenido según categorías



De los antecedente recabados y de la interpretación de los datos ingresados en las parrilla, se realizó una comprensión exhaustiva de los antecedentes para re-construir la historia de vida lectora de los estudiantes desde una perspectiva interpretativa e inferencial, las cuales, por cuestiones formales de extensión del presente documento, no han sido incluidas, pero pueden ser solicitadas a los que suscriben el presente trabajo.

Análisis de los datos (por ejemplificación o matrices)

Según las propuestas de Bolívar descritas para el análisis de los datos, se presenta las tablas que contienen matrices de elementos comunes recolectados en las cincuenta Historias de vida, que servirán como puntos de convergencia y divergencia entre cada uno de los cinco sujetos del estudio. Los cuadros se ejemplifican a través del siguiente esquema:



Cuadro 2. Ejemplo de cuadro de análisis de datos por Ejemplificación o Matrices

Se realizó luego la interpretación de las tablas según cada categoría (tiempo, espacio, personas textos/títulos relevantes). A continuación, por cuestiones de extensión y de espacio, mostraremos el análisis de la categoría Tiempo; sin embargo, todas (Cronotopos, Personas, y Títulos relevantes), en contraste con los resultados de la interpretación de las Historias de Vida individuales, sirven como insumo para las conclusiones que se presentan a continuación.

Reflexión final (a modo de conclusión)

Mediante las categorías de análisis de este estudio hemos podido comprender algunos elementos importantes para acercarnos a las experiencias lectoras de los cinco niños. Podemos destacar, en torno a la categoría tiempo, que la mayoría de ellos son capaces de identificar, de forma más o menos certera en qué momento se instala en sus vidas la lectura. También resaltan que el proceso de alfabetización implica un antes y un después en sus vidas lectoras, viendo este proceso como un factor debilitador, por un lado, y potenciador del gusto por la lectura, por otro. Con

respecto al primero se manifiesta porque cuando en casa les han dejado de leer, la lectura ya no les pareció tan atractiva. A otros en cambio, consideran este momento como potenciador de su gusto por la lectura ya que tienen la oportunidad de descubrir mundos literarios sin necesidad permanente de la mediación lectora de sus padres.

En relación a la categoría de espacios todos los sujetos de esta investigación identifican unos espacios que acogen la lectura como la casa, la habitación o la biblioteca. David nos proporcionó algunas ideas divergentes a las del resto de sus compañeros, él no le otorga valor a ninguno de estos lugares "tradicionales" en relación con el acto lector: él se posiciona en el ordenador, en un espacio virtual. Por otro lado, Guillem reconoció su cabeza como un espacio (abstracto, inmaterial) en la que la lectura puede manifestarse.

En cuanto a las personas que pueden vincular con sus experiencias lectoras los niños ven en los adultos una forma de dependencia al inicio de su proceso lector. Siempre es un adulto quien le ayuda a llegar a la lectura, y a la vez nos llama profundamente la atención que ninguno de los sujetos de esta muestra nombrara a sus maestras o maestros como agentes de esta mediación. Las personas más destacadas son los padres, confirmando así la importancia crucial del entorno familiar en la formación del lector literario. Es digno de destacar también que Miriam se ve a sí misma como mediadora de la lectura de su hermano menor, es decir, la necesidad de transmisión de la experiencia lectora la lleva a asumir un papel potenciador del hábito lector en el otro: compartir fruición gratificante de la lectura como goce estético.

Los adultos en general son comprendidos como mediadores por los niños, solo Guillem indica que para él ha sido importante ver a sus compañeros leer, en ese sentido los pares se han convertido en los mediadores en cuanto incentivan su experiencia lectora. Desde el punto de vista de los niños, los responsables de tender puentes entre los libros y los ellos es una acción que realizan los adultos.
Todavía se manifiesta que son primeros lectores. Si bien manejan un corpus de textos, en general sólo logran recordar títulos que corresponden a cuentos populares. En cuanto a la literatura infantil actual lo más relevante para ellos es el personaje principal. Nunca han nombrado a la autora. David asocia lectura al entorno digital, el resto de los niños asocian la lectura con el libro-objeto. De los cinco sujetos solo dos de ellos identifican otros tipos textuales que no sea la literatura, factor que podemos entender como indicador de que han entendido que la historia de vida que debían relatar era exclusivamente de lectura literaria y, por tanto, podemos confirmar que estos niños saben distinguir fielmente entre un texto de tipo literario y ficcional del que no lo es.

En general, el conocimiento de este tipo de información indudablemente aportaría a planificar actividades y estrategias de promoción de la lectura que tuvieran como gozne la experiencia lectora de cada cual. Es importante destacar que a pesar de la insistencia en la idea de que cada niño tendría una forma particular y única de acercase a la lectura, hemos podido apreciar que hay elementos que se comparten.

En este sentido se puede destacar la función mediadora que pueden establecer ellos mismos con sus pares. Esto se puede observar a través del fenómeno Gerónimo Stilton: casi toda la clase lo menciona. Los libros de la autora italiana podrían significar un punto de inflexión si se tomaran en cuenta sus temas y formas de narrar para recodar otros textos que fueran similares y que les

ayudaran a ir ampliando su itinerario lector. Es decir, se podrían utilizar los libros protagonizados por Gerónimo Stilton como un pretexto para conocer otras lecturas más complejas de la intriga policial.

Finalmente, una cuestión interesante de rescatar es la lectura en familia que, si se visualiza como terreno fértil para el asentamiento del hábito lector, podría transformarse en una actividad de promoción lectora en que los mismos niños pudieran convertirse en mediadores de la lectura en sus hogares. Esto puede ser relevante para su experiencia porque cuando un lector tiene que recomendar libros a otros necesita informarse, conocer el texto, estar compenetrado con su lectura y todas estas acciones son favorables tanto para la experiencia lectora como para el desarrollo de la competencia literaria.

Referencias bibliográficas

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

COLOMER, T. (2005). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

---------- (1998) *La formación del lector literario*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

DURAN, T (2009). *Álbumes y otras lecturas: análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

EQUIPO PEONZA. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Anaya

ISER, W. (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus Ediciones.

LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

MENDOZA, A. (2001). *El itinerario lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

MIRAMÓN, C (2006). *El texto como unidad comunicativa*. Biblioteca de Recursos Electrónicos de Humanidades E-excelence. Madrid: ediciones Liceus. Consultado en enero de 2012 en: http://books.google.es/books?id=G17T_9LpWxEC&pg=PA22&lpg=PA22&dq=microproposici%C3%B3n+Van+Dijk&source=bl&ots=K0O_ZC1D5b&sig=BmfnYcehnbO_aVSn1pi9ePQu4&hl=es&sa=X&ei=r88mT5K3HeOe0QW5xKTOCg&sqi=2&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q=microproposici%C3%B3n%20Van%20Dijk&f=false

PATTE, G. (1988). ¡*Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona: Editorial Pirene.

VAN DIJK. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Editorial Paidós.

Narrar y narrarse, otras maneras de evaluar. Las historias de vida: de huellas a novelas o narraciones digitales

Anna Forés Miravalles y Joan-Anton Sánchez i Valero

Resumen. En este capítulo queremos dar cuenta de las huellas de estudiantes de la facultad de Pedagogía, de la Universidad de Barcelona, a partir de sus historias de vida mediante narraciones en formato novela y relatos digitales.

Palabras clave. Narración, evaluación, innovación.

Abstract. In this chapter we trace the footsteps of students of the Faculty of Education, at the University of Barcelona, focusing on their life stories via narratives in novel format and digital storytelling.

Keywords. Narrative, evaluation, innovation.

Introducción

Una huella, es el testimonio de nuestro camino, aquello que queda reflejado de nuestro paso por un lugar. En este capítulo queremos dar cuenta de las huellas de estudiantes a partir de sus historias de vida en un tiempo concreto y de unos aprendizajes concretos. Fragmentos de vida que son objeto de reflexión y de evaluación.

Asimismo, queremos reflejar las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en dos asignaturas de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y reflexionar sobre ellas.

Por un lado, la narración, en formato novela, llevada a cabo por primera vez en el *prácticum* del grado de Educación Social; y por otro el relato digital, desarrollado por tercer año consecutivo dentro de la asignatura de Comunicación en Educación del grado de Pedagogía.

Las historias de vida: de huellas a novelas o narraciones digitales

La narración, en formato novela, en la asignatura del *prácticum* de Educación social

Este curso 2011-2012, desde el *prácticum* del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, teniendo en cuenta el itinerario hecho por los estudiantes, viendo las pautas de evaluación realizados hasta este tercer curso y

atendiendo a sus conocimientos previos, nos hemos atrevido a formular una nueva propuesta de feedback de lo aprendido.

El trabajo clave consiste en escribir una novela, un relato de aquello que más les ha hecho reflexionar sobre su proceso de prácticas. Para ello tienen el diario de campo, donde día a día han ido escribiendo todo aquello aprendido, y un guión de posibles preguntas que se pueden plantear y que pueden resolver ellos mismos en forma de narración.

> Para que los lectores me entiendan mejor, me gustaría hacer un pequeño viaje a mi pasado y explicarlos algo mi recorrido hasta aquí. Pienso que no hace falta olvidarse nunca de dónde vienes y cuales son tus orígenes. Como cualquier camino que eliges, nada es fácil, pero si te acompañan el optimismo, la voluntad, las ganas de seguir aprendiendo y el apoyo incondicional de algunas personas maravillosas que te puedan orientar por el buen camino y aconsejar, de pronto, ya nada parece tan difícil. Es entonces que te das cuenta de la suerte que has tenido por haber encontrado en estas personas. Hace 13 años….desde que estoy aquí… Hay veces que los recuerdos invaden mi cabeza… y me cuesta respirar… son tantas cosas que me han pasado durante todos estos años que tengo la impresión de que han ha pasado el doble… Todavía recuerdo el día que llegué… era una niña completamente insegura e inocente, pero bastante ambiciosa y con una fuerza de voluntad, capaz de cambiar el mundo… (Fragmento del diario de Omerina, alumna de Educación Social)

Invitar a narrar sorprende muchas veces a los mismos estudiantes, salir de las pautas de los trabajos académicos, atreverse a plantear propuestas nuevas, les saca del sitio de confort, de lo establecido, de lo conocido, de "lo que se ha de hacer en la universidad" y los lleva a un lugar incierto, lleno de preguntas y de inquietudes.
Pero también, son muchos los profesores de universidad que muestran sus resistencias, sus dudas "por si no es lo suficientemente académico", o miedos ante el temor de no saber acompañar unas modalidades de evaluación sin precedentes, ya que en nuestro entorno más próximo desconocemos de experiencias previas de tal envergadura y características.

Consensuar este tipo de evaluación con un equipo de más de 15 personas también ha sido un proceso lento y complejo. Hay profesores que querían que los estudiantes tuvieran todo pautado y detallado, otros más partidarios de dar márgenes personales para poder extraer de los estudiantes su máxima creatividad. Se ha optado por que cada profesor de las pautas que creía oportunas, todo sabiendo los márgenes de la mínima y la máxima información que se va a ofrecer. Por todos es sabido que los estudiantes buscan estrategias de comparación entre ellos para socavar toda la información que necesitan y cotejar con la que ellos tienen. El resultado de la experiencia está estrechamente relacionado con las creencias de los estudiantes y de los tutores-profesores. Dicho de otra manera, aquellos estudiantes que han creído en la propuesta y aquellos docentes que han apostado firmemente por ella han obtenido resultados altamente satisfactorios.

> Una novela, un reto, un trabajo difícil, pero a la vez diferente, atrayente…
> Debo decir que cuando empecé a escribir los personajes, estos no existían, los fui imaginando y creando poco a poco, pero a medida que mi paso por la casa ha tenido más presencia debo decir
> que me ha sido más difícil de continuar escribiendo la historia puesto que sin darme cuenta he empezado a poner cara a algunas d'ellas y ellos. Esta historia es uno recojo de otras pequeñas historias que han permitido su construcción, no tiene protagonista no pertenezco a nadie. La Bárbara no es una sola mujer, sino muchas mujeres, no es una sola experiencia si no un conjunto de muchas experiencias, pero sí que explica una realidad con la cual viven muchas mujeres, todavía ahora, en nuestra sociedad. A lo largo d este proceso he aprendido mucho todas las mujeres que componen la Bárbara y también de todo el equipo educativo que me ha acompañado en esta historia. He aprendido que si bien la educación es un proceso de vida, que empieza y nunca acaba, la relación educativa en cambio, es como una novela con un principio y un final que puede ser feliz o no, dependiendo de los protagonistas principales y de otras personas más o menos importantes que van escribiendo cada día y poco a poco su historia, desde los primeros capítulos hasta el desenlace. (Fragmento del diario de Àngels Sales, alumna de Educación Social)

El relato digital en la asignatura de comunicación en educación

Basándonos en Charlot (2001), consideramos que hay que partir de la autoindagación para poder transitar hacia nuevos conocimientos. Asimismo pensamos que una narración digital es una buena herramienta para ello.

Por ese motivo, desde el inicio de la asignatura Comunicación en educación del grado de Pedagogía hace ya tres cursos, el equipo docente de la asignatura[98] plantea a los alumnos, como primer trabajo, partir de su experiencia.

Se trata de que partan desde aquello que les es conocido, del conocimiento y las evidencias de su vida personal, para poder transitar hacia lo nuevo, hacia la inmersión en nuevas informaciones, experiencias, conceptualizaciones, interpretaciones y conocimientos.

El trabajo consiste en elaborar una narración compuesto por texto, imágenes, sonidos, signos, símbolos… presentados en forma digital, en el soporte que los alumnos crean más conveniente, que dé respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo y con qué me comunico contigo mismo?
- ¿Cómo y con qué me comunico con mi familia?
- ¿Cómo y con qué me comunico con mis amistades?
- ¿Cómo y con qué me comunico con el mundo?

El trabajo se adjunta como entrada en un foro del aula virtual de la asignatura para que el resto de los alumnos pueda visualizarlo y permitir un análisis de las narrativas desde los diferentes modos de comunicación.

[98] La asignatura está coordinada por la profesora Juana M. Sancho Gil, coordinadora del grupo de investigación consolidado *Esbrina. Subjectivitats i entorns educatius contemporanis*.

A partir de las prácticas pedagógicas descritas anteriormente queremos dar cuenta de 4 ideas claves:

- Narrarse como verbo reflexivo
- Narrar desde la primera persona
- Narrar a partir de lo que para mí es importante
- Narrar y narrarse, con otros lenguajes

Narrar y narrarse, otras maneras de evaluar

Narrarse como verbo reflexivo

Narrarse es un verbo reflexivo, y se ha escogido intencionalmente con esta finalidad reflexiva. O como magníficamente expresa nuestro compañero Lot Tortajada[99]:

> Narrarse para narrar. Si analizas mi estructura sintáctica con atención, te darás cuenta de que, para empezar, estoy formada por un verbo en infinitivo que gracias al pronombre "se" quedo transformada en reflexivo; ¿no es sugerente que, en origen, una narración reflexione sobre sí misma y, por tanto, sea autorreflexiva? Además, gracias a la preposición "para" la siguiente categoría gramatical transforma la autorreflexión en un proceso que transita y camina hacia algún lugar con una finalidad concreta, es un verbo transitivo. Así, fíjate, que soy una expresión que del proceso autorreflexivo de la acción explicar algo propio, es decir narrarse, me dirijo o transito hacia un lugar. Sintaxis, semántica, semiótica y narratividad conviven en perfecta armonía: un sistema en el que la entropía no es válida, sino más bien la negentropía donde el sistema se abastece de su propia energía y la transforma en nutriente.

Lo que se pretende con la narración es esa esencia de transitar, de invitar al viaje de la autorreflexión

Narrar desde la primera persona

Acostumbrados a hacer trabajos de evaluación repetitivos, descriptivos, impersonales, atemporales, o incluso altamente objetivables, cuando se invita a los estudiantes a realizar una propuesta única, personal, sorprende y hasta puede causar recelos y resistencias.

Cada novela, cada relato digital es único. No hay espacios para el cortar y pegar, no hay espacios para plagiar. Son propuestas evaluativas tan personales como cada uno de sus autores. De ahí que las novelas puedan tener un carácter más de relato, más novelado, más de ficción, más realistas. Y las narraciones digitales puedan tener elementos más visuales, más auditivos, más reflexivos, más íntimos, más circunstanciales. Ese es el margen de dejar ofrecer a cada estudiante lo mejor de él.

[99] Texto extraído del Seminario que impartió Lot Tortajada el 28 de marzo de 2012 a los tutores del *prácticum* de Educación Social de la Universidad de Barcelona.

El resultado son trabajos personales que invitan a ser vistos, leídos, evaluados desde la perspectiva de la particularidad, de la singularidad, son invitaciones personales.

Cada trabajo es único, y la evaluación también es una invitación a la singularidad. Estos procesos personales también se pueden acompañar de *feedbacks* de los estudiantes (coevaluación) con la mirada del tutor universidad y del tutor del centro.

Que los estudiantes puedan leer, ver, las narraciones cuando aún están en proceso, les es muy interesante, porque ven cosas que ellos pueden hacer y no lo habían pensado, porque ven diferentes estilos y maneras de narrarse, y todas ellas son buenas, porque cada uno escoge la suya, en este sentido pierden el miedo al ridículo y los temores a "no sabré hacerlo", contar con la presencia del docente es clave para entender que van por buen camino o que pueden mejorar el proceso si se fijan en tal cosa o en tal otra.

Los resultados para los estudiantes son altamente significativos porque enseñan "sus obras", sus creaciones personales, algo que les ha costado, pero algo personal, algo íntimo.

Narrar a partir de lo que para mí es importante

Saber lo que deja huella en nosotros puede ser una buena metáfora, trabajar a partir de aquello que para nosotros nos hace reflexionar, nos cuestiona, nos plantea dudas, rechazo, o agrado.

En la narración novelada, se invita a los estudiantes a dejarse sentir, a observar la vida cotidiana de los recursos donde están haciendo las prácticas y que se cuestionen todo lo que les causa curiosidad, lo que les plantea dudas, lo que les sorprende e incluso aquello que no entienden o les causa rechazo.

Esos puntos deben ser las claves de su novela, donde irán adquiriendo fuerza y cuerpo teórico a partir de su experiencia y su vivencia personal. Por ejemplo como se cierran procesos, se despiden, se desvinculan de ciertos recursos, da pie para escribir un capítulo de la novela sobre esto y para ir contrastando con la teoría aprendida a lo largo del grado, con otros profesionales, con los compañeros, con diversos recursos y tipologías de centros.

En esta línea, el relato digital se sugiere a los alumnos que lo realicen:
Con imágenes suyas, significativas, que hablen de ellos, de sus gustos, trayectoria profesional, viajes importantes, etc. incluso con sonidos o músicas que les identifiquen de alguna manera.

Mediante anécdotas que ilustren lo general una red de valores y significaciones propias y sociales, que cuenten de uno y también sirvan de presentación ilustrativa de situaciones o vivencias que les identifiquen.

Lo que se consigue es pasar de un trabajo académico puramente descriptivo a un trabajo en primera persona, reflexivo, interrogativo, y donde entran en juego muchas más competencias: observación, análisis crítico de la realidad, saber expresar contrastando fuentes diferentes de información, reflexión, etc.

Narrar y narrarse, con otros lenguajes

Los estilos evaluativos deben ir acordes con las competencias que se quieren conseguir, y con las propuestas metodológicas. Por tanto, ensayar nuevas

propuestas evaluativas acordes con el planteamiento pedagógico nos parece una buena opción. Atreverse a utilizar otros lenguajes: plásticos, visuales, narrativos, etc. es ofrecer una oportunidad para poder expresarse con lenguajes más emocionales, más personales, más reflexivos, donde la indagación sobre el proceso formativo sea más evidente.

Dicha apuesta se enmarca dentro de uno de los objetivos perseguidos en el grupo de innovación docente consolidado *Indaga-t* al que pertenecemos: Favorecer procesos de aprendizaje en los que los estudiantes tengan que desarrollar tareas genuinas de investigación y construcción del conocimiento, y representar sus aprendizajes dentro de una perspectiva multimodal y multialfabetizadora (textual, visual, medial y aural)[100].

Conclusiones

La evaluación siempre es el elemento curricular más temido por los estudiantes y más olvidado por los docentes por un planteamiento paradójico, por su obvia necesidad es ignorada. Como siempre ha de estar presente la hacemos ausente. Y su presencia muchas veces dista totalmente del planteamiento competencial a trabajar o no tiene nada que ver con la metodología innovadora que se ha querido implementar. Parece obvio que los grandes cambios educativos suceden cuando la evaluación cambia, no antes. O dicho al revés sino cambiamos la evaluación de poco servirán los cambios metodológicos.

En esta comunicación se ha reflejado una opción por propuestas evaluativas coherentes, consistentes, pertinentes, reflexivas e innovadoras. Hemos visto que evaluar a partir de la narración o de la narración digital puede ser una experiencia altamente satisfactoria no sólo por el estudiante, que encuentra sentido a aquello que baremará su aprendizaje, sino a los docentes, ya que cada trabajo es único, cada evaluación es única, personal.

Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. (1995). *Estética de la creación verbal*. Méjico: Siglo XXI.

CHARLOT, B. (2001). *A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*. En B. CHARLOT (Org.), Os jovens e o saber: perspectivas mundiais (15-31). Porto Alegre: Artes Médicas.

CIXOUS, H. (1995). *La risa de la medusa*. Barcelona: Anthropos.

HERNÁNDEZ, F., FORÉS, A., SANCHO, J.M., SÁNCHEZ, J.A., CASABLANCAS, S., CREUS, A., HERRAIZ, F. y PADRÓ, C. (2011). *Aprender desde la indagación en la universidad*. Barcelona: ICE-UB y Octaedro.

TORTAJADA, L., ZINO, J. y VENCESLAO, M. (2013, en prensa). *Narrarse para narrar*. En A. FORÉS y A. NOVELLA, 7 retos para la educación social: referencias y perspectivas: reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad. Gedisa: Barcelona.

[100] Este objetivo forma parte del proyecto de innovación docente *Indaga-t. Afavoriment de l'aprenentatge autònom i col·laboratiu a través de la indagació i la utilització de tecnologies digitals* (2006PID-UB/02): http://webs.esbrina.eu/indagat/projorig.html

(N)O encontro com o professor da ginástica: Da narrativa ao conto

Inês Caldeira e Elisabete Ferreira

Resumo. Este texto apresenta, a partir do testemunho e da narrativa do professor de ginástica e da sua experiência num contexto escolar crísico e de intervenção prioritária, a particular relevância que assume uma vivência de "magia" e afeto, de proximidade desenvolvida com jovens que se (re)ssentem, como a maioria das pessoas, da distância que os separa de si e dos outros. Decerto aparece subentendida nesta análise, um entendimento da relação educativa enquanto arquétipo das relações humanas, onde se torna fundamental compreender o desenvolvimento de uma relação que se quer essencialmente educadora.

O recorte que se evidencia neste artigo resulta de uma investigação que procurou refletir sobre a especificidade da relação educativa estabelecida entre (e com) um professor e o grupo da ginástica, privilegiando a dimensão interpessoal nas suas dinâmicas educativas. Subjacente a este estudo esteve uma metodologia compreensiva que recorreu essencialmente, à análise de conteúdo, interpretativa, das entrevistas e de testemunhos do professor, das/os ginastas e de outros/as alunos/as. Este artigo procura trazer, exclusivamente, a narrativa do professor de ginástica na sua dimensão mais subjetiva. A análise da interação, com o enfoque neste professor, permite compreender a partir do seu conto as singularidades que definem o professor e o desenvolvimento apaixonado da sua profissão.

Palavras-chave. Relação educativa, interação, comunicação, professor, ginástica.

Abstract. This paper presents, from the testimony of the gym teacher's narrative and his experience in a school context in crisis and lacking of priority intervention, the particular relevance that takes an experience of "magic" and affection, closeness developed with young people who resents, like most people, the distance that separates them from themselves and others. Certainly appears implied in this analysis, an understanding of the educational relationship as archetype of human relations, where it becomes essential to understand the development of a relationship that is both essentially educator.

The cut which is evident in this article results from an investigation that sought to reflect on the specificity of the relationship established between educational (and with) a teacher and group gymnastics, focusing on interpersonal dimension in their educational dynamics. Underlying this study was a comprehensive methodology that appealed primarily to content analysis, interpretation, interviews and testimonials of the teacher, gymnasts and other students. This article seeks to bring exclusively the narrative of the gym teacher in their most subjective. The analysis of the interaction with the teacher this approach enables us to understand from your story singularities that define the teacher and passionate development of their profession

Keywords. Educational relationship, interaction, communication, teacher, gym.

Introdução

A reflexão apresentada salienta a vertente da pesquisa narrativa em educação e permite ainda, dar conta de uma prática bem sucedida no contexto de uma *escola TEIP,* num território educativo de interações (essas sim prioritárias) e onde se vive (n)o encontro com *este* professor e se percebe o poder do sentimento e do entusiasmo nas pessoas. Com o enfoque *neste* professor, a análise da interação permite compreender a e(a)fectiva dinâmica educativa relacional vivida e ilustrada pelas sucessivas realizações bem sucedidas, num contexto considerado adverso mas, pa(o)ssível de sucesso de interação e de intervenção prioritárias.

A relação educativa tem vindo a adquirir diferentes matizes, implicando reflexões e transformações *urgentes,* no sentido de se construir práticas pedagógicas capazes de responder adequadamente aos novos sentidos atribuídos à educação. A relação educativa tenta configurar fatores e dimensões que lhe concebam alguma especificidade, quando comparada com outros tipos de relação.

A importância da reflexão da problemática da relação educativa, relaciona-se com o facto de ser necessário, para compreender e construir uma educação que se deseja democrática e inclusiva, desenvolver uma consciência crítica acerca desta dimensão, implicando a resposta a questões nucleares relacionadas com o estatuto e o papel do/a educando e do/a educador/a, sobre o ensinar e o aprender e sobre a relação que se estabelece entre cada um destes fatores.

Assumindo uma postura de "constante curiosidade e atração pelos contextos de interação, nomeadamente pela humanização das relações humanas" (Ferreira, 2007:33), problematiza-se e analisa-se a interação de um professor, onde predomina a dimensão interpessoal e se privilegia a componente afetiva. Reforça-se o facto de que é num Território Educativo, diagnosticado como de Intervenção Prioritária, estigmatizado e rotulado pelo desinteresse, pela falta de realização e pelo abandono, que se desenvolve este fenómeno educativo e educador, revelador e potenciador da agência humana, (re)lembrando visões caleidoscópicas da realidade.

Toda a análise, ancorada "num paradigma qualitativo e numa perspetiva fenomenológica" e que aqui se assume na sua vertente mais intimista procura dar nota "da compreensão interpretativa que subjaz à diversidade de interações humanas no contexto escolar" (Ferreira, 2007:40), problematizando as questões da relação *educativa* e dando visibilidade a um caso específico de interação que compreende a dimensão interpessoal e o afeto como fatores de promoção de uma relação educativa de *sucesso*(s). Através da experiência e do relato do professor de ginástica procuramos fazer com que este artigo assente numa reflexão sustentada no que de diferente e original tem a história de vida deste professor.

Da narrativa ao conto: era uma vez o professor da ginástica

Este professor leciona nesta escola, situada num dos bairros problemáticos da cidade do Porto, desde 1985. Desde essa altura que tem vindo a trabalhar com as crianças e jovens do bairro e considera que são muito abafados pela família. Considera que lhes é dada pouca atenção, pouco afeto, e que a única maneira que encontram para se evidenciarem é através da violência. A *lei do mais forte*, de *fazer*

o que o colega não é capaz de fazer ou até de se baterem, são práticas muito comuns neste meio. Como entende que esta é a *parte negativa* nestes miúdos/as, tenta dar a volta à situação fazendo uma espécie de *sublimação.* Esta sublimação é conseguida na medida em que lhes tenta dar algo que possam agarrar, de que gostem e que tenham capacidade de fazer. A ideia é que através disso, possam mostrar aos outros aquilo de que são capazes, que se possam evidenciar, executando exercícios que os outros não conseguem fazer, melhorando assim a sua auto estima. Ao valorizar esta *parte positiva*, procura neles/as aquilo que lhes é inato e faz sobressair as potencialidades que têm.

A ginástica surge na vida deste professor no momento em que começou a dar aulas, e foi desde logo uma modalidade que o cativou e entusiasmou e onde recorda que rapidamente se *vêem* bons resultados por parte dos/as alunos/as. Começou a esforçar-se, aperfeiçoou-se ao nível da formação, e os resultados foram melhorando. Começou a fazer exercícios e coreografias cada vez mais difíceis, mais complicadas, exercícios que à partida os/as jovens não saberiam fazer, e que sob a sua orientação e com muito treino, os executavam na perfeição.

Na sua opinião, com o acumular dos anos, a prática docente tem tendência a cair numa rotina que vai corroendo o sentido de *ser professor*. Defende que efetivamente se podem apurar estratégias que contrariem este caminho, desde a formação contínua à integração de novas metodologias de trabalho, mas a rotina acaba por se instalar, e a rotina cansa. Mas, no seu caso, este grupo assumiu-se como o motor do seu trabalho, dando-lhe a possibilidade de ir mais longe e fazer novas conquistas, pois reconhece que a criatividade e a inovação são aspetos muito importantes e sempre presentes na dinâmica com este grupo, e que contribuindo para o aumento da sua auto estima, se assumem fulcrais na sua profissão.

Para este professor o conceito de *ser professor* tem várias vertentes: tem a vertente da educação, da relação com o/a aluno/a, tem outra vertente que tem a ver com aquilo que o professor tem para dar a nível afetivo, desde a força e a atitude para com os/as alunos/as, e ainda toda a parte educativa relativa à transmissão dos seus conhecimentos, para que eles/as apreendam aquilo que o professor tem para ensinar. Na sua opinião, a comunhão destas vertentes faz com que o/a aluno/a ganhe *competências para*. Contudo, quando tenta encontrar o seu lugar e definir o seu papel neste grupo, reconhece que só o consegue perceber segundo *uma lógica multifuncional*: por vezes é enfermeiro, por vezes professor, por vezes treinador e algumas vezes *pai*.

"Essencialmente é isso. Elas vêem em mim qualquer coisa de diferente" (Autora, 2009:Anexos)

No que respeita à dialética professor-treinador, diz que acaba por se sentir um pouco das duas: por um lado professor, pois tem que debitar conhecimentos e manter uma relação com os/as alunos/as, criando uma certa empatia com eles/elas; por outro, treinador, pois passa mais tempo com eles/as e afetivamente há um relacionamento mais constante, mais intenso, permitindo que aquilo que lhes ensina tenha outro âmbito e outra grandeza, favorecendo o alcance de melhores resultados. Enquanto professor não tem necessidade de passar tanto tempo com os/as atletas, como tem enquanto treinador, no entanto o que considera primordial para o sucesso das realizações, é o gosto por aquilo que faz. Quando se gosta do que se faz e se tem muito prazer nisso, isto faz com que haja

mais dedicação, empenho e alegria, e consequentemente, que apareça o resultado dessas atitudes e desses sentimentos.

O facto de trabalhar sozinho foi uma opção. Houve um ano em que teve a colaboração de duas professoras estagiárias e até o recorda como uma boa experiência. Reconhece que cada vez são mais os/as alunos/as na ginástica, e apesar de se sentir feliz com essa situação, confessa que sente cada vez mais dificuldade em fazer o acompanhamento do grupo sozinho.

" (...) é o amor que eu sinto pelas meninas, há... é mais qualquer coisa do que amizade. Há um... sei lá, há uma ligação muito forte (...) " (Autora, 2009:Anexos)

Para este professor é o *amor* que define tudo. É o amor com que se entrega ao seu trabalho que está na base deste(s) sucesso(s). Os/as alunos/as são o seu *objeto* de trabalho. Considera que eles/as vêem nele algo diferente, e ele próprio reconhece que é a perseverança, é o facto de nunca desistir, que o faz conseguir estes resultados. Reforça mesmo que é um tipo de *trabalho de bastidores* que, na sua opinião por vezes se apresenta invisível, mas que ganha força quando os resultados aparecerem.

Os momentos que mais o marcaram enquanto professor foram as situações em que conseguiu, com duas alunas, atingir uma alta performance a nível desportivo. Ser reconhecido como um bom professor e conseguir bons resultados, é o que mais o marca no seu percurso. Há mais de seis anos que é campeão de ginástica acrobática, e cada um desses anos foi um momento alto para ele.

Quando tenta definir a relação que estabelece com estes/as alunos/as, com *o grupo*, reconhece que esta é uma *relação difícil*, debate-se frequentemente com muitos problemas, tendo que fazer um *trabalho de bastidores* realmente muito intenso. Falar com os pais, ir ao encontro da família, dialogar, conversar com eles/elas com uma postura de pai para filho/a, tentando fazer-lhes ver o que está certo ou não, são práticas comuns no seu dia-a-dia. Na relação que vai sendo estabelecida diretamente com os/as alunos/as, considera que a dimensão do conflito está presente sempre que há situações problemáticas entre eles/as, quando transportam problemas de fora para dentro do grupo, e aí ele tenta mediar esse conflito. Analisa a situação, tenta acalmar e fala com eles/as individualmente e/ou em privado. Ele permite-lhes toda a criatividade e toda a iniciativa, pois nas suas idades e nas suas maneiras próprias de estar e de ser, são portadores/as de ideias originais e carismas únicos, que depois de trabalhados e aproveitados para o fim da ginástica, dão origem a resultados excecionais. Quanto à ajuda e ao afeto, relembra que sempre que necessitam de ajuda na resolução de qualquer problema, este não lhe passa despercebido porque o problema de um/a reflete-se no grupo inteiro. Os/as miúdos/as não são capazes de separar as coisas, e é isto que define este grupo. É um grupo de meninos/as que trabalham *em conjunto*, não trabalham separados/as, e a própria modalidade, desde os lançamentos às coreografias, e toda uma organização, fomenta esta união.

Na relação que desenvolve com o grupo, define essencialmente duas grandes características: o *amor*, enquanto sentimento mais abrangente que a amizade; e a *entrega*, enquanto dimensão fundamental no desenvolvimento de qualquer trabalho. Valoriza muito a relação que estabelece com todos/as e define-a como uma ligação de *pai* para *filho.* Através desta relação ele consegue trabalhar os

bastidores, conhecer os seus problemas e entrar, por vezes, na sua intimidade. Esta relação permite dar-lhes apoio, criar uma maior segurança no relacionamento entre si, com o meio e até com os/as outros/as professores/as. Considera que quando uma pessoa se entrega de corpo e alma a uma causa, quando se *acredita* naquilo que se faz, o sucesso acaba por aparecer, nas aprendizagens, no relacionamento, na amizade que se cria. Valoriza muito a dimensão social no seu desempenho, mas é a dimensão interpessoal que privilegia na relação com o grupo. Uma boa relação com os/as alunos/as, promove um ambiente agradável, uma união e alegria entre todos, é esta a motivação e o motor para o bom desenvolvimento das situações. Uma relação assente na interação e na ajuda é propiciadora às aprendizagens e a um percurso educativo muito ascendente.

O grupo é bastante heterogéneo pois integra alunos/as de várias idades e de diferentes turmas. O grupo contempla miúdos/as do bairro (e não só), sendo que alguns/algumas deles/as deparam-se com problemas sérios, nomeadamente ao nível de disfunções familiares graves, fator que na maioria das vezes se reflete negativamente nos seus *desempenhos escolares*. Como não podia deixar de ser, esses problemas são igualmente transportados para o grupo, causando por vezes alguma disfuncionalidade à sua dinâmica. No entanto, e na grande maioria das vezes, o que acontece é que como estão inseridos/as neste grupo, o *grupo* assume uma função de autogestão, conseguindo sobrepor-se às *patologias externas,* e mantém a sua dinâmica *normal*

Acrescenta ainda que a *ginástica* é um espaço onde eles/as ocupam o tempo, e de uma forma positiva, com um alto valor formativo, pois aprendem exercícios, coreografias e desenvolvem as suas competências relacionais no *estar* com os/as colegas. Na ginástica valoriza-se a lógica de conjunto, o espírito de grupo, que considera primordiais na vida destes/as jovens, por vezes protagonistas de percursos solitários e isolados. Admite que a pertença a este grupo pode ter efeitos positivos também ao nível da criação de hábitos de trabalho, ao nível do desenvolvimento de competências sociais e ao nível do esforço e do empenho que, quando transferidos para o desempenho nas disciplinas escolares, podem manifestar-se de forma francamente positiva.

Este grupo existe desde 1990, e desde aí que se assistem a grandes flutuações, grandes mudanças, muitas entradas, muitas saídas, mas também um sucesso contínuo. O que se verifica é que este grupo comporta uma capacidade de constante renovação, mantendo o seu bom nível de execução. Confessa que à medida que os resultados foram aparecendo, houve uma espécie de *movimento* na escola, favorecendo um maior conhecimento do grupo, e das suas excelentes realizações, por parte dos/as outros/as alunos/as e da comunidade educativa em geral, o que propiciou uma grande adesão à modalidade. Houve uma adesão bastante grande a esta modalidade, mas há uma adesão ainda maior à entrega e ao afeto deste professor. A ginástica transformou-se numa tradição da escola e a dinâmica desenvolvida por este professor o seu ícone.

O grupo tem consciência desta entrega, desta dedicação, desta diferença e procura retribuí-la. O retorno é feito através do esforço e do empenho exacerbado que os/as alunos demonstram nos treinos e nos níveis de performance tão elevados que ninguém reconhece serem possíveis (apenas) ao nível da escola.

“ (…) no meu caso, este grupo, dá-me azo e dá-me possibilidade de ir mais longe e sempre procurar coisas

novas e fazer coisas novas e há um aspeto muito importante, estão sempre presentes" (Autora, 2009: Anexos)

Este professor, que desenvolve trabalho docente há mais de vinte anos, mostra que esta vivência, que este sentimento de afeto, ao qual atribui muita importância, o influenciou e mudou (ou foi mudando) de tal maneira que o considera: " (…) fundamental para a minha profissão e também como ponto fulcral da minha profissão" (Autora, 2009:Anexos). Enquanto docente, vê-se muitas vezes a fazer uma relação entre o aluno que foi e o professor que é hoje, e isso é sentido nos mais pequenos pormenores, desde as chamadas de atenção aos conselhos.

Para este professor, não é possível modificar aquilo que estes/as miúdos/as aprendem em casa. É possível sim, modificar o seu comportamento, as suas atitudes ao nível social, modificarem o seu comportamento em relação, na relação com os outros, e isto é possível através do aumento da auto estima promovido com uma *perfeita execução* dos *difíceis* exercícios.

Este grupo é campeão nacional de acrobática consecutivamente e isto implica realmente um grande trabalho de fundo. Os resultados devem-se essencialmente a uma grande entrega das/os alunos/as que encaram a actividade com seriedade e que enquanto treinam, esquecem os problemas que se geram à sua volta. Eles partilham muito tempo com este professor e é isto que faz deste *grupo* um grupo campeão, um grupo com sucesso. O trabalho reflete-se e o grupo vai ganhando alguma visibilidade a nível nacional, tendo até despertado o interesse da comunicação social. No entanto, a questão que mais se coloca é: como se conseguem resultados tão positivos com uma população já rotulada como *problemática* e *perdida*? A esta questão, este professor responde com uma palavra: *amor*.

O *segredo* deste grupo está na intenção deste professor em, transformar a motivação dos/as alunos/as para a violência, numa motivação para mostrarem o que de melhor conseguem fazer ao nível da ginástica. Procura que eles agarrem com muita força esta modalidade, porque a violência é efetivamente transformada em algo positivo, em algo que eles/as dão deles/as para os outros, e onde simultaneamente melhoram. A ginástica entendida como um meio de *sublimação* de toda a violência que carregam e assiste-se efetivamente a um desenvolvimento pessoal, essencialmente físico e psíquico, refletido ao nível da auto estima.

Conclusão

Este professor de ginástica, e o seu grupo, distinguem-se claramente de outros grupos do Desporto Escolar, pois apesar de estar inserido num meio social economicamente desfavorecido e numa escola que toma um péssimo lugar nos *rankings* nacionais, consegue ter sucesso e ultrapassar todas as outras escolas ao nível do exercício físico e da postura exigida nesta modalidade.

O sucesso é aqui entendido como resultado de um investimento, como consequência do amor, da entrega e da motivação, e da relação deste professor com este grupo, onde a sua fé tem sido um fator fundamental nas sucessivas realizações bem-sucedidas.

Ao longo do artigo está presente a ideia de que a valorização da dimensão interpessoal nas relações se assume preponderante na humanização das mesmas,

no sentido em que se traz *o ser pessoa* para a partilha do momento relacional. A narrativa construída com este professor, torna visível a presença e a influência do afeto no desenvolvimento desta interação, ganhando uma grandeza e uma intensidade tal, que se afirma e encontra um lugar privilegiado na definição e no entendimento desta relação. Atentos à teia de sentimentos e sentidos envolvidos nesta relação e integrados nesta dinâmica, verificamos que o afeto (emoções e sentimentos) é a componente mais reconhecida nesta relação. O afeto é comum ao entendimento do professor e ao entendimento da relação educativa, pois é apresentado como influência no professor e especificidade da relação.

Referências bibliográficas

FERREIRA, E. (2007). *(D)Enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção de autonomia da escola secundária*. Tese de Doutoramento, FPCE-UP.

Autora (2009). *Contributos para a compreensão da relação educativa: (n)o encontro com o professor da ginástica*. Tese de Mestrado, FPCE-UP.

Os atores estão disponíveis para a autoria? Histórias de uma Transeunte nas Narrativas da Educação e da Escola

Sónia Mendes Barbosa

Resumo. Das muitas propostas de registo de histórias de vida em educação que poderia abordar, cedo percebi como o relato e consequente reflexão sobre a minha história de vida na educação poderia alimentar o desejo de outros, novos relatos para a Escola. Coloquei-me no lugar de narradora para aqui deixar parte do texto que venho escrevendo enquanto investigadora e autora na Educação, na ambição de que poderá contribuir para que outros possam também parar, refletir e questionar o relato que tem vindo a ser escrito para a Escola em espaços, tempos e socialidades que excluem, entendo, as histórias de vida dos personagens que compõem a sua trama. Considerá-las significa a permissão para a escrita de uma nova narrativa baseada nas experiências de vida dos seus personagens, nas suas angústias e impossibilidades de realizar o seu gosto por educar e a possibilidade de lhes propor a transformação das suas "certezas da responsabilidade de educar" em "certezas da necessidade de educar" ao reativarem a memória colectiva do seu agir, que se deturpou da absoluta necessidade humana de sobrevivência, reescrevendo, em conjunto e em relação, uma conceitualização teórica, dinâmica e em constante construção, para as relações humanas na Escola – a Vinculação Educativa.

Palavras-chave. Autoria em educação, vinculação educativa, narrativa autobiográfica, (re)construção identitária.

Introdução

> "não espere o Leitor que o Narrador lhe revele que se surpreenderia ao reconhecer na personagem alguém já mencionado anteriormente, porque (iniciando-se esta narração agora mesmo) ninguém foi nela mencionado, e o próprio Narrador não sabe ainda quem será o misterioso escrevente, propondo-se vir a descobri-lo (a par com o Leitor) à medida que ambos espreitam, intrusivos, e seguem os signos que a pena daquele está a verter naqueles papéis." (Eco, 2011:12-13)

Sentei-me, há tempos, num dos raros momentos em que consegui parar com a investigação de doutoramento e a leitura técnica das Ciências da Educação nos seus mais diversos domínios narrativos, da educação, da psicologia, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da ..., para me deleitar com o último título de um dos meus autores preferidos, Umberto Eco.

Nesta tentativa de me disciplinar na escrita da minha história de vida e de me dar o tempo ao tempo menos líquido (Bauman, 2000) em que temporalidade moderna que me encerra, ou pelo menos tenta fazê-lo, deparei-me com uma

história construída na cumplicidade entre o narrador, o leitor e, estranhamente, as personagens que compõem a trama de Eco.
Fui imediatamente transportada para a recoleção do meu percurso de vida, muito mais quando ao virar a página para o primeiro capítulo me deparei com o título "quem sou?"

Entendi, então, fazer aqui um percurso semelhante ao narrador de Eco e narrar uma história de vida na educação que acontece porque me decido avançar para além da "montra de um adeleiro, que a tabuleta desbotada exaltava como Brocantage de Qualité, [...] de porta sempre fechada e com letreiro a avisar que o proprietário estava temporariamente ausente" (Eco, 2011:10) para adentrar, arriscadamente, as narrativas da Educação e da Escola num dos raros momentos em que vislumbrei a sua porta entreaberta.

A transeunte na experiência de um salvo-conduto

Mesmo à incerta luz que a iluminava entrevi, como ele, "uma congérie de objetos à primeira vista apetecíveis, mas que a uma inspeção mais atenta se teriam revelado completamente inadequados" (Eco, 2011:11), enferrujados, quebrados, torcidos, modo como sinto e vivo as produções políticas portuguesas das últimas décadas, reguladoras desconexas das histórias dos que habitam a paisagem (Connelly & Clandinin, 2004) do texto da Escola e da Educação, preocupadas apenas com as gramáticas dos "modos de controlo do sistema escolar através de medidas orientadoras e de coordenação" (Ferreira, 2007:113), e cujas semânticas inscrevem a sua narratividade na "coexistência ambígua destas diferentes regulações numa dada prática e num mesmo ator colectivo" (*ibidem*:113).

Optei pela conquista de um "salvo-conduto" para "transpor a segunda porta que separava o interior da loja dos pisos superiores do edifício", subi os "degraus de uma daquelas inseguras escadas de caracol" para penetrar "num amplo salão que parecia acolher, não o bric-à-brac do piso térreo, mas uma coleção de objetos de feitura bem diversa" (Eco, 2011:12). E, para além deste olhar, sentir, na pequena sala contígua, um conjunto "bizarro" de objetos luxuosos, "curiosos e caros, que talvez não atentassem um gosto coerente e refinado, mas certamente um desejo de ostentosa opulência", entenda-se a minha experiência enquanto investigadora em Educação do entendimento, na arena académica, dos processos de construção de narrativas de ambição da autonomia emancipatória dos atores educativos quando desejam experimentar a vivência de autoria na Educação e na Escola.

Sinto-me a deixar-vos para já pistas narrativas das minhas inquietudes, mas como diz Amparo Alonso Sanz (2011), coloco-me no papel de "cuenta cuentos" para partilhar as histórias que constituem a minha vida individual, enquanto "propriedade biográfica", mas na perfeita consciência de que "pertencem também à coletividade social em sentido amplo, enquanto produção moral, política, técnica e económica e que põe em jogo o passado, o presente e o futuro e onde todos podem olhar-se e encontrar-se" (Leite Méndez, 2011:1-2).

Nesta produção de (auto)conhecimento num processo de exploração interior, espero vir a dar conta do texto que até aqui escrevi enquanto investigadora em Educação e pessoa viva na experiência de curiosidade e aprendizagem com os personagens com quem vou tendo o privilégio de entrelaçar vidas e narrativas.

Desde muito pequena que me recordo do encanto com as pessoas, as emoções e as experiências de vida, com os lugares e as paisagens que alguns me foram deixando perscrutar as quais, na maioria das vezes, conjugavam espaços de construção mútua de um património relacional que ainda hoje me orgulho de possuir.

Procurei, assim, encontrar um sentir, um significado mais profundo e aprofundado deste meu encanto instintivo e busquei conhecimento na área da psicologia, da visão focalizada no indivíduo, nos seus modos de escrever as próprias narrativas nas possibilidades dos espaços, dos tempos e das socialidades (Connelly & Clandinin, 2004:84). Já na licenciatura entrei em contacto com a perspectiva mais terapêutica deste olhar e sentir histórias de vida e fui bombardeada pelas diversas formas, métodos e conteúdos de olhar o individuo na sua individualidade, mas experimentei sempre uma angústia intensa sobre o modo paternalista com que me ensinavam a "fazer psicologia", tendo-me muitas vezes confrontado com o desejo de ajuda ao outro num processo relacional em que imperasse a cumplicidade, a implicação e a co-autoria de uma narrativa em que o novo capítulo fosse imbuído de esperança, felicidade e desenvolvimento pessoal para ambos os personagens.

Propuseram-me o desenvolvimento de muitas competências "técnicas", mas esqueceram-se que estas são também decorrentes do espaço, do tempo e da sociedade em que os seus autores as produziram, pelo que me vi na obrigação de me socorrer de outras tantas que fui escrevendo no texto da minha própria narrativa como a resiliência, o questionamento, a reflexão e o parar. Todas elas escassas na sociedade líquida (Bauman, 2000) em que vivemos e que sinto, hoje, serem essenciais à minha atitude crítica de "resistência em educação" (Giroux, 1986) face às imposições da modernidade tardia e que me permitem sustentar a coragem, o envolvimento, o civismo e a ambição de uma outra "história de vida" para a Escola, conceitualizada na mobilização de todos os atores educativos na autoria de narrativas de um outro relato, na intensificação de um pilar de corresponsabilização relacional (Gergen, 1999) para a construção de uma nova *inteligência educacional*. (Barbosa, 2012)

Dos muitos autores que podia citar neste entrelace de construção de conhecimento e experiência realço aqueles que pararam no seu tempo, não aderiram às narrativas institucionalizadas sobre o humano e que se propuseram à escrita da sua narrativa profissional nunca excluindo a vivência pessoal na experimentação da sua identidade situada (Hewitt, 1991, cit In Lopes & Ribeiro, 1996:385). Morin (2003:22-23) diria que Freud, Bowlby, Ainsworth, Bartholomew, Piaget, Erikson, Marcia e Kegan voltaram a Voltaire e a Conan Doyle para se iniciarem na "serendipidade – arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história." Eu diria que existem muitos tipos de *serendipidades*, as das relações humanas e as do conhecimento, sendo que ambas se combinam como faces da moeda do desenvolvimento humano generoso, genuíno e capaz, sem preço na sua investida contra o tempo, o espaço e socialidade.

Pós-graduei-me e tornei-me mestre também em psicologia ao mesmo tempo que construía o meu self e as dimensões pessoal, profissional e situada da minha identidade (Lopes & Ribeiro, 1996) em contexto de investigação em psicologia, no domínio específico do desenvolvimento do indivíduo quando olhamos as suas narrativas contextualizadas nas relações mais significativas na sua

vida, as *relações de vinculação* (Bowlby, 1970) e percebi como este olhar nos transporta para as necessidades básicas de sobrevivência do ser humano.

Abandonei a dedicação a tempo inteiro da atividade de investigação para um novo capítulo da minha história de vida que viria a revelar-se determinante no meu percurso – passei a estar "ao serviço dos serviços" (Eco, 2011:127) como psicóloga na administração regional norte do ministério da educação. Entendam, pois, que passei a viver diariamente o domínio regulador das políticas educativas, ao mesmo tempo que respondida a um crescendo de solicitações da Escola para apoio em situações não-normativas de crise – o meu "salvo-conduto". A narrativa que a partir daqui construi foi a resultante do maior desafio de experiência humana, pessoal e profissional com que me deparei até hoje.

Soube-me aí no lugar de uma paisagem obnubilada, dos significados óbvios e das razões seguras do bric-à-brac do piso térreo da Escola e da Educação. Isto porque se, num primeiro momento, aderi aos objetos enferrujados, torcidos, quebrados com que a administração definia a Escola segundo regras de hipocrisia e mesmo de crueldade reativas às exigências das políticas educativas e ao "programa institucional" (Dubet, 2002), cedo vim a descobrir, com embaraço, no confronto com a realidade textual dos atores nesses momentos, as angústias e impotências por eles experimentadas nas suas "certezas da responsabilidade de Educar" (Barbosa, 2012) que desafiam a contingência da escola líquida (Ferreira, 2007).

Parei, questionei, refleti e percebi que no anseio de lutar contra a essa Escola e esses seus pretensos modos de fazer, se tem vindo a escrever para ela um texto onde domina a confusão entre uma sua pretensa ingenuidade no fazer educação, e a sua genuinidade e generosidade no gosto de educar. Entendi, nesse momento, que a disponibilidade para a autoria não é uma questão para os atores educativos – ela existe, é instintiva e é, decisivamente, uma necessidade humana de sobrevivência!

Experimentei-a para mim também ao desafiar-me a escrever com eles um texto mais elevado, da profundidade da natureza humana que a Escola encerra e da narratividade profana (Correia, 2011) dos que a habitam, pois este é um lugar onde se impõe a convivência amigável com o frágil equilíbrio entre as produções cognitivas das arenas política, científica e dos outros interessados e a sua adaptação e execução nas respostas quotidianas possíveis. (Barbosa, 2012)

A transeunte na experiência de autoria na educação e na escola

Abri, então a "segunda porta", e sob a incerta luz que a alumiava, permiti-me um olhar diferenciado, o das "certezas da necessidade de Educar". Percebemos, em co-autoria, que destas tensões paradoxais emergem novas possibilidades éticas e humanas no cenário educacional, capazes de contrariar visões dominantes e criar nas pessoas novas dinâmicas de pensar crítico e autónomo, de modo a utilizá-lo dentro e fora das escolas (Ferreira, 2007).

Regressei aos meus autores da psicologia para ler estas narratividades através do texto que muito bem conhecia para as relações humanas – a teoria da vinculação, cuja principal definição reside em cuidar para sobreviver, sedimentada

em experiências de exploração do conhecimento em espaços, tempos e socialidades de segurança sentida (Barbosa, 2012).

Iniciei a subida da instável escada de caracol para, naquela primeira sala, me confrontar com a necessidade de conceitualizar uma epistemologia da proximidade (Barbosa, 2012) que me permitiria sentir e viver a Escola e a Educação num "espaço de uma intertextualidade, visando construir um enredo narrativo que, apesar de transcender cada uma das narratividades que o constitui [...] não pode prescindir delas" (Correia, 2011:20-21). Escrevê-la neste domínio experiencial significava, assim, compreender a relação humana na Escola e na Educação impregnada da hibridez dos seus tempos e espaços mais participativos, democráticos e emancipatórios que transcendem as individualidades e as racionalidades assépticas, na sua relevância de construção social. (Correia, 2011).

O conjunto "bizarro" de objetos luxuosos, "curiosos e caros, que talvez não atentassem um gosto coerente e refinado, mas certamente um desejo de ostentosa opulência" resumem as formas de produção cognitiva desgarrada das narrativas científicas com que me fui deparando as quais, numa "epistemologia do olhar distante como garante da objectividade e da neutralidade", assentam preponderantemente na adopção incontrolada da "razão estatística" e "desvaloriza[m] cognitivamente a cidade das opiniões" (Correia, 2011:5-7).

Aqui vi-me compelida a (re)ler o texto da Escola segundo as gramáticas de "invenção humana" (Greenfield & Ribbins, 1993:7) e enaltecer este fundamento humano do seu texto e do seu espaço e tempo, olhando-a na ambição de uma textualidade de seres vivos de livre arbítrio (Greenfield & Ribbins, 1993), cujos sistemas de relações alicerçam a sua ação e a sua realidade subjetiva segundo manifestações de pensamento e vontade dos seus atores (Barbosa, 2012), numa semântica que "localiza a realidade organizacional na concretização da ação individual" (Greenfield & Ribbins, 1993:89).

Conclusão

Os trechos e andamentos da vinculação educativa

Desde então, resilientemente, construo com eles um texto em dois andamentos, um primeiro *presto*, rápido, do imediatismo da emoção e da autoria inconsciente, e um segundo, *adágio*, da autoria intencionalizada e consciente para o texto da Escola e da Educação. Tentamos encontrar espaços de clarificação da sua paisagem narrativa, reativando a memória coletiva do agir de Educar que se deturpou da absoluta necessidade humana de sobrevivência pela focalização nos seus aspetos materiais, instrumentais e formais (Barbosa, 2012).

Com os diferentes personagens identifiquei três asterismos determinantes que se conjugam na necessidade de implementação de outras, novas, gramática e semântica educativas. Estas, inscritas em praxeologias de ética afetiva educacional e escolar, estruturada na livre subjetivação e na relação humana, focalizam-se em três instrumentos cognitivos que entendo alicerçarem a relação dos sistemas de relações – a agência humana, as lideranças escolares e o funcionamento organizacional da Escola. Percebi como as comunalidades das nossas narrativas nos exigiam a reconstrução de significados e significantes nas referências do Interacionismo Simbólico (Blumer, 1969) por este constituir, segundo Lopes and

Ribeiro (1996:384), o "quadro teórico lato mais capaz de dar conta da "parte" de autonomização dos actores que estará subjacente aos processos sociais de mudança, [...] permitindo-lhe pensar a mudança."

Centrei esta necessidade de (re)construção, na linha Lopes e Dubar (1995, cit In Lopes, 2008:73), em gramáticas de "dupla transação identitária [...] subjetiva ou biográfica e [...] objectiva e relacional" consciente que tal "mudança depende de uma relação de consonância dinâmica entre as expectativas subjetivas dos actores e os contextos relacionais que lhes são oferecidos" e associando-lhes "mudanças comunicacionais [num] novo sistema comunicacional [baseado] no reconhecimento da diferença (da diversidade), que é ponto de partida e de chegada para a formação da identidade".

Deste modo entendi a proposta teórica que hoje escrevo em co-autoria com os atores educativos, "entes humanos"(Correia, 2011) que aceitaram o desafio de transformar o relato da escola do funcionamento organizacional em mediação organizacional (Ferreira, 2012), das lideranças escolares em lideranças vinculativas (Barbosa, 2012) e a agência humana em vinculação educativa (Barbosa, 2012). Ouvi-lhes a ambição da felicidade para a sua identidade situada e acabei numa confrontação comigo própria no desafio humano de saber dizer "eu sei-me, eu sou-me" na minha identidade pessoal, profissional e situada. Mas também no desafio de dizer "eu sei-te" nesta relação intricada de construirmos, em conjunto e em relação, um texto que tenha tanto de suave quanto de tempestuoso na nossa vivência relacional da necessidade humana de educar.

Concebi, assim, uma escrita de texto baseada na necessidade humana de sobrevivência de que Bowlby falava – a Vinculação Educativa (Barbosa, 2012) – para promover nos atores educativos a autoria consciente que tanto ambicionavam e não conseguiam operacionalizar, para sentirmos em conjunto que é nesta paisagem que conseguimos alcançar a "amorosidade necessária às relações educativas" (Freire, 1997) e escrever a história daqueles que, inconformados, buscam a *inteligência educacional* pelo despudor de se perceberem implicados e implicantes na escrita do texto decisório da cabeça bem-feita (Morin, 2003) para a educação no futuro, na escrita dos signos que a nossa pena está a verter nos nosso papéis.

Referências bibliográficas

ALONSO SANZ, A. (2011). *Autobiografía de una profesora de educación artística*. Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación.

BARBOSA, S. M. (2012). *A escola-cidade e a vinculação educativa: estudo narrativo da construção da qualidade singular.* Unpublished Prova de Qualificação do Programa Doutoral em Ciências da Educação, UP.

BAUMAN, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge CB2 1 UR, UK: Polity Press.

BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewwod Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

BOWLBY, J. (1970). Attachment and loss. *Contemporary Psychology, 15*(8), 493-494.

CONNELLY, F. M., & CLANDININ, D. J. (2004). *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Uberlândia, Minas Gerais: Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

CORREIA, J. A. (2011). *Escola como objecto de estudo: desafios político-cognitivos*.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.

ECO, U. (2011). *O cemitério de Praga*. Lisboa: Gradiva Publicações, SA.
FERREIRA, E. (2007). *(D)enunciar a autonomia contributos para a compreensao da genese e da construcao da autonomia na escola secundaria.* UP.
FERREIRA, E. (2012). *Compaixão em educação: a ética da administração educacional, as lideranças escolares e a mediação organizacional*. In M. A. E. A. O. CAVALCANTE (Ed.), Formação docente em contextos de mudanças (145-159). Maceió, AL: Edições UFAL.
FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
GERGEN, K. G. (1999). *Rumo a um vocabulário do diálogo transformador*. In D. F. S. S. L. (org.) (Ed.), Novos paradigmas em mediação. Porto Alegre: Artmed.
GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
GREENFIELD, T. B., & RIBBINS, P. (1993). *Greenfield on educational administration: towards a humane science*. New York: Routledge.
LEITE MÉNDEZ, A. E. (2011). *Relato de una investigación: relato de relatos.* Paper presented at the II Jornadas de Historias de Vida en Educación.
LOPES, A. (2008). *Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma política pedagógica", políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação.* In J. Á. D. LIMA & H. R. PEREIRA (Eds.), Políticas públicas e conhecimento profissional: a educação e a enfermagem em reestruturação (69-110). Porto: Livpsic.
LOPES, A., & RIBEIRO, A. (1996). *A construção de identidades profissionais docentes: começas tu ou começo eu?.* Paper presented at the Formação, saberes profissionais e situações de trabalho.
MORIN, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repenar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Educar para cuidar de la vida: reflexiones abiertas sobre relatos de vidas entrelazadas por la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la universidad

Patricia Hermosilla Salazar

Resumen. En este artículo se comparten algunas de las reflexiones más significativas de la investigación realizada por la autora, en el contexto de una universidad española, de larga tradición en la Comunidad Autónoma de Cataluña. Se trata de un estudio narrativo centrado en una investigadora y docente que enseña historia medieval y algunos de sus estudiantes. Uno de los propósitos centrales del estudio era aproximarse a la comprensión de lo que los mueve a enseñar y aprender historia, en otras palabras, a comprender el sentido que le atribuyen cada uno de ellos, en su singularidad y desde su contexto, a conocer la historia en la universidad del siglo veintiuno. Entre los aprendizajes más relevantes de sus experiencias, interesa destacar la evidencia de que la potencia de la relación educativa que viven, radica en el encuentro, momento en el que se entrelazan las narrativas, gracias al saber de la historia y la pasión por aprender, que guía tanto a la profesora como a sus alumnos.

Palabras clave. Narrativas entrelazadas, relación educativa, saber, universidad.

Abstract. This article intends to present some of the most significant reflections derived from the investigation conducted by the author. This research was carried out at a Spanish traditional University in the Autonomous Community of Catalonia. This is a narrative study focused on a medieval history researcher and instructor and some of her students. One of the main purposes of the study was to attempt to understand what moves both the instructor and her students to teach and to learn history. In other words, to understand the meaning that each of them gives in their uniqueness and in their context to learning history in a university setting in the 21st century. Among the most interesting findings from the participants' experiences, it is relevant to highlight that the power of the educational relationship that they live lies in their encounters. This is a moment when their narratives intertwine due to the knowledge of history that the instructor brings and the passion to learn that both the instructor and her students have.

Keywords. Intertwined narratives, educational relationship, knowledge, university.

Introducción

Es importante señalar que en el origen de esta investigación existen dos aspectos que orientaron la tarea. Por un lado la evidencia de que educar y educarnos es una experiencia que vivimos en lugares diversos, y que la universidad es uno de esos

espacios, que institucionalmente ha delimitado sus objetivos y responsabilidades de maneras diversas en el tiempo. Lo relevante a mi juicio, es que se constituye en un lugar donde permanecen una cantidad importante de hombres y mujeres, para continuar educándose durante unos años significativos de sus trayectorias de vida.

Por otro lado, mi interés por pensar, fundamentar y aventurarse en propuestas de formación inicial de profesores, apoyada en autores y personas diversas que han investigado y argumentado en este sentido, desde una noción compleja del conocimiento que potencie en los estudiantes las preguntas personales por el sentido de su oficio y con ello, a asumir la responsabilidad en la educación de los jóvenes, de "*los nuevos"*, como diría Arendt (1996:197).

En el proceso de indagación el anhelo estuvo centrado en observar y estar a la escucha, de lo que ocurre en un aula universitaria, que me permitiera escudriñar en el corazón de una experiencia de relación educativa, para aproximarme a la comprensión de lo que mueve tanto a la profesora como a sus estudiantes a enseñar y aprender historia, en otras palabras, a comprender el sentido que le atribuyen cada uno de ellos, en su singularidad y desde su contexto, a conocer la historia en la universidad del siglo veintiuno.

En el transcurso de la indagación, fue fundamental la disposición a ser leal a la historia y con ello a la vida de cada una de las personas que participaron en la investigación (Hernández, 2011). La ciencia, al menos del modo en que se propone habitualmente, como hipótesis para probar unos supuestos, no se sobrepuso a la experiencia educativa de la docente y sus alumnos. He querido investigar para *encontrarme con otros, para aprender de ellos y con ellos.*

A continuación he considerado oportuno compartir tres imágenes en las que describo los aprendizajes más significativos, cristalizados a lo largo del estudio, gracias al encuentro en la universidad con Alba – la docente – y algunos de sus estudiantes, para abrir la posibilidad de dialogo con otros y otras, que permita desplazarnos más allá de las perspectivas reproductivas y tecnocráticas que sostienen y legitiman lo que Freire (1972:78) denominaba "*educación bancaria"*, crítica, que hasta hoy hace eco en todos los niveles educativos.

El Encuentro con alba y sus estudiantes

Educamos en relación y es justamente en esa relación humana en la cual es importante buscar el significado de la "transmisión", porque es en esa experiencia donde se crea y recrea, en el tiempo, el conocimiento. No se trata de un espacio, de un receptáculo, es una elaboración fruto de un encuentro, que con todas sus limitaciones, permite que circule lo que unos y otros piensan, y poner en marcha en nosotros, algo que hacemos siempre en el movimiento de nuestra vida, "darnos forma".

La formación: encuentro y cruce de trayectorias de vida

En el desarrollo de la investigación tuve la imagen de que se había producido un encuentro, un cruce de trayectorias de vidas, en la que todos éramos sus protagonistas. Esta imagen fue poderosa en la travesía, porque me ayudó en la indagación a orientar el trabajo, y me condujo a pensar algo que considero esencial del significado de la formación que ponemos en marcha en la universidad –y en los

espacios educativos en general-. La formación, tiene su sentido en el encuentro que se vive entre profesores y estudiantes, lo que es coincidencia y búsqueda al mismo tiempo. Es un encuentro que tiene lugar, gracias a la mediación del saber, que ocurre siempre, gracias a la relación, posible, que otro tiene con el saber. Traducción, que tiene su sentido pleno en el camino de "otros", movimiento que paradojalmente – como sostiene Larrosa (2001:422) – es continuo y discontinuo en el tiempo.

Demos un paso más en el análisis. MacIntyre habla de narrativas entrelazadas, y dice:

> De una parte, soy lo que otros puedan razonablemente tomarme por o que soy en el decurso de vivir una historia que corre desde mi nacimiento hasta mi propia muerte; soy el sujeto de una historia que es mía y de nadie más, que tiene su propio sentido particular (...) no solamente soy informable, soy alguien que siempre puede pedir a los demás información, que puede cuestionar a los otros. Soy parte de su historia, igual que ellos forman parte de la mía. La narrativa de cualquier vida es parte de una narrativa entrelazada. (MacIntyre, 1987:202-203)

El autor me ayudó a profundizar en esta imagen del cruce de trayectorias, que ocurre en la educación, para componer en mi entendimiento, aquello que me parece puede ocurrir, y de hecho ocurre en las salas de clase, que permite que nuestras vidas se entrelacen, para acompañarnos, para conversar sobre… Y si la coincidencia y la búsqueda, tienen la fuerza de nosotros mismos, puede ocasionar el milagro de que algo se abra para nosotros, quizás, "el intervalo, la diferencia, la discontinuidad" (Larrosa, 2001:416).

Narrativas entrelazadas por el saber de la historia

Entrelazamiento de historias, que en la experiencia estudiada, era además, con la historia como saber. Que ocurría en el silencio de la sala de clases, cuando la profesora "compartía" su saber y, a la vez, creaba algo nuevo; es un momento en el que podemos tocar – sin entender del todo – algo de la intimidad humana. Aún sin saber nuestros nombres, ni conocer ningún detalle concreto, de nuestras vidas singulares.

Práctica de mediación, con la cual la profesora personalmente, cuida de la vida, de la forma que se puede hacer, en el contexto de la formación universitaria, atendiendo a la necesidad de reflexionar del ser humano, que nos dice Arendt (2010:41) "abarca prácticamente todo lo que le acontece, las cosas que conoce y las que no puede conocer." La imagen que aparece entonces, es de historias, vidas, que se entrelazan gracias a la historia medieval. Es decir, el encuentro, una vez más, se enriquece cuando entramos en relación con el saber de la historia, porque se cruzan las posibilidades de narración tanto de Alba como de sus estudiantes, con las de otros y otras que vivieron en otro tiempo y espacio.

De la experiencia investigada esto es muy importante, porque es un hilo, que nos lleva muy lejos en el tiempo, a una red inconmensurable de narrativas entrelazadas. Gracias a que esto ocurre en una sala de clases, donde se enseña historia – acontecimiento que me atrevo a asegurar, que también sucede en otras

aulas – en la universidad. Un espacio de investigación y de enseñanza, privilegiado porque tiene las condiciones, para hacer posible que esto ocurra.

La fecundidad de la esperanza en el otro

Al comenzar a hablar de la experiencia de Alba como docente e investigadora universitaria, una de las primeras palabras a las que recurrí para describir su práctica, fue generosidad.

La generosidad de lo que se da y lo que se recibe

Es generosidad, sí, y también saber estar en la universidad, porque me parece que si no pusiera su estudio de la historia medieval en movimiento, es decir al alcance de otros, perdería algo importante de su sentido, porque probablemente cortaría el hilo de la historia en ella misma. Es necesario que circule a través de libros, artículos, conferencias, y de manera importante, en la enseñanza.

Es esta reciprocidad, lo que ayuda a Alba a continuar su estudio. Ella investiga la historia medieval, íntimamente ligada con su forma de vivir, por tanto, no es para quedarse en ella misma, en su vida concreta, sino para ir más allá; es decir, continuar el hilo de la vida, el hilo de la historia. Interpreto que es por esto que se interesa, y permite que su traducción de la historia europea de diez siglos, se mueva, circule, para continuar aprendiendo de otros.

Transmitir, no sólo para enseñar sino para también aprender de los otros en la historia. Creo que con ello, toco algo hondo de la experiencia de Alba. La imagen tiene forma de tesoro, porque enseña a sus alumnos lo que conoce, lo que está conociendo y también muestra "lo que quiere conocer", a sus alumnos. Es decir, señala una manera, su manera, de vivir la relación con el saber de la historia medieval.

Los compromisos al enseñar y aprender

Y es con este entendimiento del trabajo de Alba, que pude ver la manera con que ella asume la responsabilidad de su tarea, es decir, cómo va dando forma de manera artesanal, a su oficio. Contrae unos compromisos personales, para los cuales no hay recetas, sino un camino, que está en relación a su historia personal de encuentros y en el que la honestidad y el amor por lo que hace, es lo que desde mi mirada, prevalece. Porque tal como me recordaba una estudiante en una de nuestras conversaciones, la relación educativa es frágil, y lo que puede sostener la aventura de aprender, es que quien educa, estime lo que hace.

Steiner (2005:26) sostiene que "enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano." El autor vuelve nuestra mirada, sobre lo que significa enseñar comprometido con alguien, al decir que lo que se hace es tocar la intimidad de quien recibe, escucha y posiblemente aprende. De esto no se habla habitualmente así, porque lo que prevalece es la gestión burocrática del saber, con lo que se limita la educación a la instrucción (Ardoino, 1980); sin embargo al conocer las experiencias de los estudiantes de Alba, ellos y ellas, me mostraron algunos de los sonidos, que identifican en su camino, con los que hablan de su intimidad.

Somos promesa de creación: la esperanza y la confianza

Aunque creo que sólo pude rozar con la punta de los dedos la riqueza, y diversidad que origina la búsqueda de los alumnos para estudiar historia en la universidad, me ha permitido conocer, algunos de los motivos por los que Silvia, Anna, Neus, Eulalia, Caridad, Tony y Carmen, acuden a la universidad para aprender historia. Si hago memoria ellos vienen para llenarse, porque se han vaciado; para saber historia; para comprender el mundo en el que viven; para comprenderse a sí mismos; para responder preguntas; para hacer un proyecto nuevo en sus vidas; para encontrar algo que no saben qué es; por curiosidad, en fin.

Las búsquedas de los estudiantes me hacen volver sobre algo que Zambrano (2002:91) sostiene de nuestra condición, ella dice, que "toda humana persona es ante todo una promesa. Una promesa de realización creadora." Pensando con la profundidad que ella nos propone, aparece ante nosotros la esperanza de creación que hay en el devenir de la vida de cada ser humano.

Y añadiría, la esperanza de unos y otros. Porque necesitamos confiarnos a los otros, para poder transitar. Heller (1999:71) sostiene que la confianza inicial es un riesgo. También lo creo así. Me parece que ellos, Alba y sus estudiantes corrieron el riesgo, así como otros lo han vivido en el pasado, y lo que es más esperanzador todavía, es que otros, lo seguiremos haciendo. Porque *para aprender, necesitamos arriesgarnos a confiar en que alguien*, sabrá guiarnos por un camino de pensamiento, que nos oriente en relación al mundo y a nosotros mismos.

Para enseñar y aprender historia en la universidad

Con la experiencia de enseñanza y aprendizaje de Alba y sus estudiantes, muy pronto tuve la sensación de que estaba en presencia de lo que está vivo en la universidad, y que al mismo tiempo permite que la universidad perdure.

La experiencia educativa: posibilidad de re-creación de la diferencia y la singularidad

La complejidad de esto está frente a nuestros ojos. Lo que está vivo, no es estático, ni mecánico. Es por ello, que aunque es imposible entrar en el corazón de nadie, ni tampoco de la experiencia de relación con el saber que se vive – o se puede vivir – en la universidad; me parece que es fundamental pensar en este movimiento, que se produce al enseñar y aprender.

¿Qué puedo decir en este sentido, de la experiencia de la docente y sus estudiantes? Alba, al contar la historia medieval europea que repite acompasadamente en su relato, va incorporando nuevas narraciones que tienen su origen en la propia investigación, y en el estudio de otros historiadores. Y al mismo tiempo, al narrar la historia, reúne y recrea en ella, experiencias diversas de su vida. Con lo que va poniendo a disposición de sus alumnos un mundo de significados, que está en proceso de transformación, de creación. Como ella me decía, "nunca un curso es igual a otro", insistiendo en que nunca enseña lo mismo y de la misma manera.

Paradoja de la narración, que puede ser expresada *por la repetición de lo irrepetible.* En medio de la cual los estudiantes, que escuchan en silencio el relato que hace la profesora de los procesos históricos de la Edad Media, tienen la

oportunidad de dar forma, es decir, de ir elaborando personalmente sus traducciones de esta época histórica. Esto es muy interesante. Porque lo que pude ver, es que al hacer memoria de sus aprendizajes, aparecía en ellos lo que les daba el saber de la historia que la profesora transmitía.

Ellos y ellas hablaban de la repetición de una pregunta planteada en clase, o que había surgido una nueva pregunta sobre el tiempo histórico en que vivimos. También relataban que se componía o se descomponía en su entendimiento una imagen del Medioevo. Surgía una comprensión más compleja o novedosa para ellos, asomaba un nuevo interés en la historia, que ponía en acción su curiosidad; también aparecía la inconformidad por lo que se relataba en la clase, que les movía en el sentido de buscar lo que deseaban; o se manifestaba una confianza nueva en ellos mismos, gracias a la comprensión que estaban elaborando en sus estudios de la historia.

Lo que expresaron, me sugiere pensar que *la educación es una experiencia que puede darnos la posibilidad de re-crear nuestra singularidad,* que se ocasiona en el instante en el que ellos y nosotros podemos narrar nuestras vidas de manera distinta, diferente a lo que sabemos de nosotros mismos. Lo cierto, es que en la experiencia de estos estudiantes ellos han buscado esta interrupción para aprender en la universidad. Lo que desde mi perspectiva, está en el corazón del sentido de la relación educativa. Nos encontramos para estar cerca del otro, para acompañarnos, en la pasión por aprender.

La relación educativa: pasión por aprender

Sí, es la pasión por aprender de la historia lo que permite el encuentro entre Alba y sus estudiantes. Es de lo que me hablaba la docente, cuando se refería a su pasión por contar la historia, que la implica al investigar, escribir y transmitirla, y también, casi cada uno de los alumnos entrevistados, se refieren a su pasión por saber, que conecta en lo hondo con la pasión de Alba.

Lo que se transforma en nosotros, gracias a la compañía de otros, es imprevisible. Es por eso, que *la relación educativa no es posible de definir*, porque implicaría ponerle límites. En esta relación, lo que nos perturba es la presencia del otro, que provoca una interrupción, porque nos mueve a seguir pensando y preguntarnos, a seguir vivos en el aprender. Es esta historia en común, la que nos cambia, porque deja huellas, no sólo en la memoria, sino que también en nuestro cuerpo, en el lenguaje, en nuestra mirada, en nuestro sentir, en nuestro pensar. (Pérez de Lara, 2001:296)

Para seguir pensando…

En la universidad, así como en otros espacios educativos tenemos la oportunidad de cuidar la vida. Desde mi perspectiva creamos esta posibilidad cuando por ejemplo, nos damos el tiempo y el espacio para entrar en relación: docentes y estudiantes–en sentido amplio – para investigar y enseñar, para aprender y estudiar. Para que esto ocurra necesitamos ponernos en relación con el saber, profundizar y ponerlo a disposición en las salas de clase, dando continuidad al hilo de la vida. En este movimiento, estamos incapacitados para considerar el

conocimiento, como un bien de consumo, como un objeto que resulta del gesto de coger lo que queremos, para llenarnos.

Referencias bibliográficas

ARENDT, H. (2010). *La vida en el espíritu.* Madrid: Paidós.

ARENDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona: Península.

ARDOINO, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea Ediciones.

CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización.* Uruguay: Ediciones Trice.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

HELLER, A. (1999). *Una filosofía de la historia en fragmentos.* Barcelona: Editorial Gedisa.

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 HERNÁNDEZ, F, SANCHO, J.M., RIVAS, J.I. (2011), Historias de vida en educación: biografías en contexto. http://hdl.handle.net/2445/15323

LARROSA, J. (2001). *Dar la palabra: notas para una dialógica de la transmisión.* En habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia (411-431). Barcelona: Laertes.

MACINTYRE, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

PÉREZ DE LARA, N. (2001). *Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta.* En habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia (291-316). Barcelona: Laertes.

STEINER, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.

ZAMBRANO, M. (2002). *L'Art de les mediacions (Textos pedagògics).* Selecció, introducció i notes de Joge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Relatorias

A criação de conhecimento na investigação com histórias de vida: relato de uma vivência

Fátima Pereira e Analia Leite

A sessão foi dinamizada por Fernando Hernandez que se fundamentou na leitura de 12 comunicações para estimular um debate em torno de questões emergentes da sua análise que contribuíssem para a produção de conhecimento partilhado sobre o tema em foco.

"De que conhecimento falamos, quando dizemos que uma pesquisa gera conhecimento?" foi a pergunta com que se iniciou a abordagem e que nos encaminhou para a questão epistemológica fundamental que se coloca quando argumentamos sobre a cientificidade da pesquisa em ou com histórias de vida. Situávamo-nos, por isso, no cerne da tradicional dicotomização da abordagem metodológica entre metodologias «sagradas» e metodologias «profanas», i.e. as metodologias orientadas por uma racionalidade hipotético-dedutiva, objetivista e com intencionalidade nomotética, de generalização ou de proposição, e as metodologias imbuídas de lógicas interpretativas e sensíveis ao particular que a racionalidade hegemónica tende a não considerar como «verdadeira» investigação científica.

Para o debate que importa desenvolver, a dicotomização não se evidencia como a forma mais construtiva de produzir argumentações que favoreçam a legitimação da cientificidade da investigação com histórias de vida. A teoria do ator rede de Bruno Latour constitui uma referência bem mais pertinente e heurística para o debate e Fernando Hernandez realçou que "(…) quando queremos produzir conhecimento nos encontramos numa tessitura que pretende romper com dualidades – fora/dentro; teoria/prática; sujeito/objeto (…)". A teoria do ator rede situa-nos no paradigma da complexidade e das relações de mediação e de tradução entre diferentes fenómenos, conhecimentos, tecnologias e atores sociais que, com caráter de «filigrana», tecem conexões que «fabricam» o mundo social. "Não pensar apenas no que se passa, mas no que se nos passa" (Fernando Hernandez) coloca o investigador nas tramas da rede. Clarificava-se, então, que o debate não pode ficar cativo da referencialização a uma epistemologia normativa, apelando-se a uma epistemologia da controvérsia, da mediação e da tradução para referencializar a discussão. O debate sobre a criação de conhecimento na investigação com histórias de vida insere-se no debate mais geral sobre a investigação narrativa que, enquanto dinâmica de pesquisa «outra», não pode ser compreendida e definida em termos de oposição a uma epistemologia normativa, devendo gerar os seus próprios termos.

As conceções e racionalidades que têm marcado e hegemonizado a produção científica, de um modo geral, e nas Ciências Sociais e Humanas, em particular, induzem a uma simplificação do fenómeno científico. As novas racionalidades e metodologias do que se tem designado por «emergência do sujeito» colocam novos

dilemas e desafios à cientificidade e fazem emergir tensões nas dinâmicas da pesquisa que inserem o investigador numa lógica compósita em que ele é parte fundamental da praxeologia da produção do objeto científico. Como referiu Fernando Hernandez, "Todo o conhecimento está impregnado de desejo (…) desejo de descobrir o outro, desejo de me encontrar com o outro, mas também de me descobrir e encontrar a mim próprio (…) e esse desejo afeta o conhecimento". A investigação narrativa processa-se numa relação epistémica que gera dinâmicas de interação suscetíveis de provocar uma profunda tensão ética e instituir relações de poder. A vigilância epistemológica sobre o tipo de conhecimento que se produz e o seu impacto é parte essencial da dimensão axiológica que, na investigação narrativa, se coloca de forma particularmente relevante.

A investigação narrativa gera-se em contexto de aplicação e na relação entre o investigador e o sujeito que (se) narra, mas o conhecimento que legitima a cientificidade da abordagem narrativa só pode produzir-se em comunidades de partilha, como o caso da rede Histórias de Vida e Educação. Importa, ainda, ampliar o âmbito e sentido de conhecimento, considerando designadamente: o conhecimento experiencial, contextual, relacional, narrativo, reflexivo, pedagógico e grupal; dando conta de uma trama relacional de saberes, experiências e subjetividades.

A abordagem, na sessão, realçou ainda outras tensões que emergem da criação de conhecimento na investigação com histórias de vida: os desafios da transdisciplinaridade, o diálogo epistemológico entre diferentes comunidades de discurso, a afirmação na comunidade científica de um conhecimento divergente e a sua validação a partir de fundamentos epistemológicos não hegemónicos e alternativos. Falar de transdisciplinaridade, neste contexto, significa possibilitar (provocar) relações entre diversos saberes disciplinares sem que algum deles se evidencie como hegemónico.

A partir desta abordagem, iniciou-se o debate entre os participantes, sendo que a primeira discussão se desenvolveu em torno do papel e do sentido das comunidades discursivas na construção do conhecimento. Assim, realçou-se que as comunidades discursivas podem abrir, fechar, revelar, excluir ou impedir a visibilidade do conhecimento. Os discursos são configurações políticas, sociais e pessoais que configuram a realidade, são formas de ver a realidade. Nestas formas de ver a realidade, não podem excluir-se os modelos que a ciência legitima como válidos e que revelam as posições e relações de poder que sustentam e filtram os processos de construção de conhecimento. O nosso pensamento está impregnado de discursos, porque fazemos sempre parte de comunidades de discurso. Nesse sentido, o conhecimento não é ingénuo e a perspetiva narrativa constitui uma posição contra-hegemónica, pois não se pode desvincular a posição do investigador das formas de produção do conhecimento e das relações de poder. Os diversos profissionais constroem as suas identidades a partir das próprias disciplinas, e essas identidades têm associadas «etiquetas»: positivistas, construtivistas, condutistas, etc.; muitas vezes, contrariá-las significa sair fora do campo disciplinar.
O debate sobre as comunidades de discurso, e as relações de poder que implicam, suscitou a análise das relações entre o investigador e os sujeitos investigados. A

ideia de «dar a voz», que emergiu de uma das comunicações comentadas, provocou algumas interrogações a considerar nas perspetivas narrativas de investigação: quem dá a voz? Quem está autorizado a dar a voz? Qual é o papel do investigador nesse processo?

Se na investigação narrativa há uma construção partilhada de conhecimento, o papel do outro é vital. Importa por isso trabalhar a relação e esclarecer, no processo de construção do conhecimento, as contradições que se colocam na dinâmica da pesquisa entre as perspetivas positivistas e as perspetivas narrativas; contradições que obrigam a uma constante vigilância axiológica, nas relações desenvolvidas na construção de conhecimento, e epistemológica, na sua legitimação e validação. Daí que, o valor da palavra e os seus significados variam de acordo com os contextos de investigação e os posicionamentos dos investigadores.
Outra questão, relativamente aos relatos produzidos a partir das investigações narrativas, desenvolveu-se em torno das fronteiras entre a ficção e a realidade que os caraterizam. Em alguns casos, observa-se uma espécie de visão romântica, o que leva a considerar as diversas formas existentes entre a análise dos relatos e as múltiplas mediações a que estes estão sujeitos; não esquecendo que os relatos são históricos e contingentes e que não se podem coisificar, pois como referimos, as palavras têm diferentes significados, de acordo com o contexto. Ao trabalhar com sujeitos, estes não podem excluir-se do processo de análise e de interpretação. Algumas das formas com que os investigadores trabalham os relatos passam, por exemplo, por apresentar o relato do sujeito e deixar em suspenso a interpretação, o que suscita dúvidas: os relatos falam por si mesmos, ou há que fazer algo com eles?

Os investigadores não têm que explicar o que o outro está explicando, mas sim procurar construir conhecimento com o outro. Suscitam-se, então, mais questões sobre a análise e interpretação dos relatos: há diferença entre o fundo e a forma? A tematização é necessária em todos os casos ou é uma decisão dos investigadores?
O debate gerou-se, ainda, em volta da questão dos resultados e das expetativas na produção de conhecimento, surgindo algumas perguntas sobre se o que se produz confirma o que já sabemos, se isso nos condiciona e como compreendemos as inovações e as mudanças que se geram a partir das investigações, originando-se mais perguntas: o que se transforma? Quem se transforma? Que conhecimento se alcança com as histórias de vida? Como damos conta da transformação do investigador? Como trabalhar a tensão dentro-fora do processo de investigação e do papel do investigador?

Relatoría: La investigación en historias de vida y la formación del profesorado

Esther Prados Megías

La profesora Loreto Pavia es la encargada de presentar con su ponencia la reflexión y el debate que tendría lugar el segundo día, en la jornada de mañana, de las III Jornadas de Historias de vida en Educación, con el título: la investigación en historias de vida y la formación del profesorado. Tras el agradecimiento a la invitación que le hacen por parte de las organizadoras de este encuentro, Loreto expresa su asombro ante unas jornadas que adquieren un formato diferente al que ella acostumbraba, pero fundamentalmente, y tras la lectura de las comunicaciones de la mesa que ella debe coordinar, manifiesta la importancia de dicho asombro en referencia al cambio, que ella percibe, en el paradigma de una manera de funcionar dentro de la narrativa y de las historias de vida. Acostumbrada a trabajar con historias de vida, detecta en las comunicaciones presentadas a esta mesa, cómo el investigador/a se sitúa fuera de las historias que relata y manifiesta que puede deberse a una cierta falta de riesgo, dado que no se escriben desde dentro de las mismas. Por tanto, y tal como ella misma expresa, su exposición tratará de una tentativa más, que se suma a las tentativas sobre historias de vida que se han colocado sobre esta mesa de comunicaciones. Para poder comprender el contexto desde el cual expone, la profesora Loreto nos sitúa en su propia historia personal y en como ello le ha "marcado" en su ser docente y en su trayectoria con el uso de historias de vida. Destacamos algunas pinceladas de lo que ella misma expuso, sirviéndonos ello como referente para comprender su propio análisis y el uso de las historias de vida en la formación del profesorado:

> Vengo de impartir cursos de otros contextos completamente diferentes, cursos de didáctica de la matemática, tanto en contexto institucional como en contextos de animación sociocultural, cursos basados en la pedagogía de Freire y cursos a diplomados (…) orientados siempre estos cursos hacia procesos de concientización y empoderamiento, conceptos subjetivos de la formación y que son necesarios de forma permanente (…) Siempre a caballo entre las matemáticas y la formación de jóvenes (he trabajado con jóvenes inmigrantes con sentido de voluntariado hacia otros países pobres) sintiendo que su formación será una ayuda enorme para el desarrollo (…) En Oporto llevo 4 años impartiendo matemáticas y también trabajo con jóvenes universitarios y voluntariado, tanto ligado al mundo académico como al mundo "real"(…) Siempre había estado vinculada a la formación de maestros dentro del ámbito de las matemáticas pero sin cuestionarse nada de los procesos de aprendizaje. He sido invitada a Lisboa a formar parte de la formación del profesorado. La experiencia que tenía fuera del ámbito universitario me permitió pode hacer el cambio para comprender la vinculación que existe entre aprendizaje como maestro y el aprendizaje de una disciplina. Comienzo a trabajar en los procesos de toma de conciencia (…) no era nada de lo que tenía aprendido a nivel de contenidos pero sí tenía aprendido el trabajo fuera de contextos no formales. Desde ahí comienzo a

plantearme que quizá habría que transformar la formación del profesorado y la formación del grupo de clase. Decido crear grupos de formación con universitarios y colaborar con la universidad de Toulouse durante un largo tiempo y es aquí cuando comienza dicha andadura con el uso de historias de vida (…) fundamentalmente enfocada esta tarea a intercambiar experiencias a través de historias de vida entre la formación práctica de la academia y la formación en educación de adultos. Destaco los procesos de formación con grupos de mujeres adultas y cómo a través de un proceso de negociación con ellas, las historias de vida se convierten en un proceso que va desde el hecho de aprender matemáticas hasta un proceso de formación, autoformación y formación en el mundo femenino. Es importante destacar estos años de escuela de adultos y no con diplomadas, para no ligar la formación a un sector con gente diplomada, sino que el proceso de formación es un proceso vital y permanente para cualquier espacio de formación no sólo académico, ya que es algo transversal en la vida de cualquier ser humano. En este contexto en la facultad había aulas con formación de adultos e historias de vida y altera radicalmente cualquier concepción sobre la transmisión que se establece desde las materias. Otra cuestión que quiero resaltar es que me convertí en una apasionada de estos procesos y del uso de las historias de vida. Siempre tenía algo que aprender y proponer sobre nosotros y los otros. Desde ahí quiero plantear y cuestionar a este foro que el tema de formación con historias de vida en la formación del profesorado es de igual forma una formación con adultos.

Por tanto, os preguntaría, ¿cuál es la formación que queréis sobre la formación en la vida adulta para darle sentido al qué hacer siendo adulto?. En este sentido, y desde el uso de las historia de vida como elemento formativo, insto a reflexionar sobre el sentido de la autoridad vocacional y al desarrollo vocacional con la conciencia de ser un ser inacabado y al cómo siendo adultos nos trabajamos a nosotros mismos. Por tanto, para el trabajo en la formación del profesorado distingo varias cuestiones importantes a tener en cuenta durante el proceso de aprendizaje:

- La experiencia de la formación ha de ser continua
- aprender a partir de situaciones reales y no desde las materias
- a lo largo de la vida hay diferentes procesos que afectan también a la personalidad y la profesionalización: diversidad, duración, lugar, ritmos aprendizaje, proceso transdisciplinar, transprofesional, trasnsectorial (sin embargo todas las comunicaciones que se presentan en esta mesa son de ámbito profesional)
- la formación es un proceso global, un proceso permanente (abierto), vital (toca a la persona, y da forma no sólo al contorno de la profesión sino que es algo profundo, que cambia el interior de la persona), un proceso reflexivo (siempre cuestiona)
- distinguir entre training y formación. Yo planteo varias dimensiones (movimiento interior, relación profesional, política, económica, multidisciplinar, la relación de yo con múltiples dimensiones de vida… no sólo es una cuestión de desarrollo psicológico, sino que tiene que ver más con el hecho de cómo nos transformamos (puntos de vista, sentimientos, valores, pensamientos…). En este sentido, es más fácil

cambiar puntos de vista que cuestiones profundas que tocan a la personas y que han sido construidas desde la infancia…

- Las historias de vida son como una práctica que ayuda a la subjetividad, por tanto la narrativa es una cuestión que se construye con una larga temporalidad, que no hay que confundir con historias de vida del pasado. Otra cuestión es rememorizar (constante que aparece en las comunicaciones), ya que las historia de vida no se construyen de forma lineal, sino tiene que ver más con lo que re-construimos en un tiempo dado que puede contener varias historias. Lo que construyo hoy, lo narro de diferentes modos según el momento en que lo hago; las historias de vida abre un horizonte diferente. Hay también que distinguir entre construir la historia de vida de forma estática, como acontecimiento puntual, o entre, la historia de vida como forma de reconstruir identidad. En el proceso de formación es una reconstrucción continua, que debería suponer optar por una formación profunda y radical

En cuanto a lo que se plantean en las comunicaciones presentadas a este mesa tengo que considerar que todas ellas plantean el uso de historias de vida con diferentes matices:

- Historias de vida orientadas para la investigación sobre formación del profesorado: práctica para la investigación
- Otras recurren al uso de diarios de aula, relatos…como recurso y destacan la importancia de escribir en los proceso de formación… el por qué de la importancia de estar escritos
- Por su parte otra comunicación se cuestiona qué hay en la memoria de las personas, la importancia de dicha memoria y tipos de memoria, así de cómo se configura esa memoria
- Historias de vida que hay en la educación en ciencias sociales y humanas, la importancia de la interdisciplinariedad
- utilización historias de vida en diferentes asignaturas, narrativa profesional, trabajar con historias de vida como globalidad, como instrumento de expresión, como proceso de participación
- las historias de vida no son una técnica sino es el propio proceso de formación
- La historia de vida ¿como instrumento, como proceso? ¿se puede hablar de entrevistas narrativas?

A partir de esta síntesis, Loreto propone que el debate no vaya dirigido a hacerle preguntas a ella, sino generar un debate entre los presentes, para interaccionar entre todos y todas, ya que considera que las historias de vida dan pie a considerarnos como constructores de realidad. Por tanto, propone a partir de la mirada de imágenes de un libro que muestra, si las historias de vida son pedazos de, retazos de una vida, o por el contrario, son retazos que se superponen generando procesos que nos construyen y reconstruyen.

Las aportaciones en el debate giran en torno a las siguientes cuestiones:

- Distinguir en la historias de vida cuestiones como: distinción entre la formación del profesorado y la investigación en la formación del

profesorado y las historias de vida como apoyo al proceso mismo de formación (formación adultos, escritura….). Las historias de vida como proceso de formación en cuanto al tema de la temporalidad larga, será necesario absolutamente tener esa temporalidad larga, o bien, considerar la formación del profesorado como un fractal de dicha temporalidad y combinar procesos de sincronía y diacronía. Otra distinta sería relacionar historia de vida de estudiantes en contextos con las asignaturas que cursa

- Una cuestión que preocupa en el uso de historias de vida es la del *voyeurismo* del profesorado con los estudiantes y usarlo como forma de control. La experiencia biográfica narrada en contexto de asignaturas es antiético evaluarla. Existen el peligro del voyeurismo (ver cosas que no tienen nada que ver con el proceso de las personas, ya que coloca a los/as estudiantes en posición de vulnerabilidad y transparencia. Determinar con claridad que será o no evaluable.
- Las historias de vida, efectivamente pueden ser parte del proceso de control. Y también es cierto que no se puede evaluar la vida de una persona, sobre todo el cómo la ha vivido y las condiciones que ha tenido o no para cambiar una situación. De acuerdo con que en el tema de voyeurismo hay que considerar la cuestión ética, pero también hay que considerar si las historias de vida son públicas (y entonces hay que contemplar cuestiones de perversión), o si por el contrario se utilizan para trabajar en su contexto y no públicamente. La cuestión de la ética es fundamental y hay que cuestionar el uso perverso, pero eliminar las historias de vida de la formación es cuestionarse si son válidas para investigar y como producción de conocimiento en la formación. Creo que son un elemento esencial en la formación dado que promueve procesos personales y colectivos, y no considerarlas promueve una vez más separar la investigación de la formación, y por tanto, la perversión también estaría en la investigación. No podemos considerar que la investigación es un proceso y la formación otro. Si la investigación construye conocimiento también la educación, cambia el contexto, finalidad, escenarios,… La construcción de conocimiento no cambia y ambas van de la mano, no se puede hacer voyeurismo en investigación ni en educación. Esta cuestión que se está planteando tiene que ver con posicionamientos personales y colectivos
- La cuestión del planteamiento de las historias de vida como acto de voyeurismo me ha dejado asombrada y estupefacta, me ha provocado una cierta reacción. Si las historias de vida son una forma de estrategia, metodología… ¿qué estamos haciendo cuando en las aulas usamos las historias de vida con actos de voyeurismo? Es cierto que es una cuestión ética, pero no olvidemos que jamás se evalúa la historia de vida, ya que el valor lo tiene la persona y es ella quien le da su valor; como profesora yo no doy valor personal, sino que ha de servir como intercambio de información para el proceso de formación y el proceso de conocimiento. En mi caso el alumnado revisa su propia historia a partir de aspectos de escolarización que en su vida pasan desapercibos y ello les hace mirar el contexto escolar desde otro lugar
- En mi caso, el uso del portafolio es una herramienta, con criterios de privacidad, y sí se utiliza como herramienta para evaluar

- Es importante plantear la cuestión de que somos seres inacabados, seres que se acaban pero que nunca estamos acabados y por eso narramos, somos indigentes que nos buscamos, para dar sentido al sentido de nuestro pasado, para dar sentido a lo que somos. Como nos buscamos construimos historias de vida y de ahí una importante particularidad, que la historia de vida nunca termina. El concepto clásico de historias de vida pone punto y final. Pero ahora la concibo como un proceso abierto, porque la vida es así. En los procesos de formación es interesante introducir que las historias de vida no se evalúan sino que se acompañan. Las historias de vida me interesan porque considero que cualquier movimiento (no hay movimiento cognitivo sino hay discursos), es un movimiento discursivo que provoca conocimiento sobre las creencias (las creencias guían y orientan lo que se hace en el aula pero son altamente resistentes al cambio). Por ello buscar maneras que no sean tan resistentes al cambio. Las historias de vida son agente de acción, agente discursivo, y al alumnado, creo que hay que ponerle en situaciones discursivas que le ayuden a comprender el mundo de significados y representaciones que le habitan. Creo que las historias de vida abren a otro tipo de sensibilidad
- El tema del voyerurismo referido a las relaciones de poder en el contexto de clase. Cuando utilizamos historias de vida con el profesorado en el marco de la formación inicial hay una relación poder; ¿qué pasa pues, ante el desvelo de la intimidad?, no se trata sólo de contar su historia para saber su proceso cognitivo sino también su forma de ser, quién eres. En un portafolios sí se puede evaluar aspectos concretos, pero en la historia de vida al poner aspectos biográficos, eso no se cómo se puede evaluar. En historia biográficas nunca valoras lo que dices de forma psicológica y tampoco se puede evaluar lo que interpreta a la persona
- En la experiencia que presentamos no se evalúa ni se valora, ni se lee lo que escribe el alumnado, pertenece a ellos, a su grupo, acompaña al grupo en su proceso de formación, y en este sentido, la historia de vida es útil para ellos y para el grupo, lo que llega es el proceso de reflexión, es un registro de la investigación
- Es probable que haya quien use mal las historias de vida, pero eso no significa que haya que eliminarlas como algo válido, algo que pone en valor procesos. Habrá que pensar de que forma pueden ser o no válidas en la construcción de pensamiento educativo, individual o colectivo, eliminar el peligro, en el sentido de cómo pensar que los propios conceptos que se manejan en educación son en los mismos términos en los que se manejan en historias de vida, al igual que las relaciones de poder en investigación y las relaciones de poder en educación, es exactamente igual. Pensar en si las historias de vida las utilizamos como currículum o se convierten en una anécdota más; o si por el contrario entendemos que no hay aprendizaje fuera del historia del sujeto, entonces habrá que rescatar la historia del alumnado, su experiencia. De ahí el uso de relatos, de biografías; entonces así se construye un tipo de currículum que obliga a cambiar parámetros, tiempo espacio, evaluación, etc., es un apuesta en la formación del profesorado ya que nos obliga a pensar en el aprendizaje de forma diferente y no dependiente del tipo de etapa, sino que cambiamos de experiencias, de tiempo, de contextos. Pero el aprendizaje en la construcción de su

experiencia, eso no cambia, son un cúmulo de experiencias, años… y en ese sentido los relatos se miran como procesos de identidad del alumnado

- Agradezco la viveza del debate. La instigación en las historias de vida, veo que se polariza a los eslabones pobres… ¿y esos programas de televisión donde salen los ricos y sus miserias… todo los obsceno que tenía que estar fuera de las escena?… y veo que lo que hacemos, en el caso de lo que lo hiciésemos con ese sentido, el voyeruismo es "pecata minuta"; de acuerdo en los peligros, pero esos peligros son asumibles y que hay que mancharse, dónde está el limite, lo ético; desde mi punto de vista hablamos no de una ética de la honestidad, sino de una ética de las consecuencias, de lo que hacemos y de lo que producimos, hacerse cargo de lo que produzco…. No es una cuestión de si evaluamos o no, sino de si desvelamos intimidades que no vienen al caso y de qué relaciones de poder estamos ejerciendo; esto no es evaluable; nuestro compromiso es más un proceso de acompañamiento, de hablar y conversar… y estas cuestiones va a ser inevitables.
- Quiero aportar una cuestión en las historias de vida. dos puntos de vista: uno, si estamos educando más como "teacher education" que como profesores en formación. Distingo entre formación inicial y continua; este es el proceso de convertirse o de ser profesor, hay conversiones y reconversiones de profesorado. Y otro, el de la temporalidad que identifica dos tipos de pasado y dos de presente y dónde no está claro el futuro. El conocimiento de las historias de vidas son en el pasado y en el presente para el futuro del trabajo. Las historias de vida son el presente hoy que incluye el futuro y el ahora.
- No podemos engañarnos porque la academia impone un rol que el alumno ve. Poner en entredicho ese rol, descubrirlo, que se vea, para con ello poder llegar a espacios de mayor igualdad; los tiempos que vivimos son difíciles pero es importante que el alumnado lo vea y que llegue a esos términos de igualdad. Estos medios, como las historias de vida, ayudan a manifestar como es esa relación de poder, de jerarquía y cómo se puede transformar. La jerarquía y relaciones de poder están ahí. Las historias de vida nos ayudan a desvelar este entramado sólo que de una forma más lenta. La negociación es importante desde el inicio y es importante que en las guías docentes esto esté claro desde el principio y que sea público, para recordar continuamente esa relación y para descubrir el compromiso que el grupo adquiere para poder someternos al trabajo de dar nota. Es el compromiso de la responsabilidad compartida desde el primer del día pero no está aprendido. Nos conocemos en momentos.

Finalmente este espacio termina con el agradecimiento a la paciencia de la escucha en portugués-castellano. Pedir disculpas por aquellos autores/as que han presentado comunicación y no han tenido espacio ni tiempo para expresase, porque no se trata de saber más sino de hablar sobre lo que hay en las comunicaciones. El debate ha sido rico por las preguntas que nos hacemos a nosotras/os mismas/os, por las discordancias que nos hacen pensar y por hacernos entrar en un camino de mayor calidad para trabajar en este campo de la formación. La idea final a aportar desde el hecho de que no ha existido lugar para que hablen los autores/as, da pie a plantear para otro debate varias cuestiones:

- reflexionar sobre las autorías de la narrativa, ¿qué significa ser autor/a de la narrativa?
- ¿quién es el autor de la narrativa, de las historias de vida de la narrativa escrita?
- ¿diferenciar entre autor/a y autoría?, o bien, si ambas no deberían cuestionarse mutuamente y establecer otro tipos de relaciones en los procesos formativos e investigativos, cambiar el posicionamiento de las personas y de su relaciones y también de su historias
- La falta de tiempo en la reflexión y participación nos lleva a cuestionar que los espacios y tiempos en las historia de vida han de ser repensados.

Las historias de vida y la necesidad de otro tipo de relato para la escuela

Maria Jesús Márquez García y Elisabete Ferreira

Resumen. Este capítulo recoge la intervención del profesor José Ignacio Rivas Flores y el debate que se genera a partir de su reflexión en relación a las comunicaciones presentadas para el tema "La historia de vida y la necesidad de otro tipo de relato para la escuela".

Palabras clave. Relato, historias de vida, escuela, experiencia, investigación.

Introducción

Las historias de vida tienen un sentido en la investigación y en la educación que es pensar la escuela desde otra forma, mirarla desde otro lugar, así como buscar otros modos de comprenderla y de trabajar dentro de ella. Todas las aportaciones en la comunicaciones presentadas en esta mesa apuntan hacia cómo pensar la escuela desde la transformación de las relaciones, de los sujetos y de las prácticas, de entre otras.

Otro relato de la escuela es lo que encontramos en las comunicaciones que se aportan a este eje de debate pero también en las ausencias encontramos un motivo de reflexión. Al pensar en otro tipo de relato de la escuela, la gran ausencia son las familias y la comunidad, por el contrario las aportaciones están muy focalizadas en el interior de la escuela como espacio limitado al profesorado y el alumnado. Tal vez tenemos que ir pensando lo que podemos dejar fuera cuando construimos relatos de la escuela.

Relatar otro modo de relación educativa y conocimiento

Como dice Freire, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. "Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender". Si quisiéramos, también profundizar sobre la necesidad de otro tipo de relato para la escuela, pudiéramos realzar la urgencia de una otra escuela que tenga sentido para todos (Ferreira, 2012), una escuela que, de acuerdo con la propuesta de Grácio (1995), llegue a "ser una oficina del Hombre haciéndose" y un espacio capaz de "provocar, promover y emancipar" a las personas, lo que equivale a decir de la urgencia de una "humanización de las escuelas" (Ferreira, 2012).

Destacar en el análisis de las comunicaciones presentadas los siguientes aspectos para poder pensar y reflexionar sobre ello:

La primera cuestión en la que pensar es en las historias de vida pensadas como investigación y como formación. Según Rivas estas dos cuestiones no son distintas, o bien ponemos el énfasis en una cosa o en la otra; investigamos o formamos pero no podemos entender la formación de manera distinta a lo que es la investigación, Carola Cole hace un planteamiento en uno de sus artículos reivindicando la unidad de ambas cosas.

Hay una gran variedad de estrategias al construir las historias de vida, una de ellas es la construcción de relatos breves o microrelatos y a partir de ahí construir narrativas, algo que hay que pensar pues aún siendo interesante el planteamiento puede tener sus pros y sus contras.

La gran variedad sobre relatos y temas: hay relatos sobre el cuerpo, relatos de experiencia escolar, en la universidad, experiencias fuera de lo escolar, es decir el relato con lo que construimos ese otro relato de la escuela es diverso.
Hay un par de comunicaciones que hablan de otro tipo de estrategias para construir las historias de vida como es el *uso de la fotografía o el dibujo, el video,* como formas de ir construyendo el relato y como forma de ir construyendo la experiencia imaginada, no solo que vemos sino lo que pensamos que debería ser la escuela.

Otra cuestión interesante es *el relato mediado por otro*, mediado por el profesor, como es el caso de una experiencia lectora que se presenta como relato, y en ese caso el profesor media para que construya su historia lectora, hablamos de alumnos de quinto de primaria. Tenemos la entrevista como mediación para construir el relato y a su vez también se plantean diferentes estilos de relatos: la narración, la novela y el relato digital.

Entre un nuevo relato y un viejo modelo de escuela presente

El relato de la escuela actual que aparece en las comunicaciones:

- Un relato de la escuela que refleja procesos de exclusión, clasificación, violencia simbólicas que pone de relieve una escuela segregadora.
- Un relato de la escuela individualista, el individualismo como el eje de la escuela.
- Un relato que plantea ineficacia entre la teoría y la práctica, un problema importante desde el punto de vista de la construcción del conocimiento ya que mantiene una relación del conocimiento tecnocrático, donde la teoría establece el ámbito de la razón y que se aplica para la práctica.
- Un relato de escuela mercantilizada, sobre todo en el ámbito de la Universidad, pero que vemos que se extiende a otros ámbitos. Se refiere sobre todo a los postgrados y master.
- Un relato de una escuela reguladora y marcada por una gramática de control, centrada en lo académico y que mantiene la promesa del progreso.

Las relaciones, las emociones, el cuerpo y el contexto en la experiencia escolar

Los nuevos relatos que se plantean en las comunicaciones:

- La mayoría de las comunicaciones plantean relatos sobre sujetos excepcionales. La pregunta es ¿sobre quien hacemos los relatos?, sobre maestros y maestras que destacan, porque tienen una visión de la educación excepcional, o el sujeto excepcional porque es un sujeto con una discapacidad y el modo como es capaz de superarlo y de integrase en la universidad y obtener una titulación. Tal vez estamos hablando de relatos excepcionales que por un aparte puede ser muy interesante pero que también puede llevarnos "a una vida de santos", al mirar sólo vidas ejemplificadas podemos perder de vista lo cotidiano. Tal vez lo que debemos pensar es cómo integrar los relatos de vida excepcionales en los relatos de escuela que planteamos.
- Se señala la experiencia en la escuela: la experiencia corporal, lectora, afectiva y en esa dimensión pierde algo del academicismo dando lugar a nuevos elementos.
- Se habla de transformación, si pensamos en el transito de un relato antiguo a un relato nuevo, la idea de la transformación forma parte de ello.
- Aparece la idea de "vocación", y la pregunta es ¿desde que significado?, en muchos casos se liga la vocación a aquellos profesores y profesoras modélicos y atractivos en su modo de hacer y esos son los que tienen vocación. La vocación es una cualidad que le asignamos a los sujetos que consideramos ejemplares.
- En muchas investigaciones se centran en el relato propio del investigador o investigadora, como reflexión de cómo ha sido su trabajo o cómo se ve a sí mismo en relación a los sujetos que ha investigado. El investigador se convierte en foco, no solo es un investigador que habla de otros, sino una necesidad de expresarnos nosotros mismos y situarnos cómo nos construimos como sujeto investigador/a.
- La relación, el vinculo educativo frente al individualismo de viejo relato, aparece en este nuevo relato, por lo tanto se vislumbra un modelo de educación más centrado en la relación.
- La educación como forma de vivir, aparece en los relatos como modo de romper el academicismo y no solamente para titular, ni para superar niveles, etc., y empezar a pensar que la educación sirve para otras cosas.
- La educación ligada a los derechos: ciudadanos, colectivos, con una visión política en la educación. Una cuestión que ya Freire nos planteaba en toda la pedagogía crítica. No se puede pensar la educación al margen de los procesos democratizadores, derechos de los ciudadanos etc.
- Se incide en la condición organizativa, estructural y pedagógica, dando un mayor énfasis en los contextos, en los escenarios en los que nos situamos.
- Y por último añado la Pedagogía de la Esperanza que Freire nos proponía. Las comunicaciones no hablan de otro tipo de relato sino que ellas mismas son ya otro tipo de relato porque rompen con el discurso técnico-curricular, gerencialista, centrado en los resultados e se permitan a una cierta autonomía no entendimiento de la escuela.

Algunas interrogantes para continuar en el debate

- ¿Cómo pueden contribuir las historias de vida para cambiar el relato de la escuela?, son una estrategia más o un elemento necesario y nuclear en el proceso de transformación de la escuela. Si el relato nuevo de la escuela está centrado en lo subjetivo, en la relación en los contextos, posiblemente estemos creando una posibilidad real de que las historias de vida contribuya a ello.
- ¿Qué relato nos sirven para cambiar la escuela? ¿de qué modo?. Pensemos en la excepcionalidad de los relatos, ¿solos pueden servir para transformar la escuela?
- Para quien son los nuevos relatos de la escuela, ¿Para el sistema académico?. Tal vez tiene que tener una función política, social y pedagógica y si es así hay que pensar para quien escribirlos.
- ¿Cómo escribir los nuevos relatos de vida?, cómo vincular el relato individual con lo colectivo, cómo conectar lo micro y lo macro-educativo, cómo ligar lo real con lo imaginado, lo cotidiano y lo político?
- ¿Quien escribe los relatos?, ¿los investigadores e investigadoras?. Asumimos la palabra y somos quienes escribimos los relatos y lo publicamos. O construimos los relatos de forma colectiva, buscando más el sentido de comunidad colectivamente, como grupo de investigadores, maestros, estudiantes, entre otros, trabajando y construyendo juntos ese otro relato de la escuela. ¿Quien escribe investigación para la transformación de la escuela? ¿Quién debe? ¿cómo se puede hacer?.
- ¿Desde donde escribimos los nuevos relatos? Los escribimos desde el ámbito universitario y académico o nos planteamos cómo abrir nuevos escenarios?.

Algunos trazos del debate entre los y las participantes

Más que responder a las cuestiones que nos plantea el profesor José Ignacio Rivas abrimos el debate a las experiencias relatadas en las comunicaciones y las contribuciones que aportan, dando un mayor sentido y apertura.

- Construir relatos visuales como escenario nuevo.
- Imaginar otro escenario, hacer el transito hacia esos nuevos relatos.
- En qué condiciones un relato sirve para cambiar la escuela.
- Trasladar el relato de investigación al aula, al docente.
- Transitar de la utopía a la acción
- Unir la imagen con la imaginación.
- Tenemos un curriculum y una política que nos impide a los profesores ser creativos y espontáneos. Es necesario una escuela de coraje a través de relatos de sí mismo y de los otros proporcionando un espacio libre de expresión de experiencias. El papel de la escuela no se puede concebir como limitador, por lo contrario hemos de atender a la experiencia por sí misma como formación. Hago una llamada a la imaginación.
- La cuestión está en vivir la escuela o sobrevivir la escuela. Abandonando los mitos de la función escolarizadota de la escuela para llegar a una función

educativa y tender a acercarnos a las voces sordas de la escuela (profesores, padres, auxiliares, agentes sociales, directores).

- Otra cuestión que preocupa es ¿qué inscripción, que imágenes, que memorias transitan en los sujetos que narran?. Debemos abrir las cajas negras, en términos de políticas educativas, organizacionales y procurar ver modos de construir relatos más colaborativos desde la confianza.
- Nos preguntamos cómo podemos contribuir a construir otro relato de universidad y entrar en la complejidad de la construcción del conocimiento. Los relatos excepcionales existen, y debemos estar abiertos a que ocurran y podamos aprender. Se trata de ir con cuidado, se trata de nuestra experiencia humana y frágil. Somos objeto mirados y objetos de miradas. Esa es la complejidad que tenemos en nuestras manos, transformar y cuidar de la vida. No podemos matar la ilusión de enseñar y aprender.
- Es importante tener en cuanta la finalidad del investigador es su desarrollo como investigador…, pero creo que es interesante repensar donde queremos llevar nuestras investigaciones, no solo a la dimensión académica. Si queremos rescatar ese nuevo relato de la escuela tenemos que pensar donde depositar ese relato, devolverlos a la escuela y a los contexto sociales. Debemos plantearnos formas de narrar: para los iguales, para la revistas científicas y para que el público sepa lo que estamos haciendo.

Hemos de pensar la relación entre investigación y cambio educativo. Una incidencia de cambio es la investigación. La mayoría de los colegas piensan que lo que hacemos no es investigación. Dudo que la investigación educativa cambia la escuela. En cualquier caso nos ayuda a pensarla desde otro lugar, e instalarnos en el campo del no saber.

El profesor aprende que puede narrarse, cuando toda la formación te dice como tienes que narrarse que trayectoria es fuente de conocimiento.

Tenemos sobre la escuela un discurso moderno sobre lo que debe ser, y de cómo lo que puede ser (discurso utópico). Es decir, un discurso sobre la escuela negativo, pero también hay alegría. El nuevo relato nos torna visible y nos permite ver.

Tenemos que construir algo de lo que se habla, que son las colaboraciones. Una propuesta de trabajo asimétrica en termino de método sobre la producción de conocimiento de las dos campos … escribir juntos investigadores/as y participantes.

La investigación biográfica-narrativa es un método para escuchar, los relatos lo permiten y ese es el valor que vemos, y de eso carecen muchas áreas del ámbito científico,

Los relatos nos están acompañando para cambiar la escuela, hay muchos sobre profesor y alumnos, pero dónde quedan los demás, las familias, el portero, y eso nos lleva a una escuela dicotómica jerárquica.

Estar en este paradigma y este tipo de investigación es una cuestión de afecto, atrevida y con riesgo… y eso no nos deja indiferentes… El otro relato de la escuela tiene que ser afectivo.

Y de acuerdo con la intervención del Profesor José Ignacio Rivas *estas y otras ideas se defienden con el fin de resaltar la pluralidad, la diversidad, la investigación y la participación de los sujetos en un cambio real de la escuela a una escuela de nuevas direcciones*.

Me hace pensar que somos demasiados etnocéntricos al pensar sobre la escuela. La posibilidad o no de transformar nos debe de llevar a un posicionamiento político. Nos colocamos al lado de la escuela para convertirnos como parte de la posibilidad de cambio de esa escuela.

Debemos preguntarnos de donde surgen los intereses de la investigación. Tenemos que pensar desde el interés del sujeto que investigamos. Desde mi punto de vista una nueva narrativa sobre la escuela es quitarnos esa idea institucional, es verla como un espacio para aprender y si no podemos cambiar de la realidad al menos hablemos de otra manera de ella. Un nuevo relato de la escuela tiene que re-concebir a la escuela como algo diverso (Marquez, 2011).

Referencias bibliográficas

FERREIRA, E. (2012). (*D)Enunciar a autonomia: contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomía escolar*. Porto: Porto Editora.

GRÁCIO, R. (1995). *Obra completa i da educação*. Lisboa: Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

MARQUEZ GARCIA, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos: un punto de vista narrativo*. Almería: Ed. Universidad de Almería.