LAS PERSONAS Y LOS NUEVOS MATERIALISMOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE RELATOS

HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

AMPARO ALONSO-SANZ Y RICARD RAMON (EDITORES)



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA | IUCIE Institut de Creativitat i Innovacions Educatives

Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos. Historias de vida en educación

©Amparo Alonso-Sanz y Ricard Ramon de la edición, selección y coordinación de textos.
©Los autores y autoras de los textos e imágenes.
©Inma Soler de las ilustraciones de las páginas ix, xx, xxi, 2, 99, 218, 312 y cubierta.
©Universitat de València. 2025. De esta edición.
©Ricard Ramon del diseño y maquetación utilizando el sistema de composición de documentos LaTeX
ISBN: 978-84-9133-779-9
DOI: https://doi.org/10.7203/PUV-OA-9788491337799
Esta obra se distribuye bajo Licencia Atribución No Comercial Sin Obra Derivada de Creative Commons 4.0

Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos. Historias de vida en educación

Amparo Alonso-Sanz y Ricard Ramon (editores)
Universitat de València

2025

Índice general

Presentación **x**

AMPARO ALONSO-SANZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

RICARD RAMON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

I. Las personas que se cruzan en las historias de vida 1

1. Del Yo narrativo al Yo performativo en las trayectorias de vida de aprendizaje 3

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNANDEZ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

2. Encuentros que abren nuevos caminos en docencia e investigación 11

BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

JOSÉ MIGUEL CORREA-GOROSPE
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

3. Historia de vida: clave para entender al profesorado SNII en ingeniería de Chiapas 19

NALLELY ALONSO GÓMEZ
INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CINTALAPA

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

4. Historias que convergen. Vidas que se transforman 33

VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PABLO FERNÁNDEZ TORRES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga

Claudio Núñez
Universidad Nacional del Nordeste

5. Investigación narrativa con sujetos en Escuelas del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra – MST: las formas de resistir al avance neoliberal en Escuelas Itinerantes **45**

Fernanda Amaro
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Alessandro de Melo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

6. Las tramas intersubjetivas que problematizan la práctica profesional en la formación para la docencia **53**

Alejandra Rodríguez
Universidad de la República

Nancy Salvá
Universidad de la República

Federico Saredo
Universidad de la República

7. Las trayectorias de aprendizaje como herramienta para abordar y ahondar en las (dis)continuidades en el aprender **66**

Eider Chaves Gallastegui
Universidad del País Vasco

8. Las voces enlazadas: La importancia de las personas que se cruzan en las historias de vida **77**

Yolida Yajasiel Ramírez Osorio
Universidad de Antioquia

9. Narrativa desde la actividad de supervisión de posgrado: historias de convivencia y co-aprendizaje **88**

Alessandro de Melo
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Universidade Estadual do Centro-Oeste

II. Las materialidades como dispositivos de incorporación de influencias en las historias de vida. 98

10. Materialidades, afectos y aprendizaje en los jóvenes universitarios 100

JUDIT ONSÈS-SEGARRA
UNIVERSITAT DE GIRONA

11. Books that make a literature teacher: Relationships between the personal and the school canon 113

ANDRESSA JOVE GODOY
UNIVERSITY OF PORTO

AMÉLIA LOPES
UNIVERSITY OF PORTO

12. Corpografíar el cuerpo en movimiento. Un espacio pedagógico para relatar la afectividad de los cuerpos 125

M. ESTHER PRADOS MEGÍAS
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MARIEL A. RUIZ
UNIVERSIDAD DE LUJÁN

EIDER CHAVES GALLASTEGUI
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

13. Diálogos con cuatro historias de vida de aprendizaje. Lo humano, lo no-humano y lo material 137

GABRIELA S. BULLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

SANDRA SOLER
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MAR SUREDA PERELLÓ
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

JUANA M. SANCHO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

14. La narrativa materialista: de la descripción a la materialización de la historia 153

JUAN JOSÉ CAPEL GARCÍA

Daniela Padua Arcos

15. Las materialidades de la investigación desde el relato de viaje 164

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga

Analía E. Leite Méndez
Universidad de Málaga

Piedad Calvo León
Universidad de Málaga

Moisés A. Mañas Olmo
Universidad de Málaga

16. Narrativas de/con mujeres en situación de vulnerabilidad: conocer la vida de las mujeres es reconocer las tramas del patriarcado 174

Ana Claudia Marochi
Universidade Estadual do Centro-Oeste/Instituto Federal do Paraná

Alessandro de Melo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

17. Narrativas incómodas. La experiencia y la evaluación 187

María Jesús Márquez García
Universidad de Málaga

Analía E. Leite Méndez
Universidad de Málaga

Piedad Calvo León
Universidad de Málaga

Pablo Fernández Torres
Universidad de Málaga

Ricardo Morales Ruiz
Universidad de Málaga

18. Materialidades para la transformación en favor de la educación inclusiva a través de la creación del observatorio con alumnado del Grado de Educación Primaria 194

Moisés Mañas Olmo
Universidad de Málaga

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga

Piedad Calvo León
Universidad de Málaga

Blas González Alba
Universidad de Málaga

19. Un momento epifánico en mi historia de vida. Análisis desde el enfoque de investigación narrativa (auto)biográfica, los nuevos materialismos y la investigación-vida-formación 203

María Inés Copello
Universidad de la República

III. Las asociaciones, agrupaciones y colectivos como desencadenantes de encuentros e historias compartidas. 217

20. La escritura autobiográfica a través de las cartas: un dispositivo de educación estética en la formación inicial de las pedagogas 219

Juliana Pedroso Bruns
Universidade Regional de Blumenau

Rita Buzzi Rausch
Universidade Regional de Blumenau

Begoña Regueiro Salgado
Universidad Complutense de Madrid

21. Encuentros e historias compartidas en los grupos de WhatsApp de familias con hijos e hijas con implantes cocleares 230

Deseada Ruiz Ariza
Universidad de Almería

Esther Prados Megías
Universidad de Almería

Analía E. Leite Méndez
Universidad de Málaga

Pablo Cortés González
Universidad de Málaga

22. Narrativas y relatos para la inclusión de alumnado con discapacidad auditiva 242

Pablo Cortés González
Universidad de Almería

Blas González Alba
Universidad de Málaga

María Dolores Rambla Fortes
Universidad de Málaga

Deseada Ruiz Ariza
Universidad de Almería

23. Narrativas, trayectorias y experiencias de futuros profesores de matemáticas **251**

Elizabeth Torres Puentes
Universidad Pedagógica Nacional

Claudia Salazar Amaya
Universidad Pedagógica Nacional

24. Ser maestras latinoamericanas entre la militancia sindical y política y la adscripción a un cuerpo académico **263**

Joaquín Paredes Labra
Universidad Autónoma de Madrid

Nancy Salvá
Universidad de la Republica

María Inés Copello
Universidad de la Republica

25. Masculinidades y feminidades en las historias de vida de una clase de 3 años **273**

Vicente Monleón Oliva
Universitat de València

26. Enseñar Matemáticas desde la Matemática Educativa: Narraciones de experiencia docente **283**

Javier Lezama Andalón
Universidad Autónoma de Guerrero

Gabriela Buendía Abalos
Universidad Juárez del Estado de Durango

Rebeca Flores García
Benemérita Escuela Normal Veracruzana

27. Emergencias vitales desde la práctica artística. Historias de vida del alumnado de Magisterio a partir del libro de artista **296**

RICARD RAMON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

AMPARO ALONSO-SANZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

IV. Las personas ausentes que se hacen presentes en las historias de vida. 311

28. Cómo las ausencias y presencias conforman nuestras trayectorias de aprendizaje e historias de vida **313**

REGINA GUERRA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

JOSÉ MIGUEL CORREA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

29. El relato autobiográfico en la formación de maestros y maestras. Espacios híbridos de aprendizaje y movilización del conocimiento **327**

MERITXELL SIMON-MARTIN
UNIVERSITAT DE LLEIDA

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS
UNIVERSITAT DE LLEIDA

TOMÀS SEGARRA-ARNAU
UNIVERSITAT JAUME I

30. Historias de vida en la escuela. Un camino hacia la comunicación y el conocimiento **337**

MARÍA JOSÉ DELGADO CORREDERA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

31. Vínculo con la ancestralidad en el camino de las historias de vida: la experiencia de la pedagogía griot en Brasil **347**

IZABEL DANTAS DE MENEZES
UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHÍA

32. La contranarrativa para la visibilización de colectivos excluidos **360**

Lya Sañudo Guerra
Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

Enrique Domínguez Ruiz
Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco (CEMEJ)

33. Las Historias de Vida: un Reto en la Formación de Docentes 370

Manuel Martí-Puig
Universitat Jaume I

Emma D. Vidal Prades
Universitat Jaume I

Abraham Cerveró-Carrascosa
Universitat de València

34. Professores e democracia em Portugal: potencialidades e desafios de um estudo narrativo 382

Amélia Lopes
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

Fátima Pereira
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

Leanete Thomas Dotta
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

Luciana Joana
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

André Freitas
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

Margarida Marta
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

Rita Tavares De Sousa
Centro de Investigação e Intervenção Educativas CIIE /FPCEUP

35. Influjo invisible: La huella de las personas ausentes en la creación artística 390

David Mascarell-Palau
Universitat de València

36. El legado de Rafael Pérez Contel 401

Alejandro Macharowski
Fundación ADEIT. Universitat de València


IX JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN
Inma Soler Ramos – Presentación y 1ª ponencia – 18.04
COORDINADAS POR
CON PARTICIPANTES DE
+ 5 PAÍSES DIFERENTES
RICARDO RAMÓN
AMPARO ALONSO
NOS CONTÓ LA HISTORIA DEL NUNÍM
ENFOCADO EN LA INVESTIGACIÓN Y CULTURA VISUAL
¿Y QUÉ OCURRIÓ EN ESTOS AÑOS
15 AÑOS DE RECORRIDO
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN
GRUPOS DE INVESTIGACIÓN
ÁMBITO GLOBAL
ESPAÑA - SUDAMÉRICA
UNAS JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA
EN LA QUE SE CONCIBE LA VIDA COMO UN PROCESO
APRENDER
DESAPRENDER
Y UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN
CÓMO SE VIVE
CÓMO SE INTERPRETA
FOCO INVESTIGADOR
HISTORIAS
VIDAS
VIVENCIAS
PERSONA COMO CENTRO
INVESTIGACIÓN CONDUCTA
COMUNIDAD COMO COLECTIVO
OTRAS FORMAS DE GENERAR CONOCIMIENTO
... Y ESPACIOS
ENCUENTRO
DERIVA
VÍNCULOS
CAMBIOS
RETORNO
SOBRE
PASADO
ESCRITOS
HISTORIAS APRENDIZAJES
ESCUELA
DONDE LAS HISTORIAS DE VIDA ESTÁN PRESENTES...
FAMILIA
INFANCIA
Y DAN PIE A
PROCESOS QUE AUTOCONSTRUYEN
AUTOCONSTRUCCIÓN PARA
GUIAR
ROMPER MOLDES
REPENSAR LA INVESTIGACIÓN
COHERENCIA Y VALENTÍA
CAMBIAR
EXPANDIR LA EXPERIENCIA
ABRAZAR EL TEMOR
LO QUE APRENDEMOS NOS ATRAVIESA
A TRAVÉS DE LA PALABRA
ENGRANDECE
TRANSGREDE
TRANSFORMA
HUMANIZA
DIÁLOGOS COMPARTIDOS
CO-CONSTRUIR
COMPARTIR
VARIACIÓN
DISCURSO
INTENSIDAD
RUIDO Y OTRA CLASE DE SILENCIO
? INCOMPRENSIBLE
Y UN FOCO EN EL SILENCIO
CON UNA DINÁMICA DE SILENCIO PRESENTE MATERIALIDAD
EN UNA DINÁMICA DE MIRADAS Y PALABRAS
DONDE EL CONJUNTO DE DISCURSOS
CONSTRUYE UNA HISTORIA COLECTIVA
DE TACTO, MIRADAS, PALABRAS Y RISAS.
MOVIMIENTO
MIRADA
SONRISAS
PENSAMIENTO
CON OTRO DIÁLOGO
JORNADAS CON UN CAMINO COMPARTIDO CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ENTRE DOCENTES, ESTUDIANTES, INVESTIGADORES
CONSTRUCCIÓN DEL MAESTRO
CERRANDO ESTE APRENDIZAJE DESAPRENDIZAJE
INVESTIGACIÓN EN
AUTOETNOGRAFÍA
HISTORIA DE VIDA
RELATO
BIOGRAFÍAS
NARRATIVAS
CONSTRUIR
ESCUCHAR
NUEVA ENSEÑANZA
UN TODO
DIÁLOGOS
PENSAMIENTOS
APRENDIZAJES
PERSONAS
ARTE
EXPERIENCIAS

Presentación

AMPARO ALONSO-SANZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

RICARD RAMON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

El presente volumen recoge las aportaciones realizadas por las personas participantes de las IX Jornadas de Historias de vida en Educación, celebradas en abril de 2024 en Valencia. Se suma este ejemplar a otras publicaciones anteriores derivadas de toda una trayectoria iniciada en 2010 y supone de algún modo una conversación con ellas. Porque una característica de este encuentro es que la mayor parte de quienes asistimos hemos hecho contribuciones con anterioridad y mantenemos un compromiso con esta metodología que nos lleva a explorar sus dimensiones y expandir sus modos de proceder en reflexión conjunta. El formato dialógico de nuestras reuniones favorece la lectura, discusión y debate de las aportaciones, así como la puesta en relación con las conclusiones de ediciones anteriores. Y de este modo, cíclico, enraizado, enredado y conectado es posible proponer nuevas vías de acción que se sustenten en las constataciones investigadoras previas. Por todo ello es muy importante reconocer la trayectoria de estas jornadas en la complementariedad de temas tratados y su evolución, es indispensable recoger la variedad de grupos de investigación implicados, y finalmente, dejar constancia de los resultados más recientes.

Trayectoria de las Jornadas de Historias de Vida en Educación

Las Jornadas de Historias de Vida en Educación representan un evento académico de gran relevancia en el ámbito de la investigación cualitativa en educación, donde se exploran metodologías biográficas y narrativas. Desde su primera edición en 2010 en Barcelona hasta la IX Jornada en 2024 en Valencia, este encuentro ha sido un espacio de diálogo sobre el papel de las narrativas personales en la educación. Las Jornadas de Historias de Vida en Educación han desarrollado, a lo largo de más de una década, una progresión de temas de interés que permite observar un enfoque cada vez más amplio y socialmente relevante en el campo de la educación. Cada edición ha aportado un tema central que explora nuevas facetas y profundiza en la metodología biográfico-narrativa, estableciendo conexiones con preocupaciones educativas contemporáneas y abordando cuestiones de justicia social, identidad y memoria.

I Jornada: Biografías en Contexto (2010)

La primera edición, celebrada en 2010 en la Universidad de Barcelona bajo el título Biografías en Contexto, marcó un punto de partida crucial al introducir las historias de vida como método de investigación en educación. El enfoque estuvo en la importancia del contexto en la construcción de las biografías, mostrando cómo las historias individuales están intrínsecamente ligadas a sus entornos sociales, culturales y políticos. Esta jornada permitió entender las biografías no solo como relatos personales, sino como construcciones influenciadas por factores externos, lo cual sirvió de base para las temáticas exploradas en las jornadas posteriores. Así, se dio lugar a un enfoque inicial que entendía el contexto como una dimensión fundamental en la interpretación de las historias de vida. La jornada se documentó en el repositorio de la universidad.

II Jornada: Sujeto, Experiencia y Diálogo (2011)

En 2011, la Universidad de Málaga acogió la segunda jornada, titulada Sujeto, Experiencia y Diálogo. Este encuentro ahondó en el análisis del aprendizaje y la enseñanza como procesos profundamente subjetivos y dialogados, en los que la experiencia personal desempeña un rol central. La jornada resaltó el papel del sujeto como protagonista de su propio aprendizaje y de la formación de su identidad, abordando cómo el diálogo y la reflexión son esenciales para que los individuos comprendan y resignifiquen sus vivencias. Este enfoque amplió la perspectiva inicial al poner énfasis en el carácter relacional y experiencial de las historias de vida en el contexto educativo, destacando la importancia del diálogo como motor de cambio y autocomprensión; y en la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son procesos profundamente subjetivos y sociales. Más información.

III Jornada: La Construcción del Conocimiento a partir de Historias de Vida (2012)

En 2012, la Universidad de Oporto acogió la tercera edición, cuyo tema fue La Construcción del Conocimiento a partir de Historias de Vida. Aquí, el enfoque se dirigió hacia la función de las historias de vida como fuentes de conocimiento y comprensión en la investigación educativa. La jornada enfatizó que las narrativas biográficas no solo reflejan experiencias, sino que también generan saberes significativos que pueden contribuir a la pedagogía y la investigación social. Este enfoque fue fundamental para consolidar el valor académico de las historias de vida, estableciendo que estas pueden ser herramientas de conocimiento profundo sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, útiles para la intervención educativa y la mejora de prácticas docentes, herramientas poderosas para generar conocimiento tanto en el contexto educativo como en la investigación social, teniendo en cuenta la complejidad de los contextos culturales. La documentación está disponible aquí.

IV Jornada: El Papel de la Investigación Biográfico-Narrativa en la Formación del Profesorado (2013)

La cuarta jornada, organizada en la Universidad del País Vasco en 2013, profundizó en El Papel de la Investigación Biográfico-Narrativa en la Formación Inicial y Permanente del Profesorado. Esta edición trasladó el enfoque hacia la figura del docente y cómo las historias de vida pueden ser una herramienta crucial para su formación profesional y personal. Se discutió cómo la narrativa permite a los docentes reflexionar sobre sus trayectorias y experiencias, lo que facilita la autoevaluación y el desarrollo de una identidad profesional más consciente y comprometida. Este enfoque resultó complementario a los anteriores, ya que no solo consolidaba el papel del sujeto en el proceso de aprendizaje, sino que añadía una dimensión formativa específica para el profesorado, destacando cómo la narrativa puede contribuir al crecimiento y la introspección en el ámbito profesional. Disponible la página web del evento.

V Jornada: Voces Silenciadas (2015)

La quinta jornada, realizada en la Universidad de Almería en 2015, abordó un tema de gran relevancia social bajo el título Voces Silenciadas. En esta edición, se trató la visibilización de las historias de personas y colectivos que tradicionalmente han sido marginalizados o excluidos de la narrativa dominante en la educación. Las historias de vida se presentaron como un medio para dar voz a estos grupos, promoviendo una educación más inclusiva y justa. Temas como género, diversidad cultural, inmigración y minorías étnicas fueron abordados, posicionando a las jornadas como un espacio comprometido con la justicia social. Esta edición complementó las anteriores al evidenciar que las historias de vida no solo sirven para el desarrollo personal o profesional, sino que también pueden desafiar las estructuras de poder y contribuir a una sociedad más equitativa.

Documentación adicional y material audiovisual están disponibles en la página web en youtube y en el repositorio de la universidad.

VI Jornada: Narrativas Híbridas en Educación (2017)

La sexta jornada, celebrada en la Universitat de Lleida en 2017, introdujo el concepto de Narrativas Híbridas, abordando la relación entre narrativas personales y las realidades complejas en contextos de aprendizaje. Aquí, se exploraron los cruces entre diferentes formas de contar historias, incluyendo medios digitales y audiovisuales, y cómo estos pueden enriquecer la investigación educativa. Se discutió la integración de materiales y soportes diversos en la construcción de narrativas, ampliando así la perspectiva metodológica de las jornadas y reconociendo las nuevas formas de narrar en la era digital. Este enfoque abrió la puerta a las narrativas transmedia y multimodales, planteando interrogantes sobre el impacto de las nuevas tecnologías en las metodologías narrativas y su potencial para captar experiencias educativas.

Esta edición, basada en la articulación de metodologías híbridas para el estudio de narrativas educativas, fue documentada en la página oficial y en el proyecto Espai Híbrid.

VII Jornada: Una Mirada a la Memoria Histórica (2019)

En 2019, la Universidad de Valladolid organizó la séptima edición con el tema Una Mirada a la Memoria Histórica. Esta jornada se centró en el uso de las historias de vida como una herramienta para preservar y enseñar la memoria histórica en el contexto educativo. La reflexión giró en torno a cómo las narrativas personales y familiares pueden ayudar a los estudiantes a comprender eventos históricos y a relacionarse con el pasado de una manera personal y significativa. Este enfoque resultó complementario a las ediciones anteriores al ofrecer una perspectiva de la educación histórica que prioriza la experiencia vivida y su transmisión, promoviendo una comprensión más profunda y emocional de la historia.

Más información está disponible en el sitio web de las jornadas.

VIII Jornada: Documentos y Estrategias Visuales como Mediadores de Relatos (2022)

La octava jornada, celebrada nuevamente en la Universidad de Barcelona en 2022, exploró el papel de los documentos y estrategias visuales en la creación de narrativas, bajo el título El papel de los documentos y estrategias visuales como desencadenantes y mediadores de relatos. En esta edición, se discutió cómo el uso de documentos, fotografías y otros recursos visuales puede activar y enriquecer las historias de vida, sirviendo como puntos de partida para la reflexión y el análisis. Esta temática reflejó la tendencia hacia la incorporación de soportes multimodales en las metodologías narrativas, conectando con las narrativas híbridas previamente abordadas y mostrando cómo los elementos visuales pueden ayudar a hacer más tangible y accesible la narrativa educativa.

La página web de esta jornada se encuentra en la web del grupo Esbrina.

IX Jornada: Las Personas y los Nuevos Materialismos en la Construcción de Relatos (2024)

La novena y más reciente edición, celebrada en la Universidad de Valencia en 2024, se centró en la interacción entre las personas y los "nuevos materialismos.[en] la construcción de historias de vida. Bajo este enfoque, se exploró cómo los objetos, materiales y el entorno pueden influir en la narrativa personal y educativa, en línea con las tendencias contemporáneas de los estudios materialistas. En este contexto, las historias de vida se reconfiguran para incluir no solo la dimensión humana, sino también la interacción con el entorno y los elementos no humanos, lo cual amplía considerablemente el alcance de las investigaciones biográfico-narrativas hacia nuevas dimensiones de análisis en la educación.

Complementariedad de los temas y evolución

Cada jornada ha representado un paso en la evolución de las historias de vida como metodología en la investigación educativa, desarrollando una progresión complementaria y coherente que integra nuevas preocupaciones y enfoques. Mientras que las primeras ediciones se centraron en el sujeto, la experiencia y el contexto, las siguientes ediciones expandieron estos conceptos hacia temas de inclusión social,



Figura 1.: Fotografía de grupo del desarrollo de las IX Jornadas en Valencia.

memoria histórica y la influencia de los elementos materiales. Esta progresión revela un compromiso creciente con temas de justicia social, diversidad y memoria, reflejando una conciencia de las historias de vida no solo como herramientas pedagógicas, sino también como vehículos de cambio social y cultural. Es decir, han evolucionado hacia un enfoque que integra tanto la subjetividad humana como el entorno y las estructuras sociales en el que se desarrollan las experiencias educativas.

Grupos de investigación participantes

A lo largo de las ediciones de las Jornadas de Historias de Vida en Educación, diversos grupos de investigación han colaborado activamente, cada uno de ellos aportando perspectivas distintas sobre la metodología biográfico-narrativa en educación, así como enfoques innovadores en torno al uso de las historias de vida.

Algunos de ellos participaban formando parte de la red Reuni+D que es una red de investigación y desarrollo centrada en la formación de investigadores en el ámbito educativo. Este grupo se enfoca en fortalecer las capacidades investigativas de los estudiantes y profesionales en diversas áreas de la educación, promoviendo un enfoque práctico y colaborativo que busca mejorar la calidad de la investigación en este campo. Uno de los aspectos clave de Reuni+D es su interés en la creación de programas formativos que integren diferentes disciplinas y enfoques metodológicos. Esto permite a los participantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas que pueden ser aplicadas en contextos reales de investigación. La red promueve la interacción entre investigadores noveles y experimentados, facilitando el intercambio de experiencias y conocimientos, lo que contribuye a la creación de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor.

Los grupos determinantes en la consolidación de las jornadas como un espacio de referencia en el ámbito académico y educativo han sido:

Grupo Esbrina (Universidad de Barcelona)

El Grupo Esbrina, vinculado a la Universidad de Barcelona, es uno de los participantes más consistentes en las Jornadas. Su línea de investigación se centra en explorar las experiencias de aprendizaje y la construcción de identidades profesionales de los educadores. Se destaca su interés en las narrativas como herramienta para comprender los procesos formativos en contextos educativos complejos y en constante cambio. Su página oficial Esbrina ofrece recursos y estudios que reflejan su enfoque innovador en educación a través de metodologías cualitativas y biográficas. En ediciones como la VIII Jornada, organizada en 2022 en la misma universidad, el grupo desempeñó un papel central al investigar el uso de documentos visuales como mediadores de las historias de vida, una de sus líneas temáticas emergentes.

Grupo de investigación PROCiE (Profesorado, Cultura e Institución Educativa) (Universidad de Málaga)

El grupo de investigación PROCiE (Grupo de Investigación en Procesos Cognitivos y Educación) de la Universidad de Málaga se dedica al estudio de los procesos cognitivos en el contexto educativo, con un enfoque en cómo estos procesos influyen en el aprendizaje y la enseñanza. Su trabajo abarca diversas áreas, incluyendo el desarrollo de competencias, la formación docente, la evaluación del aprendizaje y la mejora de la calidad educativa. PROCiE investiga la interacción entre las teorías cognitivas y las prácticas educativas, buscando estrategias que promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

A través de sus investigaciones, PROCiE ha desarrollado métodos y herramientas que facilitan la comprensión de cómo las narrativas y las historias de vida pueden ser utilizadas para fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje activo en los entornos educativos. El grupo también se interesa por las implicaciones de las historias de vida en la formación de la identidad profesional de los docentes y en la construcción del conocimiento en el aula.

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) (CIIE) (Universidad de Oporto)

El Centro de Investigación e Intervención Educativas (CIIE) de la Universidad de Oporto es un centro multidisciplinario enfocado en el desarrollo educativo y social. En la III Jornada, celebrada en 2012 en Oporto, el CIIE fue un colaborador clave, abordando temas relacionados con la construcción del conocimiento a través de historias de vida en contextos educativos. Su trabajo incluye metodologías biográficas en educación y la intervención educativa con comunidades diversas, explorando cómo la narrativa puede ser una herramienta para el cambio social y educativo.

Grupo de investigación Elkarrikertuz (Universidad del País Vasco)

El grupo de investigación Elkarrikertuz de la Universidad del País Vasco se enfoca en el desarrollo de una educación más inclusiva, democrática y transformadora, centrada en el diálogo y la participación activa de todos los actores en el proceso educativo. Su trabajo está especialmente alineado con las metodologías colaborativas y participativas, y se dedica a explorar cómo las historias de vida y las narrativas pueden ser herramientas eficaces para promover una educación que refleje la diversidad cultural, social y lingüística del País Vasco. El grupo realiza investigaciones en educación en todos los niveles, desde la primaria hasta la formación continua de los docentes.

En el contexto de las Jornadas de Historias de Vida en Educación, Elkarrikertuz ha contribuido con una perspectiva que incorpora el diálogo y la interacción comunitaria como elementos clave en la construcción de las historias de vida, enfocándose en cómo los relatos individuales se entrelazan en una narrativa colectiva que refleja y da forma a la realidad social y educativa. Sus investigaciones enfatizan la importancia de los relatos compartidos y la co-creación en entornos educativos, contribuyendo así a una visión de la educación como un proceso inclusivo y transformador que va más allá de lo individual para integrarse en una narrativa comunitaria.

Grupo de Investigación Pedagogías Alternativas (Universidad de Almería)

El grupo HUM-1114 Pedagogías Alternativas: Educación Democrática, Subjetividades y Corporeidades de la Universidad de Almería tiene como foco la investigación en torno a la educación y la justicia social, trabajando en temas de inclusión y equidad educativa. En la V Jornada, titulada Voces Silenciadas, celebrada en 2015 en Almería, el GEJS fue un grupo clave. Sus investigaciones abordaron cómo las historias de vida pueden sacar a la luz las voces de aquellos que han sido tradicionalmente marginados en el ámbito educativo, promoviendo una mayor equidad en la educación a través de la narrativa personal. Este enfoque incluyó temáticas de diversidad cultural y género, así como experiencias de minorías.

Espai Híbrid (Universidad de Lleida)

Espai Híbrid es un grupo de investigación y un espacio de innovación educativa que forma parte de la Universitat de Lleida. Su enfoque está centrado en la investigación y el desarrollo de metodologías educativas que integran la tecnología y las narrativas visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Espai Híbrid promueve un ambiente de aprendizaje donde las experiencias de vida y las historias personales se convierten en el eje central de la educación, favoreciendo un enfoque interdisciplinario y colaborativo. Este grupo también está comprometido con la creación de espacios de diálogo y reflexión que integren diferentes perspectivas sobre la educación. A través de talleres, seminarios y jornadas, Espai Híbrid busca generar un intercambio de ideas y experiencias que enriquezcan la práctica educativa.

CEAEX (Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida) (Universidad de Valladolid)

CEAEX (Ciudadanía, Ecologías del Aprendizaje y Educación Expandida) es un grupo de investigación de la Universidad de Valladolid que se enfoca en la intersección entre la educación, la ciudadanía y las nuevas ecologías del aprendizaje. Su trabajo se centra en cómo las prácticas educativas pueden contribuir a la formación de ciudadanos activos y comprometidos, así como en la exploración de enfoques innovadores que integren diferentes espacios de aprendizaje y participación social. Las líneas de investigación del CEAEX incluyen el análisis de las dinámicas sociales y culturales que influyen en el aprendizaje, así como el desarrollo de metodologías que favorezcan un aprendizaje más colaborativo y conectado con la comunidad. Esto incluye el uso de tecnologías digitales y la promoción de proyectos que busquen empoderar a los estudiantes y fomentar su participación en la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

ABERTURA Grupo en Investigación Educativa Basada en las Artes y Participación a través de la Cultura y las Artes (Universidad de Valencia)

El grupo ABERTURA de la Universidad de Valencia ha jugado un papel fundamental, en las últimas jornadas celebradas en 2024. Su investigación partía del trabajo previo desarrollado en el grupo de investigación CREARI a partir de las pedagogías culturales y la exploración de las narrativas personales en contextos educativos, desde el que se había participado en ediciones anteriores. En la IX Jornada, organizada en Valencia en 2024, ABERTURA exploró cómo las personas y los nuevos materialismos se entrelazan en la creación de relatos educativos, permitiendo un acercamiento novedoso a las historias de vida a través de la interacción con elementos materiales. Su enfoque sobre los nuevos materialismos aporta una perspectiva única al análisis narrativo en la educación, incorporando elementos tangibles en la construcción de la narrativa pedagógica.

A pesar de sus enfoques diversos, estos grupos comparten un compromiso con la investigación biográfico-narrativa, utilizando la historia de vida como una metodología para revelar aspectos ocultos o silenciados en la educación. Cada uno de ellos contribuye desde sus especialidades, ya sea la formación docente, la justicia social, las pedagogías culturales o la memoria histórica, promoviendo una visión inclusiva y crítica de la educación. La colaboración de estos grupos ha permitido enriquecer las Jornadas de Historias de Vida en Educación, creando un espacio académico donde la narrativa y la biografía se convierten en herramientas clave para la transformación y el entendimiento educativo.

Aportaciones en las IX Jornadas de Historias de Vida en Educación. Las personas y los nuevos materialismos en la construcción de relatos

Organizamos las IX Jornadas de Historias de Vida en Educación, celebradas el 18 y 19 de abril de 2024 en el Museo Valenciano de la Ilustración y la Modernidad (MuVIM) en Valencia, tratando de aportar una valiosa continuación a la trayectoria de estas jornadas, profundizando en el papel crucial que juegan las personas en la construcción de relatos de vida, centrándonos en cómo las experiencias personales y las relaciones humanas son fundamentales para entender y narrar la educación desde una perspectiva biográfica.



Figura 2.: Vista general del desarrollo de las IX Jornadas en Valencia.

En estas jornadas optamos por profundizar en el papel que las personas desempeñan en las historias de vida. Planteamos esta temática como eje del encuentro, porque las historias de vida se vinculan a menudo a más de una persona y porque las referencias artísticas, musicales, científicas, tecnológicas, cinematográficas pueden ser posibilitadoras de formas de narración. Esta propuesta nos permitirá avanzar en aportaciones de anteriores jornadas como las políticas de la representación, los modos de narrar(se), la relación con el Otro que nos regala su historia, la reconstrucción de lo vivido, la relación entre imágenes y relatos, o el papel de las estrategias visuales.

De acuerdo con el planteamiento metodológico y ético seguido en anteriores ediciones, la dinámica de trabajo estuvo basada en el diálogo abierto y franco sobre los trabajos presentados, favoreciendo el debate público y la reflexión compartida. Los trabajos presentados se articularán en torno a cuatro ejes:

- Las personas que se cruzan en las historias de vida. ¿Qué tipo de información ofrecen las familias, amistades, estudiantes de las personas sobre las que se relata una historia de vida? ¿Cómo se puede implicar a otras personas en la construcción de relatos? ¿Cómo se colabora en los cruces con otras personas?

- Las materialidades como dispositivos de incorporación de influencias en las historias de vida. ¿Cómo se introducen los referentes artísticos, arquitectóni-

cos, musicales, cinematográficos, tecnológicos, científicos en las historias de vida? ¿Qué papel tienen los iconos, héroes, heroínas, dioses, deidades, influencers, o seres de fantasía en las historias de vida? ¿Hasta qué punto son importantes en las historias de vida las personas no conocidas físicamente? ¿Qué características de los referentes se transfieren a las vidas relatadas?

- Las asociaciones, agrupaciones y colectivos como desencadenantes de encuentros e historias compartidas. Poner biografías en contexto como relación con otras personas ¿Cómo se contextualiza una historia de vida desde la pluralidad? ¿Cómo influye lo colectivo en las historias de vida particulares? ¿Cómo es la historia de vida compartida por un grupo o comunidad educativa? ¿Qué estrategias encontramos para abarcar historias de vida de asociaciones, agrupaciones, clases u otros colectivos? ¿Qué formas hallamos para compartir las historias de vida en encuentro con otras personas?

- Las personas ausentes que se hacen presentes en las historias de vida. Reflexionando sobre el proceso de recuperación de narrativas olvidadas Reinterpretando los silencios o vacíos de información. Tomando conciencias de las pérdidas, muertes, exilios, censuras. ¿Qué archivos, textos, grabaciones, audios dejaron a nuestro alcance personas con las que no podemos tener un contacto físico?

Durante estas jornadas, se llevaron a cabo múltiples sesiones de debate y talleres, donde unas 50 personas participantes intercambiaron ideas y experiencias en un formato dialógico. Quienes asistieron discutieron sobre la narrativa materialista y cómo los objetos y las experiencias compartidas influyen en la construcción de identidades educativas. Este enfoque buscaba ampliar la comprensión de las historias de vida al incluir elementos tangibles y emocionales que afectan el aprendizaje y la enseñanza.

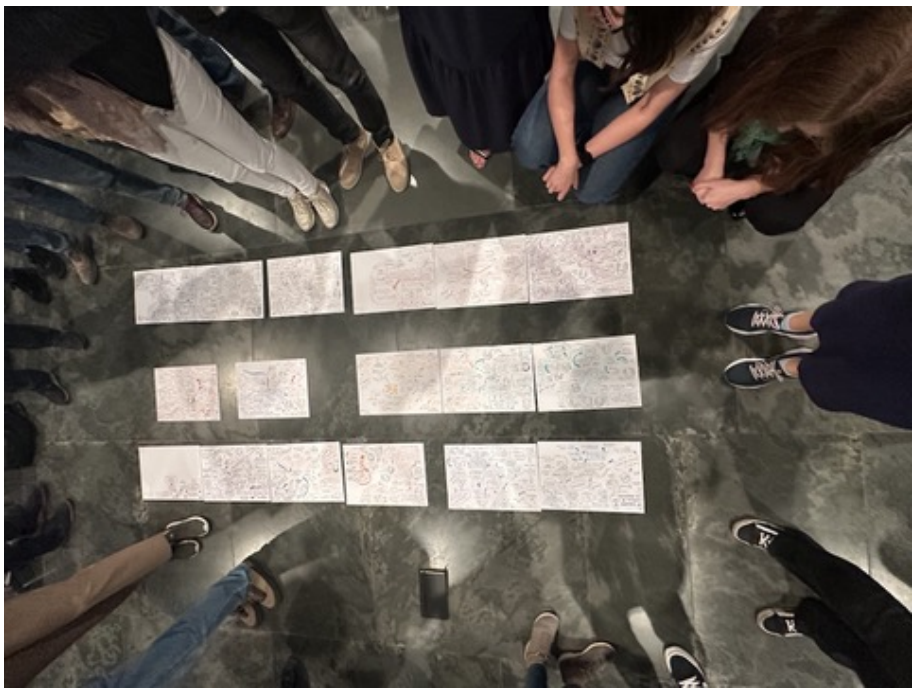


Figura 3.: Observando los dibujos de la relatora visual Inma Soler en las IX Jornadas en Valencia.

Una relatora visual, Inma Soler, participó dibujando resúmenes de cada una de las diferentes aportaciones que componían el programa. Inicialmente de la conferencia plenaria a cargo de Analía Leite (Universidad de Málaga), Esther Prados(Universidad de Almería), Glòria Jové (Universitat de Lleida), José Miguel Correa (Universidad del País Vasco), Amparo Alonso (Universitat de València) y Juana M. Sancho (Universitat de Barcelona) titulada Las historias de vida en la investigación educativa: lo aprendido y desaprendido. Después de la Mesa de debate 1. Las personas que se cruzan en las historias de vida, el Taller: Referentes y referencias, materialidades, influjos e influencias, la Mesa de debate 2. Las materialidades como dispositivos de incorporación de influencias en las historias de vida, la Mesa de debate 3. Las asociaciones, agrupaciones y colectivos como desencadenantes de encuentros e historias compartidas, la Mesa de debate 4. Las personas ausentes que se hacen presentes en las historias de vida. Y finalmente la ponencia invitada de cierre a cargo de Fernando Miranda, profesor y Decano de la Facultad de Artes de la Universidad de la República de Uruguay. Durante las jornadas y a medida que los dibujos de Inma iban apareciendo sobre hojas y papel continuo, la gente se acercaba a contemplar su proceso creativo. El conjunto de estas ilustraciones acompaña este libro y ayudan a comunicar de una forma estética la comprensión de lo ocurrido durante las jornadas.

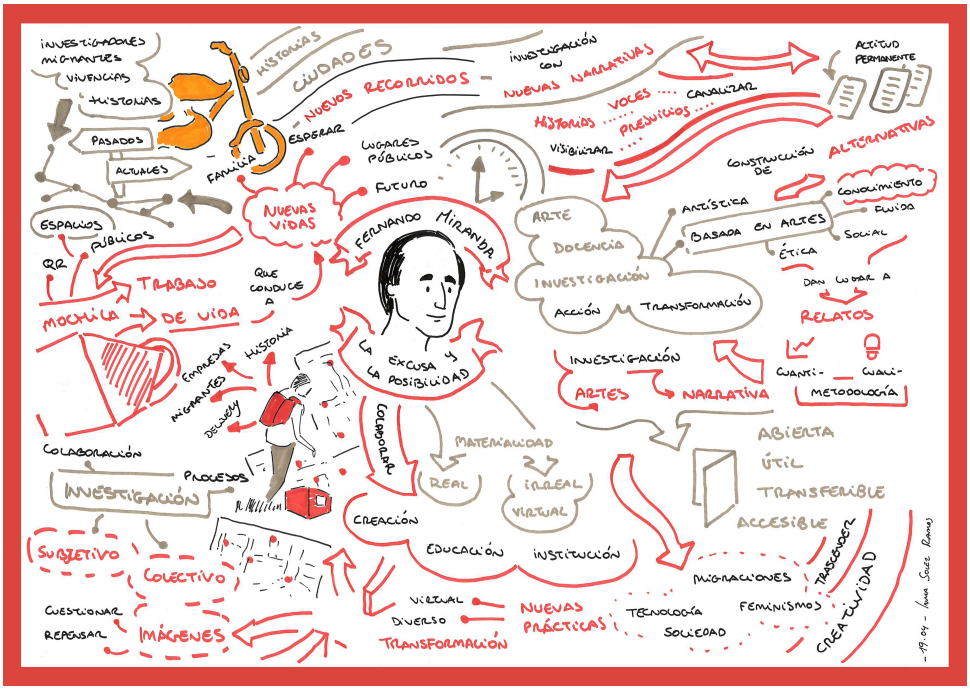


Figura 4.: Infografía de la conferencia de Fernando Miranda. Inma Soler (2024).

Como viene siendo habitual, en el formato dialógico propio de estas jornadas, cada mesa de debate tenía lugar en un círculo que favorecía la conversación en asamblea entre escuchantes y hablantes. Al iniciarse cada sesión un par de personas eran responsables de presentar a quienes exponían sus aportaciones en ese eje temático, además regulaban los tiempos y participación de cada comunicante. Al finalizar las exposiciones dinamizaban el turno de intervenciones para facilitar un diálogo agradable y una reflexión profunda sobre los diferentes aspectos puestos en común.

Pero además otras dos personas actuaban como relatores verbales, resumiendo en el momento de la clausura las principales conclusiones de cada mesa de debate.

Uno de los talleres destacados, titulado Referentes y referencias, materialidades, influjos e influencias, coordinado por Maria Vidagañ y Ester Ventura de la Universitat Jaume I, invitó a la audiencia a reflexionar activando sus cuerpos sobre sus propios referentes en ciencia y cultura, utilizando objetos para articular sus narrativas. Este taller no solo fomentó el intercambio de ideas, sino que también estableció un espacio para que cada participante conectara sus historias personales con su práctica profesional a través de los materiales aportados por todas las personas participantes.

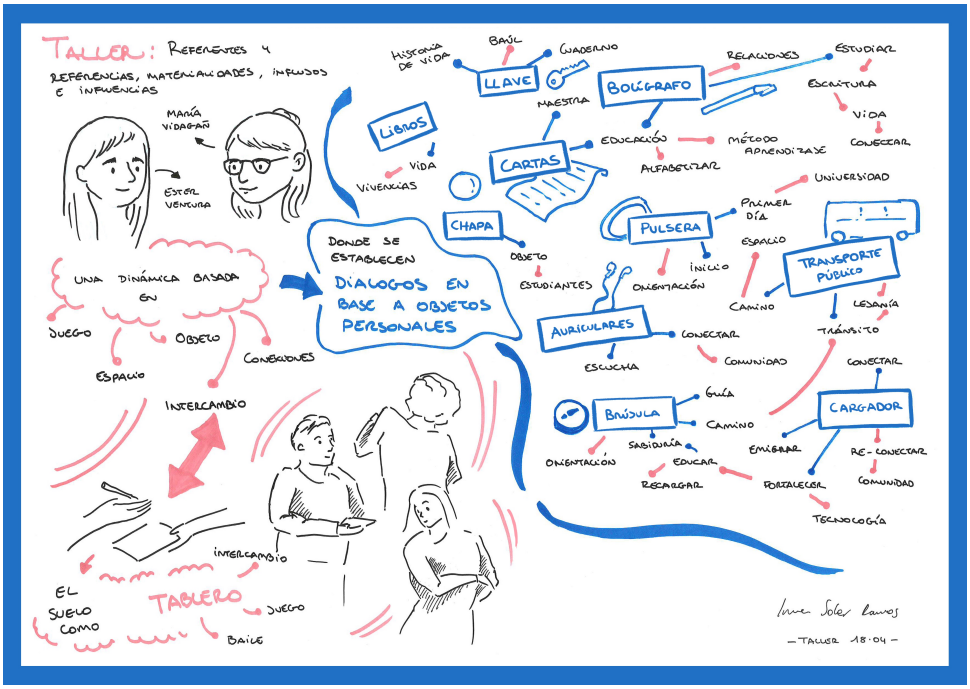
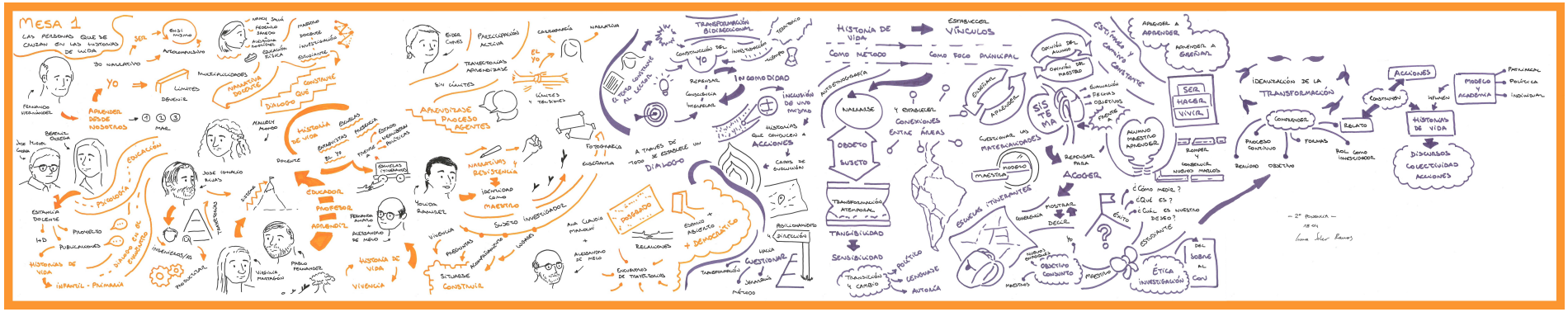


Figura 5.: Infografía del desarrollo del taller. Inma Soler (2024).

Parte I.

Las personas que se cruzan en las historias de vida


MESA 1
LAS PERSONAS QUE SE CRUZAN EN LAS HISTORIAS DE VIDA
YO
APRENDER DESDE NOSOTROS
EDUCACIÓN
PSICOLOGÍA
DIALOGO
HISTORIA DE VIDA
APRENDIZAJE PROCESO AGENTES
EDUCADOR
PROFESOR
APRENDIZ
HISTORIAS DE VIDA
INFANTIL - PRIMARIA
TRANSFORMACIÓN APRENDIZAJE
SITUARSE CONSTRUIR
VIVENCIA
NARRACIONES Y REVISIONES
IDENTIDAD COMO MAESTRO
SUJETO INVESTIGADOR
TRANSFORMACIÓN BIDIRECCIONAL
INCERTIDUMBRE
ACCIONES
A TRAVÉS DE TODO SE ESTABLECE UN DIALOGO
DESARROLLO
ESPACIO ABIERTO + DEMOCRÁTICO
UNA CUESTIONARE
HISTORIA DE VIDA
COMO MÉTODO
COMO FOCO PRINCIPAL
ESTABLECER VÍNCULOS
Y ESTABLECER CONEXIONES ENTRE ÁREAS
OBJETO
SUJETO
TRANSFORMACIÓN ATENCIONAL
TANGIBILIDAD
SENSIBILIDAD
ACOGER
ESTRATEGIA Y CAMBIO
APRENDER A APRENDER
APRENDER A ENSEÑAR
SER
HACER
VIVIR
SISTEMA
ALUMNO MAESTRO APRENDER
ROMPER Y CONSTRUIR NUEVOS MARCOS
ESTRATEGIAS INTERACTIVE
¿Cómo medir?
¿Qué es?
¿Cuál es nuestro deseo?
ÉTICA INVESTIGACIÓN
IDEALIZACIÓN DE LA TRANSFORMACIÓN
COMPRENDER
PROCESO CONTINUO
REALIDAD
OBJETIVO
RELATO
ROL COMO INVESTIGADOR
ACCIONES
HISTORIAS DE VIDA
DISCURSOS COLECTIVIDAD ACCIONES
MODELO Y ACADEMIA
PERSONAL
POLÍTICA
INDIVIDUAL

1. Del Yo narrativo al Yo performativo en las trayectorias de vida de aprendizaje

FERNANDO HERNÁNDEZ-HERNANDEZ
UNIVERSITAT DE BARCELONA

Introducción. Esbozar un desplazamiento

Esta comunicación forma parte del proyecto TRA-AP en el que participaron 50 colaboradores con quienes indagamos sobre sus relaciones con el aprender dentro y fuera de la Universidad. La noción que nos guió en este proceso fue la de *learning lives* (Jornet y Erstad, 2018), según la cual los aprendizajes significativos tienen lugar a través de espacios y tiempos diversos, y a partir de un sujeto que encarna, interpreta y anuda diferentes entornos sociales más allá del aula. Esta noción se cruza con la de Trayectorias de Vida Aprendizaje (TVA) de Biesta et al. (2008) quienes, en el proyecto de Learning Lives, desarrollaron un enfoque biográfico centrado en las personas adultas y sus biografías (trayectorias) desde el que abordaron la interrelación entre aprendizaje, identidad y capacidad de acción (agency) en esas trayectorias. En este marco utilizaron una concepción amplia de aprendizaje, que incluye contextos de educación formal, de trabajo y de la vida cotidiana. Todo ello para indagar sobre lo que el aprendizaje significa y hace en la vida de las personas adultas. Erstad et. al. (2009) utilizaron ese mismo enfoque para explorar cómo las historias personales y sus perspectivas de futuro se utilizan para crear narrativas del yo (self) y cómo estos modos de ser (y su narrativa) son centrales en la producción de conocimiento.

Si bien este fue el marco que orientó la investigación de TRAY-AP, al llevarla a cabo surgieron cuestionamientos y desplazamientos. Los primeros, referidos a que estos conceptos promueven un Yo narrativo autoidéntico que siempre es un «error de base» (Spivak, 1993, p. 203) o una «premisa preconcebida o fundacional» (Butler, 1992, p. 9). Para salir de esa autoidentificación he tomado la invitación de Jackson y Mazzei (2008) a moverse de un Yo narrativo hacia un Yo performativo que usa la experiencia no como una fuente de conocimiento sino como un concepto para «exponer lo indecidible del significado, del ser y de la narración, sin requerir una autoidentificación» (p. 305). Este Yo performativo, según Jackson y Mazzei, es un Yo en devenir. Un Yo «que se construye a través de sus intentos de producir verdad[es]» (p.305). Según el devenir deleuziano, ese Yo estaría siempre reformulándose y reconfigurándose, nunca anclado en sí mismo. Ante este desplazamiento Jackson y Mazzei (2008) proponen una primera pregunta deconstructiva: «¿Cómo podría la autoetnografía –la historia de vida o las TVA añado– explorar los límites de la experiencia, no a través de una sobrecompensación que presenta un Yo fácilmente

comprendido, sino al proponer un Yo que deviene a través del (su) relato?» (p. 309). Una posible respuesta no estaría en localizar una pluralidad de versiones del Yo, o diversas versiones del mismo evento. Siguiendo con Deleuze, Jackson y Mazzei (2008) proponen que se trataría de prestar atención al «ensamble de multiplicidades» que ocurre en el devenir tenga «más diferencias, más contradicciones y más pliegues» (p. 309). Y en este ensamble de multiplicidades el Yo se reconfigura en un nosotros.

Fundamentación: Las historias de vida en el marco de la autoetnografía deconstructiva

Situados en este marco de cuestionamientos y aperturas, en esta comunicación desplazamos el foco de la indagación desde la invitación que hacen Jackson y Mazzei (2008) a deconstruir el Yo de la investigación autoentnográfica, las historias de vida y, en el caso de TRAY-AP, de las TVA. Estas autoras nos invitan a plantear un nuevo Yo que sería, como he avanzado, un Yo performativo que está en deconstrucción y que se configura desde el nosotros y las intra-acciones con las materialidades.

A la investigación que se centra en la deconstrucción del Yo la denominan Jackson y Mazzei (2008) 'autoetnografía deconstructiva' que, como se ha dicho, problematiza el Yo narrador, el Yo narrado, la experiencia, la voz y la producción de verdad. Un primer acercamiento a esta vía deconstructiva y a la fundamentación del tránsito entre el yo narrativo al yo performativo se planteó en la tesis doctoral de Marina Cabello Campuzano (2020). Tomando este hilo, la autoetnografía desconstrutiva, y la historia de vida como derivación, configuran un relato que, a la vez que da cuenta de una experiencia individual atravesada por lo social, constantemente interroga el propio hecho de narrar(se) y ser narrado. Propone un Yo en devenir, performativo y diverso en sí mismo, que emerge según las experiencias relatadas. Jackson y Mazzei (2008) y Cabello Campuzano (2020) invitan a enredarse con y a cuestionar esa delimitación borrosa del Yo narrado, así como a deconstruir sus límites epistemológicos. En la autoetnografía deconstructiva se asume la experiencia como inestable y problemática. Se considera que la experiencia no es una fuente estable de conocimiento sino «un evento que necesita reinterpretarse una y otra vez, de acuerdo con contextos sociales, discursos y las relaciones de poder cambiantes» (Jackson y Mazzei, 2008, p. 304). En la autoetnografía desconstructiva Jackson y Mazzei (2015) proponen que, en lugar de procurar más reflexividad, «los investigadores deben preguntarse qué es lo que le están pidiendo a la voz narrativa, confrontar lo que escuchan y cómo lo escuchan desde su autoridad y así deconstruir por qué una historia se cuenta y no otra» (p. 300).

Metodología

Jackson y Mazzei (2008) plantean la siguiente pregunta, que voy a tratar de llevar a una de las TVA de TRAY-AP: «¿Cómo podríamos procurar un relato en donde siempre haya algo más que decir… abrir una brecha (gap) que necesitase de marañas y complicaciones?» (p.307). Siguiendo el rastro de la TVA esta pregunta invita a explorar los potenciales intersticios de los relatos de los estudiantes «con la produc-

ción de diferentes formas de conocer» (p. 314). Como en la autoetnografía deconstructiva en la TVA es posible romper con un sujeto totalmente delineado, unificado y coherente, que sabe con totalidad lo que experimenta y puede 'capturarlo' y relatarlo.

Para afrontar este desafío se ha abordado la TVA de Marc, un estudiante de Física que participó en la investigación de TRAY-AP, desde el desplazamiento del foco de la indagación del lugar autorreferencial del Yo a los encuentros de ese Yo con los 'otros'. Al poner el foco en el Yo performativo de Marc, la TVA adquiere el potencial de producir prácticas evocadoras, éticas y fallidas que tienen el potencial de abrir las brechas y producir distintos saberes. Este Yo no se paraliza ante la imposibilidad de los límites del conocimiento, sino que se construye con una ética que utiliza esos límites para crear nuevas formas de comprensión para quienes leen y escuchan estos relatos performativos. Con ello, se pone en evidencia, como señalan Bird y Tozer (2020) que «el estudio del self es el estudio de otros» (p.6).

Para acercarnos al Yo performativo que Marc despliega en su relato de experiencia, se puede proceder desde los movimientos enunciados más arriba:

1. Considerar la experiencia de la que Marc da cuenta, no como una fuente de conocimiento sino como un concepto que, como se ha escrito al inicio, expone «lo indecidible del significado, del ser y de la narración, sin requerir una auto-identificación» (Jackson y Mazzei, 2008, p.305).

2. Prestar atención a cómo el Yo se reformula y reconfigura y no se mantiene anclado en sí mismo.

3. Explorar los límites de la experiencia de Marc, no a través de una sobrecompensación que presenta un Yo fácilmente comprendido, sino al proponer un Yo que deviene a través del (su) relato.

4. Atender al «ensamble de multiplicidades» que ocurre en el devenir prestando atención a «más diferencias, más contradicciones y más pliegues» (Jackson y Mazzei, 2008, p. 309). Y, de manera especial, a cómo en este ensamble de multiplicidades el 'yo' se reconfigura en un 'nosotros'.

Para seguir estos hilos de sentido he tomado la Línea de Vida de Aprendizaje (LVA) que Marc trajo al segundo encuentro (figura 1.1).

En la LVA el 'ensamble de posibilidades' se despliega en escenas significativas, que son el punto de encuentro entre el relato de experiencia y su destilación en la LVA. Las escenas significativas (Denzin 1997) muestran aquellas experiencias que, como hemos explorado en Retamero et alt. (2021), son singulares en cuanto dan cuenta de un momento marcante que puede ser explorado para promover «lo indecidible del significado, del ser y de la narración, sin requerir una auto-identificación» (Jackson y Mazzei, 2008, p. 305).

Lo que permiten las escenas significativas, como apunta Charmaz (2006), es el congelamiento y el alargamiento del tiempo, por lo que es posible dialogar con ellas. Las escenas nos «enfrentan a situaciones nuevas, o muestran otras formas de hacer y otros tipos de relación» (Hernández-Hernández, 2007, p. 182). Nos permiten encarnar la localización y la parcialidad de la que emerge en el relato de experiencia de Marc. Tres han sido las escenas significativas en las que se cruzan movimientos, enlaces, reformulaciones del Yo y en las que el 'Yo narrador' deviene en un «ensamble

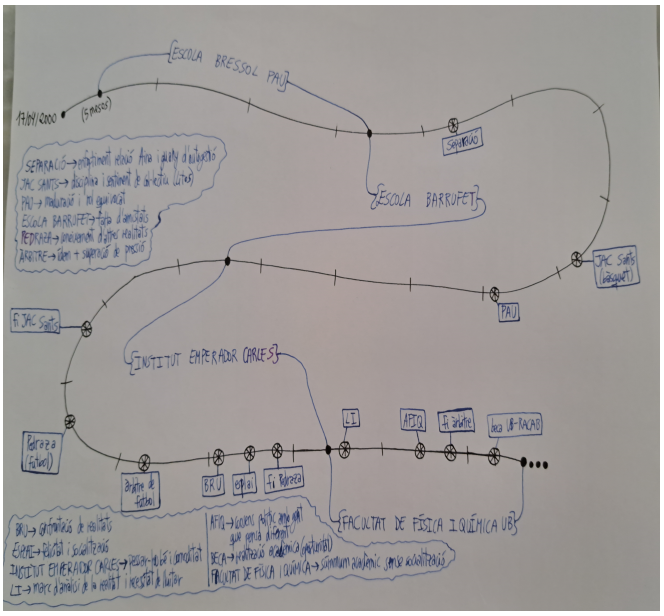


Figura 1.1.: Línea de vida de aprendizaje de Marc. Foto F. Hernández (2021).

de multiplicidades» (Jackson y Mazzei, 2008, p. 309), en un nosotros: el baloncesto 'donde no existe el yo sino el colectivo'; el equipo de fútbol y el arbitraje: el aprendizaje de la diferencia social; el partido político para proyectar el sentido social del Yo. En estas escenas se despliegan diferentes campos de un Yo que no es fijo, que se relaciona, que se configura desde y con los otros. Son escenas que permiten, además, explorar la noción de 'ensamble de posibilidades' en la relación con los otros y el sentido del yo performativo.

Análisis

Las escenas significativas tienen en común que convergen en territorios y experiencias del aprender en las que se cruza no sólo lo que Marc (se) dice, sino también «lo indecidible del significado, del ser y de la narración, sin requerir una auto- identificación» (Jackson y Mazzei, 2008, p. 305).

El equipo de baloncesto: 'no existe el tú sin el colectivo'

El primer territorio, fuera de la familia que esboza Marc como posibilitador de haber aprendido, se sitúa en las relaciones del equipo de baloncesto al que se vincula desde los 7 a los 14 años.

> 11 SE M: El siguiente elemento que yo he añadido como importante es mi estancia en el JAC Sants, que es un club de baloncesto de Sants, donde estuve desde los siete años hasta los catorce. Ahí lo que yo aprendí, sobre todo fue, por un lado, el trabajo en equipo y entenderlo dentro de un colectivo y que no existe el tú sin el colectivo, porque es un deporte en equipo y eso siempre nos lo destacaban mucho.
>
> 14 SE M: Y en este aspecto he remarcado aquí Litos (señala la LVA), que fue mi entrenador durante dos o tres años que... nos machacaba muchísimo. Yo

> no sabría decir si lo pasaba incluso mal en los entrenamientos de los partidos porque estaba gritando siempre, con una... Pero, realmente, por alguna razón, me ha marcado en la vida y lo tomo como referente. Quiero decir... es algo raro, pero realmente lo considero una persona importante, que me ha influenciado.

En estos fragmentos de una misma escena el Yo narrador de Marc se reformula, deviniendo a través del relato en una multiplicidad de 'yoes' que no se despliegan en una temporalidad con inicio y final, sino que perdura más allá de lo que se narra: un Yo que sale de la familia para ser parte de un colectivo, un Yo que se inscribe en la exigencia que conlleva un juego en el que se gana o se pierde y un Yo que reconoce a un adulto como referente e influencia.

El ensamble de posibilidades se despliega a través de diferentes capas de lo 'decible': la temporalidad en que se sitúa la escena –en el tránsito de la infancia a la adolescencia–, el devenir del yo en la relación con el colectivo, la importancia de la integración de las normas, las personas referentes que dejan la impronta de la influencia. Pero también desde lo 'indecible', como es el aprendizaje de un modo de masculinidad que se configura con la exigencia, el machacar, los gritos… El de afrontar lo que supone el éxito o el fracaso, el acierto y el error en un partido. El ser parte de una red de entrelazamientos en el que se cruza la propia mirada, la de los compañeros, la del entrenador, la del público (el que le apoya y el que no) y de la familia que circula también por esa parte del ensamble de lo que no se ha dicho. Con esta aproximación al Yo, como un Yo performativo -lo que hace el relato además de lo que dice el Yo narrativo- Marc deja de inscribirse en un relato que le configura como el autoidéntico al que se refería Spivak y se despliega en una trama de relaciones que no son fijas ni transitan en una dirección.

Salir de la burbuja: El equipo de fútbol y el arbitraje como aprendizaje de las diferencias sociales

> 20 SE M2: El primer cambio fue al terminar el JAC me puse con el fútbol, cambié de deporte, y el Pedraza es el club al que fui, estuve hasta el... 2019. Era un lugar muy diferente al de antes, porque, así como el JAC está situado en Sants que tiene bastante renombre, incluso es caro económicamente, te encuentras gente que tiene bastante pasta. Gente de un tipo concreto, que quizá por eso yo no he acabado de encontrarme cómodo... El Pedraza era todo lo contrario. Es un club de barrio que está en Zona franca donde te encuentras con gente muy diversa y esto yo es lo que valoro más que me haya aportado esta experiencia.
>
> No he conservado amistades del Pedraza, pero sí la posibilidad de conocer e intentar entender otras situaciones.Salir un poco de la burbuja que muchas veces significa Sants, también fue bueno.
>
> Con mi entrada en el fútbol empecé a trabajar de árbitro de fútbol. Lo hice durante cuatro años intermitentemente, ya que paré durante un año, y esta experiencia, a pesar de ser de las experiencias más duras que he vivido, también creo que me ha aportado mucho. Como árbitro de fútbol tienes que

> visitar campos de todas partes, vas desde Sarrià hasta... toda Barcelona, toda la zona de Barcelona. Y son experiencias de conocer realidades y situaciones muy diferentes que se dan, ¿no? Y también tienes la posibilidad de conocer a mucha gente y eso yo lo valoro muy positivamente.

Aquí dejo solo un apunte. Así como, en una primera etapa fue el JAC, el equipo de baloncesto, el que sitúa como lugar de aprendizaje, ahora, en el tiempo de la adolescencia/juventud será un equipo de fútbol, el Pedraza. Aparece un sentido de reconocimiento de las diferencias de clases sociales en el tránsito que le lleva de un club de gente de 'pasta' a un club de barrio. A moverse y narrarse en las relaciones con «gente diversa.» En este cambio también el aprendizaje supone un cambio en los lugares, en los barrios: de la centralidad de un barrio con tradición obrera que devino en clase media, a un barrio periférico, en el que se instaló una nueva clase obrera y también grupos que se situaban en los márgenes. El aprendizaje consiste en acercarse y entender 'otras situaciones' y salir de la 'burbuja' de su barrio de origen. Marc muestra un Yo que performatiza desde otro lugar social, que le demanda otros modos de relación social, que le hace moverse en otro ensamble de posibilidades. Quedan aquí sólo esbozados estos desplazamientos, a la espera de un recorrido más extenso.

El partido político: la consciencia de lo público y el sentido social del yo

> 25 SE M2: Después de salir del instituto y ya habiendo empezado el Grado de Física aquí en la UB, entré en el partido Lucha Internacionalista, que es un partido político. Que es en el que está mi padre y había estado también mi madre, mi tía y todo dios en mi familia... En este partido yo lo que valoro más positivamente es que -yo he crecido en casa teniendo la política muy cerca porque mi padre sobre todo, también mi madre, han estado muy involucrados-, y entonces la posibilidad de entrar en un grupo como éste que hacían una reunión semanal para discutir cosas de contexto político, pues me ha permitido tener como un marco de mínimos para poder analizar lo que ocurre en mi entorno. Esto lo valoro muy positivamente. También hay algo que no es tan positivo, aunque quizás pueda parecerlo, es la necesidad de involucrarme en las luchas o las cosas que pasan y que tienen que ver con la política de nuestro entorno. Eso, a veces, es algo pesado porque me pone nervioso y me roba mucho tiempo. Pero yo creo que lo valoro positivamente, no sé... esto lo dejo entre paréntesis.

Si el Yo performativo es un Yo que se reformula, que no se mantiene idéntico, que no elude la duda, que transita por escenarios que escapan de lo lineal y predecible, la decisión -como parte del ambiente familiar- por vincularse de manera afectiva (involucrada) con la militancia política, se presenta en una escena que permite apreciar cómo se quiebra un Yo totalmente delineado, unificado y coherente, que sabe lo que experimenta y puede 'capturarlo' y relatarlo. De aquí el interés por la ambivalencia, que se refleja en el énfasis que pone Marc en el no saber, en la duda sobre el sentido de lo 'positivo' (o no) de la experiencia. Una experiencia a lo que se acerca

no de manera totalizadora, sino en el tránsito de lo que le permite conocer de la realidad, pero sin un afán de enaltecer el recorrido, y sin eludir la problematización –el nerviosismo, la pérdida de tiempo…– frente a lo que sucede en la realidad más próxima. Estas dos capas se superponen sin excluirse, conviviendo en un Yo que en su devenir -y vuelvo a lo dicho más arriba- presta atención a "más diferencias, más contradicciones y más pliegues" (Jackson y Mazzei, 2008, p. 309).

Si prestamos atención al ensamble de posibilidades, vemos que el Yo se performatiza en un nosotros al formar parte del enredo en el que los diferentes actores familiares se han vinculado y se relacionan, no con el interés por la política en abstracto, sino en una militancia que conlleva un sentido de vínculo y pertenencia a un partido político. En este punto es relevante resaltar que el ensamble de Marc no es con un grupo que tiene visibilidad en la cotidianidad partidista, sino que se encuentra en los márgenes. Desde ese lugar, lo que valora es la formación, el conocimiento compartido que le permite tener 'unos mínimos' para comprender la realidad. Por eso el relato de Marc no es conclusivo ni lo dice todo. Deja en la invisibilidad los temas de los que habla, los marcos de análisis que utilizan, su papel en las reuniones, los lazos que va creando con los otros asistentes al grupo, el papel de la historia y la memoria de quienes forman el partido, los lazos intergeneracionales, lo que vincula a la familia.

Prestar atención a estos fuera de campo significa, como indicaba al principio, que el relato de vida no se conforma desde el Yo que narra, sino desde un Yo que deja rastros, a veces imperceptibles, como en el caso de Marc. Entramos así prestando atención a lo que hay de borroso en el Yo narrado, y que permite que Marc desplace el lugar autoreferencial del Yo a los encuentros con los 'otros'. Este Yo performativo no se paraliza ante la imposibilidad de los límites del conocimiento, sino utiliza esos límites para crear nuevas formas de comprensión para quienes leen, escuchan y -como es mi caso- se acercan y forman parte de estos relatos performativos.

Conclusiones y aportaciones a la investigación desde las historias de vida

Poner en cuestión la autoreferencialidad del yo narrador que suele predominar en las historias de vida es la finalidad de esta comunicación que invita a prestar atención a lo que la narración 'hace' –performa– en quien narra su experiencia y en quien la recoge para llevarla a la investigación.

Prestar atención a los desplazamientos del Yo deja de ser conclusivo en el relato para poner el foco en el ensamblaje de posibilidades que permite entrar en lo no dicho y en lo que queda por decir. No sólo para alejarse de una imposible aproximación totalizadora, sino para desvelar otras capas de sentido que el Yo narrador elude con su autoreferencialidad.

Abordar las historias de vida, en este caso las TVA, desde el marco que proponen Jackson y Mazzei(2008) permite revisar el énfasis que estos modos de investigación han prestado a lo que 'se dice' y a cómo el Yo narrador se reconfigura en la narración. En su lugar, esta perspectiva postcualitativa permite descentrar el relato, prestando atención a lo no dicho y a lo que está por decir.

Finalmente, la invitación a adoptar un enfoque deconstructivo que presta atención a los movimientos de un Yo performativo reconfigura el papel del investigador

narrativo. Un investigador que no trata de reafirmar el despliegue del Yo narrativo en una articulación totalizadora entre el relato del Yo y los contextos sociales que lo habitan. En su lugar, el investigador asume el desafío del no saber, elude la aspiración de claridad y rescata el sentido de lo borroso, presta atención a lo no dicho y, en definitiva, encara la investigación desde un ensamble de multiplicidades. Ensamblaje que presta especial atención a cómo el Yo deviene en un nosotros en lo que constituye el foco de la investigación: la trama de relaciones en las que transita el Yo desde su performatividad.

Referencias

Biesta, G., Lawy, R., y Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice, 4*, 5–24. doi

Bird, D. y Tozer, K. (2018). An a/r/tographic exploration of engagement in theatrical performance: What does this mean for the student/teacher relationship? *Arts and Humanities in Higher Education. 19*(1), 3-19.

Butler, J, (1992). Contingent foundations: Feminism and the question of 'postmodernism.' En J. Butler & J. Scott, *Feminists theorize the political* (pgs. 3-21). Routledge.

Cabello Campuzano; M. (2020). *El giro postcualitativo en la investigación artística: confluencias y aperturas en torno a tránsitos artísticos relacionados con el hogar y las prácticas domésticas.* Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.handle.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis.* Londres: Sage.

Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnographic Practices for the 21st Century.* Sage.

Erstad, O., Gilje, Ø., Sefton-Green, J. y Vasbø, K. (2009). Exploring 'learning lives': community, identity, literacy and meaning. *Literacy, 43*(2), 100-106.

Jackson, Alecia Y., y Mazzei, Lisa A. (2008). Experience and "I" in Autoethnography: A Deconstruction. *International Review of Qualitative Research, 1*(3), 299-318. doi.

Jornet, Alfredo & Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25. doi.

Riera-Retamero, M., Hernández-Hernández, F., de Riba-Mayoral, S., Lozano-Mulet, P. y Estalayo-Bielsa, P. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, 43*, 167-192. doi.

Spivak, Gayatri C. (1993). *Outside in the teaching machine.* Routledge.

2. Encuentros que abren nuevos caminos en docencia e investigación

BEATRIZ ORTEGA-RUIPÉREZ
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS

JOSÉ MIGUEL CORREA-GOROSPE
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Introducción

Las estancias de investigación resultan ser una oportunidad para investigadores jóvenes que están buscando ampliar sus conocimientos y enfoques de investigación. A nivel nacional, se proponen estas estancias como parte obligatoria para la cooperación entre investigadores. De esta forma, la colaboración entre los autores surgió dada la necesidad de la investigadora de la URJC (Beatriz) de encontrar a alguien que estuviera investigando sobre un tema que encajase bien con su línea de investigación: estrategias para un aprendizaje autorregulado.

Años atrás, uno de los miembros de su tribunal resultó ser el investigador de la UPV/EHU (Joxemi), quien actualmente se encontraba investigando sobre las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes, incluyendo el conocer las estrategias que utilizaban durante su proceso de aprendizaje. De esta forma, ambos se pusieron en contacto y acordaron que Beatriz iría a la UPV/EHU durante tres meses para colaborar con Joxemi, aprender sobre el proyecto y poder poner en común su conocimiento sobre el aprendizaje de los jóvenes universitarios.

Objetivos

Los objetivos para la estancia se plantearon relacionados con lo que Beatriz había realizado hasta la fecha. Por una parte, se planteó realizar estudios de investigación para profundizar en el aprendizaje autorregulado en la formación de profesorado. Por otra parte, se pretendía aprovechar la estancia para diseñar un proyecto de investigación basado en una propuesta de innovación. Para ello, se pretendía diseñar actividades que permitiesen a los estudiantes reflexionar sobre sus estrategias de aprendizaje como parte de un proyecto de innovación en la asignatura Educación, Cultura y Sociedad en la formación de profesorado, concretamente en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la URJC.

Una vez iniciada la estancia, la esencia de los objetivos se mantuvo, pero se abrió un nuevo enfoque de investigación para Beatriz, muy diferente a lo que había estado realizando hasta la fecha, dado su perfil de investigación cuantitativa. La investigación de Joxemi, su proyecto y su grupo de investigación tenían un enfoque postcualitativo, totalmente desconocido por Beatriz. Para Joxemi la aportación de la estancia estaba centrada en acoger a la investigadora y difundir y extender la perspectiva investigadora de investigación del grupo Elkarrikertuz y construir vínculos enriquecedores mutuamente.

Esta influencia permitió enriquecer los objetivos inicialmente planteados. Por una parte, se mantuvo la idea de realizar una investigación sobre aprendizaje autorregulado, pero se decidió enfocar como una revisión sistemática narrativa sobre cómo se podría utilizar la evaluación por pares para mejorar la autorregulación del aprendizaje. Así se podría conectar también con el segundo objetivo de investigación planteado, aprovechando la evaluación por pares como innovación educativa. Por otra parte, respecto al diseño de investigación basada en la innovación, Joxemi tuvo la idea de enfocarlo desde el proyecto de I+D+i que estaba desarrollando, dando un enfoque más cualitativo, a partir de la reflexión de los estudiantes sobre sus propias trayectorias. Intentar compartir con Beatriz una perspectiva más centrada en la construcción compartida del conocimiento, la escucha atenta al alumnado, reconocimiento de sus experiencias y aprendizajes no solo dentro de la universidad, sino también fuera. Nos centraremos en contar la experiencia conseguida a través de este segundo objetivo, que es el que realmente ha permitido abrir un nuevo camino de docencia e investigación para Beatriz.

Fundamentación

Las profesiones educativas son elegidas habitualmente por personas con una vocación de servicio, que muestran interés por el cambio educativo a través de la realización de actividades de tipo social, como exponen Rodrigo-Moriche et al. (2022). De esta forma, las necesidades formativas que tiene el futuro profesorado de infantil y primaria debe tener en consideración las motivaciones vocacionales, pero también las expectativas que tienen acerca de su formación en esta etapa de su vida. Por este motivo, diversos autores como Manuel y Hughes (2006) o Padilla-Carmona (2013) han realizado estudios sobre las motivaciones que llevan a estas personas a elegir la profesión educativa, encontrando principalmente una motivación vocacional. Esta vocación de servicio, relacionada con trabajos asistenciales, permite la realización personal, gracias a la satisfacción que produce la enseñanza y el poder ayudar en el desarrollo de los niños y niñas.

En este punto, si profundizamos en el enfoque de investigación que se adopta en la mayoría de estas investigaciones, García-Poyato et al. (2018) comprueban que mayoritariamente se utiliza una metodología cuantitativa. El resto de los enfoques de investigación, tanto cualitativa como postcualitativa, no se ven tan representados en la investigación sobre motivaciones docentes. Sin embargo, estas perspectivas de investigación enriquecen el conocimiento sobre las motivaciones docentes gracias a la incorporación de diferentes puntos de vista.

De hecho, Fray y Gore (2018) reclaman la importancia de investigar desde diferentes enfoques metodológicos, que permitan dar cuenta del impacto positivo que

puede tener la profesión docente en el bienestar de las sociedades. Precisamente es esto lo que se busca desde la metodología postcualitativa, ya que, como afirman Correa-Gorospe et al. (2020), favorece el diálogo durante la investigación de corte posthumanista, al tratarse del estudio de las relaciones entre todos los elementos. Si seguimos categorizando todos esos elementos para ser estudiados, como ocurre en la investigación cuantitativa y también en la investigación cualitativa, se pierde parte de su sentido.

A través de la reflexión sobre sus trayectorias de aprendizaje, el estudio del desarrollo profesional docente permite entender en mayor medida las motivaciones relacionadas con sus experiencias previas. Las trayectorias de aprendizaje se pueden trabajar con diferentes aproximaciones, como entrevistas, ya sean individuales como utiliza Bergey (2021) o grupales como emplean Britos et al. (2019). También resulta muy útil asumir un enfoque fenomenológico, elegido por Rivas (2020), o permitir la reflexión a través de grupos focales, como es el caso del estudio realizado por Díaz y Zeballos (2017).

Por otra parte, cabe destacar el enfoque de las historias de vida, que permiten explorar las motivaciones docentes desde la reflexión. Un recurso muy útil para conseguirlo es utilizar estudios autobiográficos narrativos. Como defiende Bolívar (2014), la narrativa autobiográfica favorece la reflexión que conduce al aprendizaje a lo largo de la vida, ya que deben darse a sí mismos una identidad, dotándola de total coherencia a través de todas sus experiencias. Desde el punto de vista investigador, Sancho (2023) reflexiona sobre cómo las historias de vida implican a los participantes de forma inclusiva, ya que se le otorga una posición de portador de conocimiento. El enfoque de las historias de vida permite investigar con y no investigar sobre, eliminando ese enfoque de objeto-sujeto que adquiere normalmente la investigación.

Para abordar una experiencia en la que los participantes reflexionen sobre su historia de vida, se pueden utilizar herramientas como cartografías, utilizadas por ejemplo en la experiencia realizada por Aberasturi-Apraiz et al. (2020), o microrrelatos, utilizados por Carrasco et al. (2022), entre otros. En ocasiones, también se realizan propuestas que combinan diferentes técnicas, como es el caso de Sancho-Gil y Correa-Gorospe (2019), que utilizan cartografías y elaboraciones colaborativas, con el objetivo de conseguir una experiencia más completa, alcanzando una reflexión más profunda.

Metodología

La participación de Joxemi en un proyecto de I+D+I, sobre trayectorias de aprendizaje de estudiantes universitarios, sirvió para inspirar el desarrollo de la experiencia. En este proyecto utilizaban varios recursos de forma complementaria. Para conocer a fondo cómo se desarrollaba la experiencia, Beatriz pudo acudir a las clases que impartía Joxemi en un Máster de educación. Así pudo comprobar cómo los y las estudiantes profundizaban en su reflexión con una sesión para la que primero debían llevar creada una cartografía para retratar su trayectoria de aprendizaje. Durante la sesión, realizaban una puesta en común en grupos donde cada estudiante explicaba el significado de su cartografía. Después, algunos de los participantes iban rotando entre los grupos para explicar sus cartografías, sumando a la reflexión con-

junta del grupo sobre qué tipo de experiencias y personas les habían influido para llegar a elegir la profesión docente. Durante la puesta en común debían apuntar todo lo que le pareciera interesante, relevante o digno de destacar. Con estos apuntes, tras la puesta en común, los grupos hacían una elaboración colaborativa de dicha puesta en común, que se compartía con el resto de los grupos al final de la clase.

Beatriz decidió utilizar el mismo procedimiento que Joxemi para realizar su experiencia en la URJC, por los buenos resultados observados con Joxemi, que le parecían muy atractivos para aplicar con sus estudiantes. El reto podía residir en la diferencia de edad y maduración de los y las estudiantes, ya que Joxemi impartía clases en máster y Beatriz impartía clases en primero de Grado. Además, esto repercutía en el número de estudiantes, ya que mientras que Joxemi contaba con unas 30 personas en clase, Beatriz tenía clases de unas 80 personas. Aún con esto, pensamos que la experiencia se podría realizar igualmente y obtener conclusiones interesantes en estudiantes que estaban empezando su formación universitaria.

Ambos trabajamos de forma conjunta en la propuesta final de trabajo en el aula, ya que además de reflexionar sobre las trayectorias de aprendizaje que había llevado a estos y estas estudiantes a elegir la carrera docente, también les surgió interés por profundizar más en las vocaciones sociales de los estudiantes, a raíz de la revisión de literatura que habían realizado sobre el tema. Como se ha visto, los estudios sugieren que la profesión docente tiene una clara vocación de servicio relacionada con trabajos asistenciales, ya que permite la realización personal al poder ayudar en el desarrollo de los niños y niñas. También nos pareció interesante enfocar la investigación de tal forma que se pudieran conocer si existen diferencias entre las vocaciones de los y las futuros docentes de educación infantil y los y las futuros docentes de educación primaria.

Resultados

La propuesta incluyó una introducción a la actividad en la presentación de la asignatura, más dos sesiones completas de clase y trabajo fuera del aula. La introducción de la actividad durante la presentación duró unos 15 minutos, en la que se inició un debate sobre la responsabilidad de los docentes respecto a la función social que tienen para promover la equidad social. Acto seguido, se propuso a los y las estudiantes de Grado que cerraran los ojos y recordasen alguna situación de desigualdad o injusticia social que se hubiese dado durante su etapa como estudiantes. Además, durante esta reflexión individual, se les pidió que recordasen algún profesor o profesora que les había influido positivamente al promover la justicia social y la equidad. Por último, aún con los ojos cerrados, se les hizo recordar momentos de su vida en los que se plantearan ser profesores para abordar situaciones de injusticia social o, simplemente, para iniciar alguna acción de transformación social.

Tras esta reflexión, se propuso a los y las estudiantes que plasmaran su interpretación de todos estos recuerdos en una cartografía. Para ello, se les mostró ejemplos de cartografías de formatos muy diferentes, y cómo éstas transmitían una vocación docente. A pesar de que veían en las cartografías algo abstracto, se les explicó que todos los elementos que incluyesen en las cartografías deberían conectarlos a través de una explicación narrativa, que ellos mismos harían a sus compañeros en la siguiente clase.

En la primera sesión dedicada exclusivamente a la propuesta de intervención, todos los y las estudiantes trajeron a clase sus cartografías. Se dividió la clase en grupos de entre cuatro y seis personas por grupo, obteniendo diez grupos en educación infantil y diez grupos en educación primaria. En primer lugar, se dejó 20 minutos para la puesta en común de sus cartografías, en la que cada uno debía explicar de forma narrativa qué significaba cada elemento incluido y cómo les había influido para elegir esta carrera. Tras la puesta en común, tuvieron otros 20 minutos para crear un plan de escritura colaborativa, en el que destacasen aspectos en común, cuestiones relevantes o que hubiesen tenido más peso, curiosidades, o cualquier otra particularidad que creyesen interesante destacar de la puesta en común de todas las cartografías. Cada grupo debía elaborar su propio plan de escritura conjunto, que posteriormente pusimos en común entre toda la clase. Para terminar la sesión, entre todos los grupos extrajeron unas conclusiones.

De cara a la segunda sesión, los y las estudiantes de cada grupo se repartieron seis películas que fueron seleccionadas previamente sobre maestros y educadores que inspiran para conseguir un cambio social. Para ello, las películas trataban habitualmente entornos desfavorecidos. Las películas elegidas fueron Katmandú, un espejo en el cielo (Bollaín, 2011), Los chicos del coro (Barratier, 2004), Mala hierba (Kheiron, 2018), El último vagón (Contreras, 2023), El maestro. Nunca es tarde para aprender (Campiotti, 2014), y Más allá de la pizarra (Bleckner, 2011). Cada miembro del grupo debía ver una de las películas antes de la siguiente clase destinada a la propuesta, que se impartió una semana después.

La segunda sesión comenzó con una puesta en común en cada grupo de las películas que había visto cada miembro. Debían resumir la película, pero añadiendo una interpretación personal sobre qué les había transmitido la película y cómo se promueve la equidad. Para guiar la puesta en común, se elaboraron unas preguntas para cada película. Para esta primera tarea, se dejaron los primeros 25 minutos de clase. Tras esto, los siguientes 15 minutos se dedicaron a la reflexión de cada grupo sobre cómo podrían promover la equidad en sus clases, de infantil o primaria según el caso, a través de la creación de un plan de acción. Después de esta reflexión, se realizó una puesta en común del plan de cada grupo con toda la clase en los siguientes 30 minutos. Para terminar la sesión y la propuesta, los últimos 20 minutos se dedicaron a un debate final, con el objetivo de extraer unas conclusiones sobre lo necesario que es educar para la equidad.

Para evaluar esta experiencia, de la colaboración entre investigadores que surgió a raíz de la estancia de investigación, la profesora Estitxu Aberasturi-Apraiz nos ayudó a determinar un enfoque cualitativo de análisis. De esta forma, pudimos mantener la idea de abordar el análisis de resultados desde una perspectiva inclusiva, que permitía reflejar la información relevante obtenida mediante la reflexión grupal y puesta en común de sus trayectorias de aprendizaje.

Conclusiones

Las sensaciones de la experiencia del encuentro fueron muy positivas. Antes de iniciar la estancia, la profesora Beatriz nunca pensó en adoptar enfoques alejados de la recolección de datos cuantitativos. Gracias a la estancia y la colaboración que surgió permitió una apertura a otros enfoques de investigación, a raíz de ver los pro-

yectos e iniciativas que Joxemi estaba llevando a cabo en el grupo de investigaicón Elkarrikertuz. En este sentido, el poder incorporar en el aula el uso de cartografías y elaboraciones narrativas creo que ha sido muy enriquecedor para los estudiantes, de cara a maximizar la reflexión que hicieron sobre su vocación docente, más allá de lo que podría haber conseguido la aplicación de cuestionarios con respuestas de escala o similar.

El tipo de recursos que se utiliza en la investigación cualitativa y postcualitativa es muy diferente al utilizado para la investigación cuantitativa. Estos recursos sirven de herramienta en el aula, como parte de la experiencia educativa en sí misma, pero también se emplean para la recogida de datos que se utiliza para realizar la investigaicón. Y, aunque al principio Beatriz no estaba cómoda con cómo podría abordar el análisis de las conclusiones de las experiencias y los planes de escritura colaborativa, dada la falta de categorización característica de enfoques de investigación no cuantitativos, la participación como observadora en las clases de Joxemi, y la posibilidad de aprender sobre los proyectos que estaba llevando a cabo, sirvieron para ganar esa confianza de poder afrontar dicha experiencia para la evaluación de la innovación docente.

Estas experiencias que ofrecen las visitas académicas, de encuentro con otros profesores y profesoras como Beatriz, a Joxemi le resultan muy interesantes y enriquecedoras. Nos invitan a un estilo de reflexión dialógica, a la escucha y también a prestar atención a los otros, a su vida profesional, sus carencias, necesidades tanto como a abrirse a nuevas ideas y a celebrar el encuentro. Son muchas las hipótesis que se manejan en estos encuentros sobre la posible eficacia o influencia en los otros y en sus prácticas. Pero sin lugar a dudas son mecanismos de encuentro que hay que sostener y celebar que se sigan pudiendo repetir.

Contribución al campo de las historias de vida

La oportunidad de realizar una estancia de investigación con Joxemi, cuyos temas de estudio son similares a los de Beatriz, pero la forma de abordar la investigación es totalmente diferente, ha servido para ampliar la visión de cómo se puede enfocar el avance del conocimiento científico. Más allá de categorizar y simplificar la información que se recoge, como ocurre en la investigación cuantitativa con la obsesión de generalizar resultados, y con la que se pierde tanto conocimiento interesante, se han abierto las puertas hacia nuevas colaboraciones entre los investigadores Joxemi y Beatriz. Estoy seguro de que para Beatriz transitar con otras perspectivas investigadoras y docentes puede ser enriquecedor, un reto al que cualquiera no se atreve. Estas son entre otras, las posibilidades que nos abren incorporar las historias de vida en la formación de futuros educadores.

Estamos seguros de que saldrán nuevos estudios y proyectos, entorno a cómo introducir las historias de vida, las trayectorias de aprendizaje, y otros enfoques parecidos que permitan el uso de recursos narrativos como son las cartografías, para conseguir la reflexión de las personas que participan en los estudios.

Referencias

Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J.M., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Entre lo biográfico y el aprender. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 75-90. doi.

Barratier, C. (Director)(2004). *Los chicos del coro* [Película]. Galatée Films, Pathé Renn Productions, France 2 Cinema, Novo Arturo Films, CNC, Vega Film, Canal+

Bergey, B.W. (2021). "The stereotype does not define us": The social influences and life experiences that led Asian American men to pursue a teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 103,103352. doi.

Bleckner, J. (Director)(2011). *Más allá de la pizarra* [Película]. Hallmark Hall of Fame Productions

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62),711-734.

Bollaín, I. (Directora)(2011). *Katmandú, un espejo en el cielo* [Película]. Media Films, Es.docu, The Kraken Films AIE, Afrodita Audiovisual AIE

Britos, G., Castellini, E., Franco, C., Rodríguez-Folgar, C. (2019). ¿Por qué los jóvenes eligen la docencia? (Narrativas para repensar el sentido de la elección de la docencia…). *Tramas. Revista Digital del Departamento Académico de Psicología del CFE*, 19-29.

Campiotti, G. (Director)(2014). *El Maestro: Nunca es tarde para aprender* [Película]. RAI

Carrasco, C., Cuevas, K., Quiñones, P., Cancino, A., y Passi, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la educación*, 56, 292-324.

Contreras, E. (Director)(2023). *El último vagón* [Película]. Netflix

Correa-Gorospe, J. M., Aberasturi-Apraiz, E., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña (coords.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, 65-81.

Díaz, D. y Zeballos, Y. (octubre, 2017). Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente. En *Jornadas de investigación en educación superior* (pp. 250-252). Montevideo.

Fray, L., y Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75,153-163. doi.

García-Poyato, J., Cordero, G., y Torres, R.M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2),51-72. doi.

Kheiron (Director)(2018). *Mala hierba* [Película]. PAIVA FILMS, Mars Films, Canal+

Manuel, J. y Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher development*, 10(1),5-24. doi.

Padilla-Carmona, M.T., y Martínez-García, I. (2013). Influences, values, and career aspirations of future professionals in education: a gender perspective. *Educational Review*, 65(3),357-371. doi.

Rivas, M. (2020). La experiencia escolar como dimensión generadora de interés por la profesión docente. *Revista reflexión e investigación educacional*, 2(2),53-65. doi.

Rodrigo-Moriche, M.P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D. y Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la tra-

yectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2),1-14. doi.

Sancho, J.M. (2023). ¿Qué necesito saber de vosotros para poder acompañar vuestro proceso de aprendizaje? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 36,9-26. doi.

Sancho-Gil, J.M. y Correa-Gorospe, J.M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. Educatio Siglo XXI, 37(2),115-140. doi.

3. Historia de vida: clave para entender al profesorado SNII en ingeniería de Chiapas

NALLELY ALONSO GÓMEZ
INSTITUTO TECNOLÓGICO SUPERIOR DE CINTALAPA

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

La Educación Superior (ES) en América Latina ha experimentado cambios drásticos, uno de ellos es el hecho de que cada vez más se observa una tendencia de las Instituciones de Educación Superior (IES) hacia el cumplimiento de requisitos, condiciones y/o estándares de carácter internacional orientados a la profesionalización, aumentando la brecha entre las regiones, y entre las formas de conocimiento. En la última década del siglo XX se comenzó a propagar la idea de que una región puede llegar a tener un desarrollo sostenible, partiendo del nivel de educación que tenga, lo anterior se señala en el informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020).

Francesc Pedró (citado en UNESCO, 2020, p. 1) argumenta que:

> El acceso universal a la educación superior es más que nunca un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país. Como tal, los gobiernos, las instituciones y la sociedad deben tener fuertes compromisos para garantizar que la educación superior sea universalmente accesible para todos, tal como se establece en el objetivo de desarrollo sostenible ODS 4 sobre educación de calidad.

Más allá de los beneficios económicos que se puedan llegar a obtener en la región, consideramos que hablar de justicia social es fundamental. El recordar que la educación es un derecho al que todas las personas deben tener acceso, habla de los valores de esa región. En este tenor, señala Imbernón (2020) que existe una tradición en cuanto a los procedimientos y metodologías que aún se ponen en juego en la educación, y que, van arrastrando tradiciones educativas obsoletas, pero profundamente arraigadas a la cultura institucional. Queda claro que los diferentes organismos internacionales relacionados con el ámbito educativo, van marcando las pautas para el desarrollo educativo en las diferentes regiones y que todavía existe una ideología conservadora acerca de cómo se deben abordar ciertas áreas del conocimiento.

Dicho lo anterior, el objetivo de esta investigación es desvelar cuáles son los aspectos que motivan al profesorado a convertirse en investigador o investigadora en el área de las ingenierías.

¿Investigación o sistematización?

Vivimos en un mundo globalizado donde el crecimiento científico va de la mano con el crecimiento económico de las regiones; las diversas situaciones y experiencias vividas en las últimas décadas nos han mostrado que el «desarrollo» de una región para que sea real debe estar ligado a la relevancia de su educación y de su ciencia. Por eso el énfasis en ampliar las actividades científicas y tecnológicas, y para ello se han creado formas, caminos y sistemas para lograrlo. Hemos definido que se considera «investigación de alto nivel o alto impacto» a aquella enmarcada en conceptualizaciones y criterios establecidos a nivel internacional, en donde se evalúan a las investigaciones a partir del Factor de Impacto (FI), por medio de la métrica de las citas directas que los autores (investigadores) reciben. En el contexto particular de México, las y los investigadores buscan publicar en revistas que posean un valor de FI alto porque están conscientes de que la evaluación institucional de la investigación se rige por este criterio.

En 1970 fue creado en México, el anterior Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), como un organismo público descentralizado del Estado; recientemente fue renombrado a Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y es el encargado de evaluar la producción científica. Esta institución a nivel nacional es la que legitima el trabajo de las y los investigadores a partir de la incorporación de éstos al actual Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), que toma en cuenta entre sus «Criterios Específicos de Evaluación» por áreas, las publicaciones en revistas con alto nivel o impacto.

La ciencia se encuentra fragmentada en la mayor parte del mundo, por los métodos de evaluación empleados en las áreas de conocimiento; en el SNII existe una jerarquía vertical, que va desde el nombramiento de Candidato o candidata a investigador, siendo éste el nivel inferior, luego le sigue el Investigador o investigadora Nivel I, Nivel II, Nivel III, y por último el nivel más alto, el de investigador o investigadora Nacional Emérito. Todas las personas que logran ingresar a este sistema reciben el nombramiento en algunas de las categorías anteriores, y un estímulo económico de acuerdo al nivel.

No estamos queriendo decir que los avances científicos y tecnológicos no han traído beneficios para la región, por supuesto que lo han hecho, lo que queremos dejar claro es esta proyección curricular del investigador o la investigadora que se sustenta en el número de publicaciones que posee, o bien, en el número de veces que ha sido citado por otros autores, o por el número del FI que tiene la revista en donde publica, ya que el investigador es más que un número.

Tradicionalmente, la formación como investigador se ha construido desde un relato normativo y centrado en el método científico, con una narrativa hegemónica de cómo debe ser el investigador y qué es lo que debe investigar. Creando con esto una dependencia con agentes e intereses externos, y por otro lado, reforzando una tendencia tecnocrática dentro de la ciencia que excluye otras formas de producir conocimiento.

La investigación desde los márgenes

De acuerdo con la UNESCO (2021) desde el 2014 son más de treinta países que han incrementado su gasto en investigación, pero contrasta con los ocho de cada diez países del mundo que dedican menos del 1 % del PIB, dentro de este último grupo se encuentra México con 0.31 %.

Lo anterior, ha posicionado a la entidad en el lugar número 31 en el indicador de inversión pública y privada de CTI, de las 32 entidades federativas. Es claro, que existe un déficit en Ciencia, Tecnología e Innovación cuando se analiza también el número de investigadores estatales y nacionales de la entidad. El número de investigadoras e investigadores SNII, de acuerdo con CONACYT (2019) en Chiapas era de 388 para ese año; un año después se llegó a los 430 investigadores reconocidos por el SNII (Programa Institucional del ICTI, 2022). No obstante, la diferencia entre el número de investigadores e investigadoras de las entidades del norte con respecto a las entidades del sur es grande.

Chiapas es una entidad de grandes contrastes en el ámbito económico, político, social y cultural; geográficamente, es cierto que, Chiapas se ubica en el sureste del país, pero esta ubicación periférica trasciende los límites geográficos, al tenerse datos e información que históricamente la posicionan al margen de las oportunidades en el país. Además, Chiapas cuenta con condiciones de frontera que se han intensificado en la última década, lo cual se convierte en un elemento más de las condiciones regionales. Es importante resaltar que la entidad ha registrado, en las últimas décadas, elevados índices de pobreza y marginación, lo que ha derivado en tasas de analfabetismo y desnutrición infantil muy por encima del promedio nacional. Actualmente, Chiapas es la entidad que posee el mayor porcentaje con población analfabeta (13.2 %) superando por mucho el dato a nivel nacional que es de 4.7 % (INEGI, 2020).

Por lo tanto, el desarrollar investigaciones desde regiones con condiciones de marginalidad en distintos aspectos, nos indica que hay un problema aún sin resolver, que es la desigualdad. Entonces surge a duda de ¿cómo se pretende homogeneizar la ciencia, a nivel mundial, con «parámetros» cuando nuestras regiones tienen condiciones desiguales?. Las y los investigadores que se encuentran en formación deberán adquirir habilidades no solamente para la producción de artículos, la presentación de sus temas en congresos o plenarias, sino otras que les permita visualizar la ciencia y visualizarse ellos mismos fuera del *establishment*.

Fundamentación

Para nuestra propuesta teórica, tomamos en cuenta lo que plantea Clandinin (2013) y Clandinnin y Connelly (1996), cuando hablan del paso del Vivir, al Contar, y de aquí al Re-Contar, y por tanto al Re-Vivir. Se trata de cambiar el relato que se tiene acerca de hacer investigación, y que seguramente las y los investigadores noveles han escuchado y con el cual se han formado, para avanzar dando paso a un proceso de diálogo democrático, un diálogo horizontal que permita, tal como señala Rivas et al. (2020) ir hacia un relato de transformación, desde un posicionamiento educativo, político, cultural, epistemológico y ético.

Los relatos de las personas funcionan como espejos que reflejan sus realidades; en los relatos no hay ideas previas, es decir, lo que se cuenta surge de manera inesperada, de igual forma, no se puede predecir qué es lo que estos relatos pueden llegar a provocar o a despertar. Se trata de situarnos en una posición alejada de protocolos y paradigmas en los que generalmente se mueve el conocimiento (pragmático, positivista y utilitarista), para aproximarse un poco más a los postulados del constructivismo, y socioconstructivismo. En este tenor, con el constructivismo se busca aprehender las distintas realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de las personas que participan como agentes individuales, y también, como agentes colectivos. Como señala también Corcuff (citado en Giménez, 2016, p. 2)

> La importancia de la historicidad para los constructivistas, al menos bajo tres aspectos: 1) el mundo social se construye a partir de lo ya construido en el pasado; 2) las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; 3) este trabajo cotidiano sobre la herencia del pasado abre un campo de posibilidades en el futuro.

La realidad es objetivada a partir de reglas, instituciones, lineamientos, etcétera, sin embargo, esa misma realidad tiene una carga subjetiva importante al momento en que los sujetos las interiorizan, a partir de sus sentidos, emociones, y representaciones, y luego la exponen. Por lo tanto, los relatos tienen un poder explicativo muy importante, es otra forma de conocimiento, porque es evidencia de la coexistencia de lo objetivado con lo subjetivado.

Seguimos, también, la línea de lo planteado por Kincheloe (1998), Harré (1983), Bruner (2003), Wertsch (1988) entre otros. De igual manera, nos situamos en la línea de la teoría de la experiencia de Dewey (2010), la apuesta por una epistemología «otra» del movimiento decolonial (Walsh, 2013) e interseccional (Hill y Bilge, 2019), y desde el punto de vista educativo, la pedagogía liberadora de Paulo Freire (2005). Otros autores que también nos han guiado y han sumado a estas líneas son Conle, 2001; Clandinin, 2013; Cortés, et al., 2020), que nos han llevado a pensar en la construcción del conocimiento a partir de lo narrado.

Bajo estas líneas teóricas, pensamos en alejarnos del intelectualismo racionalista y del pacto academicista que valora e interpreta la realidad como un simple objeto de estudio, en donde el sujeto no tiene posibilidad de actuación, sino que únicamente se limita a observar y a apuntar elementos del fenómeno, apuntando hacia una falsa objetividad y una universalización que se rompe con la interculturalidad, la diversidad y la transdisciplinariedad. Pero el mundo se ha construido a partir de la acción de los sujetos

Plantea Morín (2022, p.97), que «todo conocimiento es una traducción seguida de una reconstrucción». En resumen, esta perspectiva plantea que no somos otra cosa sino historias, y que estas representan la posibilidad del ser humano de participar en su construcción. Por tanto, hablar de una epistemología narrativa en el campo científico, supone hablar de un «relato del campo científico», que supone, a su vez, «una forma de hacer»; entendiendo que una formación academicista no cambia el conocimiento, sino que lo reproduce, y la perspectiva narrativa genera posibilidades de cambio.

Metodología: narrar y narrarse

Diseño

Para llevar a cabo esta investigación optamos por realizarla desde un enfoque cualitativo, utilizando una metodología de tipo biográfica-narrativa (Connelly y Clandinin, 2000; Delory-Momberger, 2017; Goodson et al., 2016; Moriña, 2017). A través de dicho enfoque, lo que se pretende es recatar las subjetividades sedimentadas en los relatos de las y los investigadores, pues como afirman Rivas y Leite (2020), las voces de los participantes no se vuelcan en sí mismos, sino que penetran en el mundo de las experiencias que se encuentran atravesadas por múltiples aspectos de la vida.

En consideración de dicha premisa, se adoptó la estrategia de las entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992), consistente con un diálogo horizontal, y que posee «el sello autentificador de las entrevistas cualitativas en profundidad es el aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los participantes: sus significados, perspectivas y definiciones: el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo» (p. 121). Tal diseño posibilita superar un encuentro formal y estructurado, y entabla un vínculo con la persona más allá de entrevistarla para acceder a los motivos y las narrativas sociales que les subyacen.

Participantes y procedimiento

En Chiapas, la educación superior es atendida a través de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas; se seleccionaron únicamente las instituciones públicas, y se registraron nueve de ellas, no obstante, al profesorado con reconocimiento como investigadores SNII, ellos solamente se encuentran en cuatro instituciones, las cuales se muestran en la tabla. Cabe señalar que, de acuerdo con Ascencio Franco (2011) en Chiapas se cuentan con cinco centros de investigación, pero ninguno corresponde al área de las ingenierías. También es importante destacar que las y los investigadores cuentan con el rol de profesores universitarios, ninguno se desempeña como investigador únicamente, por lo tanto, dentro de sus instituciones cumplen con todas las tareas de un profesor de acuerdo al tipo de contrato que posean: tiempo completo, medio tiempo o de asignatura.

IES en Chiapas	Número de investigadores
Universidad Politécnica de Chiapas. UP.	9
Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. UNICACH.	6
Instituo Tecnológico de Tuxla Gutiérrez. ITTG.	6
Universidad Autónoma de Chiapas. UNACH.	5

Cuadro 3.1.: Investigadores por IES. Fuente propia.

Para la determinación de los participantes se consideró a las y los investigadores con nombramiento en los últimos cinco años, resultando un total de veintiséis, y debido a la naturaleza de este trabajo y del diseño metodológico, se aplicaron dos criterios, de representatividad y de significatividad. El criterio de representatividad

responde a ciertas cualidades de los integrantes SNII; las cualidades tomadas en cuenta fueron: a) pertenencia al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), b) Institución de Educación Superior de adscripción, c) Experiencia en el campo científico, y específicamente, en el subcampo de las ingenierías, y d) Género del profesorado.

El criterio de significatividad, por su parte, tiene que ver con el interés de los sujetos para participar en el estudio, sobre todo el demostrar una actitud de colaboración genuina de querer contar sus experiencias, y así, de pensarse y repensarse. El criterio de significatividad es ampliamente utilizado en trabajos con narrativas, y como señalan Rivas y Leite (2020) apuntan hacia cuestiones de compromiso y responsabilidad por parte del investigador, pero también de los sujetos investigados. Finalmente, los participantes de este estudio se muestran en la tabla:

Folio	Edad	Categoría SNII	Género	IES	Área
Juan	38	Candidato SNI	Masculino	UNACH	Ingeniería civil
Jhonatan	52	SNI II	Masculino	UNICACH	Ingeniería en física nuclear
Pedro	60	SNI I	Masculino	ITTG	Ingeniería en comunicaciones y electrónica
Brenda	38	SNI I	Femenino	UP	Ingeniería electrónica

Cuadro 3.2.: Participantes en el estudio. Fuente propia.

El trabajo de campo se desarrolló en dos fases, en la primera se realizó un encuentro, a manera de presentación, con todas y todos los investigadores. También, sirvió para ubicarlos en sus centros de trabajo, y conocer cómo trabajan, si en espacios individuales o compartidos. En una segunda fase, se desarrollaron las entrevistas en profundidad con una duración promedio de una hora con treinta minutos, dependiendo de la disposición de la o el participante; con algunos, la entrevista fue de manera virtual debido a que así lo solicitaron.

El instrumento utilizado fue la entrevista en profundidad. La entrevista en profundidad es considerada como la «herramienta de excavar que les sirve a los científicos sociales para adquirir conocimientos de la vida social» (Taylor y Bogdan, 1992, p. 100). Este tipo de entrevistas han sido descritas como encuentros de manera presencial entre el entrevistador y los participantes, buscando la compresión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, sus experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas, con permiso de los participantes, con la finalidad de comprender a profundidad sus relatos, y regresar a ellos si era necesario.

Análisis de la información

Para el análisis de los relatos producidos en las entrevistas se recurrió a la codificación por medio del software Atlas.ti. Éste permitió evidenciar las categorías, y cuáles de ellas eran coincidentes entre las distintas narrativas, así como las relaciones estructurales entre ellas. Las categorías llevan embebidas diferentes supuestos

ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos que constituyen el andamiaje que sustenta los relatos. Igualmente, a través de este procedimiento se tuvo precaución para ir identificando, de forma explícita, las respuestas que tuviera que ver con los motivos.

Este ejercicio de desentrañar la información a partir de las narrativas de los participantes emergió a partir de cuatro preguntas clave: a) ¿Qué apoyos recibe por parte de su institución para dedicarse a la docencia?, b) ¿Qué representa para usted ese tiempo adicional en términos de las demás actividades de su vida cotidiana?, c) ¿Qué significa para usted ser investigador SNII?, y d) ¿Qué lo motivó a ingresar al SNII?.

Es menester señalar que, aunque no se buscó establecer una relación directa entre las preguntas, las primeras dos- que se dirigen de manera explícita a inquirir sobre las condiciones institucionales- tienden a alinearse a las otras preguntas; las dos última, generan respuestas con mayor contenido vivencial, aproximándose a un contenido más intrínseco. Por último, el proceso de multisemantificación profundizó aún más en los relatos, brindando luces acerca de las conexiones existentes entre factores y/o aspectos.

Resultados

Las narrativas de los participantes se mueven entre los elementos intrínsecos y extrínsecos de sus vivencias:

El SNII es concebido como un espacio de reconocimiento social importante, dentro de él existe un capital simbólico del cual todos los miembros hacen uso. Para ello, adquieren habilidades y aprenden estrategias para perpetuar ese reconocimiento, de tal forma que, buscan mantener esas posiciones de "poder", instalando en primer lugar la hiperproductividad, y enmarcando al sujeto en la estructura del sistema:

> Bueno, académicamente eso representa un gran papel porque es una cuestión personal. Es un compromiso porque está uno dedicado a la investigación, a generar nuevo conocimiento y publicarlo, no se trata de quedarnos con esa información; en el aspecto social, no sé, a una persona que tenga un reconocimiento de ese tipo, digamos, lo tienen catalogados como en una condición especial (Juan).

> Actualmente, como ya formo parte del SNII lo que busco es mantener la productividad, y así mantengo mi nivel, porque es realmente difícil subir de nivel. Con las tesis de doctorado sigo aprendiendo y seguimos desarrollando investigación y se va renovando el nivel, pero sí es de mucha disciplina, tener estrategia, dirigir esfuerzos hacia la publicación de artículos, porque se puede estar haciendo muchas cosas, pero no hacer nada, es decir, aterrizarlo en algo es muy importante, y para la situación de querer ingresar al SNII la productividad es muy importante (Jhonatan).

> Pues fíjate que depende mucho de la productividad que tengas, del número de artículos, pero ahorita en estos tiempos, ya no es sólo el número sino la calidad del artículo y para eso se mide el cuartil, también toman en cuenta las citas, el tipo de revista, también es importante, entonces todo eso mete mucha presión, pero también es muy incierto porque puede uno trabajar mucho para

> publicar un artículo y que al final no lo reconozcan por el valor de la revista donde publicaste (Pedro).
>
> Como te comentaba, el SNII es un estímulo que uno recibe a partir de lo que uno ya hizo, te puedo decir que es bastante importante, al menos personalmente hablando, considero que es importante saber que uno está dentro de un Sistema Nacional de Investigadores, es muy gratificante de manera personal; en el lado del recurso, también, ya que es un apoyo importante, ahora para el nivel I, yo he notado que ahí se marca la diferencia de quiénes son investigadores y quiénes no lo son, porque uno puede terminar sus investigaciones en el doctorado porque así lo exige el programa, de doctorado o posgrado, pero ya cuando sales, ya no hay esa presión y definitivamente se debe tener ese gusto por seguirlo haciendo (...) se requiere de mucho esfuerzo para subir al SNII I, y para mantenerse, más, y saber que subiste un escalón más, pues también es muy satisfactorio; conforme uno va subiendo de nivel, el SNII te da mayor recurso económico, lo cual es muy bueno (Brenda)

Pero lo anterior nos conduce a preguntarnos, ¿cómo se llega a esa concepción?, tuvo que existir un punto de partida, y para ello, analizamos los relatos de los participantes acerca de cómo fue su ingreso a este sistema de evaluación. Se destaca que, de antemano ya conocían la importancia de la productividad, también, el hecho de que la evaluación es compleja y muchas veces confusa, y la mayoría, es impulsado desde el posgrado, pareciera que no hay tiempo que perder, o no hay espacio para detener el ritmo de trabajo. A pesar de la experiencia de otros que ya les habían platicado, la mayoría fracasó al intentar ingresar en el primer intento:

> Bueno, para el SNII solicitan una cantidad mínima de artículos publicados, en algunas revistas de carácter internacional o nacional, siempre y cuando las revistas estén dentro de un padrón, en este caso el CONACYT (...) a veces es más fácil de publicar, porque hay áreas como la nuestra que son un poquito más complejas porque tiene uno que realizar proyectos, que requieren el trabajo de campo o procesos experimentales, el proceso se hace un poco largo; entonces sacar una publicación o más de dos publicaciones en este (sic), un año pues eso sería un poco complicado (Juan).
>
> la primera vez que intenté ingresar al SNII, ya tenía el grado de doctor, pero no sabía que solicitaban cierta productividad, ósea, la primera vez que me interesó entrar al SNI pensé que sería muy fácil, y no, no quedé, porque había muchas cosas que yo desconocía, y otras en las que estaba equivocado. Cuando yo ingreso solicitaban tres publicaciones nada más, dejé pasar una convocatoria y en eso, me integré a un grupo de docentes para trabajar y así trabajar más duro con los artículos científicos, entonces empecé a aprender sobre los artículos, revistas, puntos, etcétera. Actualmente, como ya formo parte del SNII lo que busco es mantener la productividad, y así mantengo mi nivel, porque es realmente difícil subir de nivel" (Jhonatan).
>
> Fíjate que mi experiencia ha sido muy incierta, todavía no logro entender cómo se ha hecho mi evaluación en el CONAHCYT. Mi director de tesis y asesores nos fueron fortaleciendo en ese aspecto, y bueno, sí fue bastante difícil también porque a otros compañeros nada más les pedían un artículo

> y a nosotros nos pedían más, en ese entonces lo veíamos como más tarea, cuando uno es estudiante no sabe lo importante que es aprender a redactar un artículo. Después con mi director de tesis hicimos como un ensayo, no habíamos terminado todavía el doctorado, pero nos metió a la convocatoria del SNII, hicimos todo el trámite para ingresar, pero sabíamos que no íbamos ingresar (...) Pensándolo bien, no era tan difícil, pero eso ya se ve después de haberlo hecho o intentado varias veces. Esa primera experiencia de participar en la convocatoria del SNII, creo que nos ayudó a quedar adentro del sistema cuando participamos la segunda vez (Pedro).
>
> Obligatoriamente para ingresar al SNII se necesita el doctorado, que tenga investigaciones vigentes, y que se mantenga realizando investigación o produciendo artículos, yo creo que también tiene que haber el gusto por hacerlo, entonces, en mi caso yo participé debido a las publicaciones que había desarrollado derivadas de mi investigación de la maestría y el doctorado, entonces, tenía a la mano los resultados de mis investigaciones, los pasé a artículos científicos y eso hizo que pudiera participar en la convocatoria, si me sirvió para entrar, yo creo (Brenda).

En las narrativas se demuestra que ese reconocimiento como investigador o investigadora se desplaza del aspecto objetivo hacia el aspecto subjetivo en el sujeto, es decir, pasa de los motivos extrínsecos a los intrínsecos, como la imagen que proyectan y el ascenso social al que aspiran:

> Dentro del SNII también es un incentivo en el aspecto económico, porque representa una ayuda para la persona que tiene el nombramiento en cualquier nivel del SNII, ya que recibe un estímulo económico por su dedicación (...) En mi caso personal perseguí esa ayuda para solventar gastos personales que incluso son para el mismo trabajo de la institución (Juan).
>
> Bueno, yo creo que para las escuelas y las universidades hay un nivel de profesor, y hay otro que es el de académico, este último tiene labores de investigación además de los del docente. La forma en cómo nos contratan es importante, si es para labores de docencia o para realizar ambas labores. En mi caso soy profesor-investigador desde hace varios años, entonces de manera institucional hay unas claves que te permiten identificar el tipo de docente que eres. Sin embargo, cualquiera que sea tu status en la universidad eso no impide que el profesor pueda hacer investigación, no obstante, sí influye en el tiempo que le dedicas, el status que se tiene sí influye en la posibilidad de entrar a participar en algunas convocatorias que solo salen para profesores de tiempo completo, por ejemplo, ahí los profesores que son de asignatura no tienen las mismas posibilidades, por así decirlo. Pero quién tiene plaza de investigador es requisito indispensable que cada año presente un proyecto de investigación, y si no, pues se le quita el status (Jhonatan).
>
> fíjate que más que una cuestión económica, es una cuestión personal porque me hace sentir que estoy apoyando en algo o que estoy apoyando a alguien. Que lo que hago aporta para un bien común, porque algo que también pide el SNII, es formar recurso humano que es el estudiantado, y yo sé que esto es como una cadena de elementos, en donde yo formo a un estudiante, y ese

> estudiante en un futuro será investigador reconocido, y luego él va a formar a otro. Yo no sé si algún día dejaré de trabajar en la investigación, y en una escuela, yo creo que no porque realmente disfruto lo que hago (Pedro).
>
> definitivamente, sí, si hay una diferencia, porque por ejemplo el ser profesor, un profesor le gusta la cátedra, preparar su clase, tiene la referencia de libros, prepara su clase, trata la forma de explicar a los alumnos; en cambio un investigador yo diría que va más allá, igual como un profesor, debe preparar su material. El alumno sabe que un docente va a sus clases, pero estoy segura que el alumno se da cuenta también, que un investigador además de preparar la clase da más información, nos han dicho los estudiantes que no nos vemos como limitados en el tiempo (...) yo lo que he notado es que el área de ingeniería es un área que ya está muy demandada, yo creo que, por lo mismo de la demanda, se está haciendo una selección muy buena para dejar a los mejores (Brenda).

Se puede ver que la visión de los participantes tiende a posicionarlos en una motivación más intrínseca, desde un sentido de pertenencia, como una necesidad de valoración hacia ellos mismos, y de aceptación de los otros. De esta manera, en la mayoría de los relatos, la motivación económica ha quedado en segundo término, no obstante, está presente. Ahora bien, dentro del ethos de la investigación se pueden mencionar también algunos elementos que resaltaron en los relatos de los participantes, desde hábitos diarios, hasta estrategias, así como personas que los motivaron a continuar por el camino de la investigación:

> Deben de ser muy persistentes, debe tener un objetivo y tratar de alcanzarlo, también debe de tener esa habilidad de saber dirigir, por ejemplo podría decir que tengo un modelo que no he logrado alcanzarlo, no sé si algún día lo logre (risas) pero es una persona muy organizada y es una persona que sabe mandar, sabe dirigir y sabe supervisar, y que es muy tenaz y siempre consigue sus objetivos. Hasta ahora no he visto que esta persona haya fracasado, esta persona ha alcanzado el nivel 3 del SNII, y creo que ya va a alcanzar el nivel de emérito. sí, increíble, yo me di cuenta porque estuve colaborando con esta persona y digo, bueno, cómo le hace esta persona para sacar el tiempo necesario, bueno él tiene como doce horas dedicadas a la investigación, porque en una ocasión él nos dijo, cuando estábamos frustrados porque no lográbamos sacar adelante la organización de un congreso, él me dijo que teníamos que convertir las 24 horas que tiene un día en 48 horas (Juan).
>
> trato de ser muy ordenado, porque tengo dos calendarios, uno por medio de la computadora y ese me avisa diariamente las actividades que tengo por medio del celular, entonces me manda un recordatorio, todos los días con las actividades, trato de tener mi tarde libre pero bueno, cuando surge algo como una conferencia o un curso en la tarde pues lo anoto y empiezo a trabajar en ello, pero sí, en definitiva, creo que se necesita mucho orden. Por otro lado, yo he preguntado por ahí y algunos le dedica más tiempo a la investigación que a la docencia, en mi caso trato de equilibrar las cosas, no he tenido ningún problema con mi familia o problemas personales, incluso en la salud pues yo

> trato también de cuidarme, soy corredor (...) yo me seguiré organizando así hasta que otras cosas cambien (Jhonatan).
>
> Tocas un punto muy importante, al menos para mí, porque esa labor del investigador tiene que ver con otras dimensiones de nuestra vida. No es nada más lo que hacemos acá en clase o lo que hacemos con los alumnos, sino que también es necesario crear un equipo de trabajo con la familia. Bueno, los que tenemos familia, tienen responsabilidades y es en la familia donde más repercute, entonces ahí es donde uno piensa si vale la pena lo que está uno haciendo, qué es lo que está uno descuidando, para qué estoy trabajando tanto, y también que es lo que no estoy viviendo ¿no? porque deja uno de hacer ciertas cosas por el trabajo. Pero después uno piensa en los beneficios que se van a tener, y que van a ser para la familia. (...) para mi buena suerte soy muy organizado, siempre lo he sido, soy muy disciplinado, casi, casi, soy cuadrado, tengo muy bien planeadas todas mis actividades (Pedro).
>
> En cuanto a la investigación, pues la estrategia que utilizo es la colaboración con otros investigadores, y tener estudiantes ya sea de maestría y doctorado que son los que principalmente desarrollan investigación, y mi función es dirigirlos, ser tutor, pero en sí ellos son los que sacan la materia prima, entonces, lo más importante es trabajar en equipo. Desde luego tengo bastante presión y entonces los calendarios y las agendas son mis aliados, tengo una libreta donde hago un listado de lo que tengo que hacer por día y luego por mes, y no me puedo saltar ninguna actividad (...) no es un trabajo de 8 horas como se dice, hoy es un trabajo de 24 horas, yo así lo veo, decían unos compañeros ser profesor de tiempo completo, en realidad es un profesor de tiempo repleto (Brenda).

Existe pues un interés de reconocimiento generalizado que es reforzado por las valoraciones realizadas por el SNII. Pese a que su propia experiencia y su visión crítica rivaliza con las condiciones del sistema, los participantes no narran que fueron obligados a ingresar a éste, sino que fue una decisión propia motivados por un genuino interés, alimentado por las pocas oportunidades laborales que tenían.

Esto nos permite pensar en la necesidad que poseen las pesonas en buscar un equilibrio entre el entusiasmo interno y desmedido por la ciencia, con el interés económico y de estabilidad laboral ya que estos últimos elementos también juegan un papel crucial en las y los investigadores, de cara a que los salarios, subvenciones y financiamiento para poder llevar a cabo sus proyectos y mantener una calidad de vida adecuada depende de ellos. Así, las historias de los participantes demuestran que el éxito en el ámbito de la investigación no solo se mide por las contribuciones al saber, por ranking o posiciones en una clasificación nacional o intenacional, sino también por la capacidad que cada uno de ellos posee para organizar y reorganizar todos los ámbitos de su vida.

Conclusiones

Señalado este marco general de resultados y discusión de los mismos, el estudio emprendido permite concluir que la motivación principal para ingresa al SNII, y someterse a arduas evaluaciones, es por un sentido de reconocimiento, incitado por

una segunda motivación, que es el recurso económico. El campo científico enarbolado desde el retorno de la democracia y la justicia social aún está lejos de evidenciarse en los relatos. Por el contrario, se despliegan experiencias que hablan desde intereses individuales y desde una mirada muy contenida de la realidad.

En este tenor, pareciera que el SNII al otorgar el reconocimiento como investigador, también otorga una serie de reglas a seguir, pautas y compromisos, que trascienden el ámbito de la investigación. Se puede pensar que, entre más credenciales, certificaciones y formatos se tengan, mayor valor tendrá el sujeto, y mayor sentido tendrá lo que hace. Para la mayoría de los participantes, pertenecer al SNII constituye la posibilidad de un futuro mejor en lo individual como en lo colectivo, pero en su versión crítica, desconocen hasta dónde sus trabajos han llegado a impactar de manera favorable a la sociedad.

Después de lo dicho, planteamos que el resultado de la experiencia en el SNII tiene un marcaje en el sujeto que es impulsar hacia la auto explotación para producir de manera permanente. Y esto nos lleva a pensar hasta dónde el campo científico es un campo seguro para crear vínculos y relaciones con los demás, o en qué momento este espacio puede desencadenar procesos perjudiciales, no solo en el ámbito académico, sino en lo personal. Bajo esta premisa, se puede pensar que existe una ausencia de un debate epistemológico acerca del sentido de hacer investigación, de cómo se conforma el conocimiento, y acerca del valor transformador que las y los investigadores poseen.

Por supuesto, para encaminar el sistema de investigación fuera de las lógicas del capitalismo académico y neoliberal, se tienen varios desafíos, pero ahora identificamos éstos principalmente:

- Cambiar la experiencia en la investigación.
- Eliminar la sobrevaloración de la cantidad por encima de la calidad.
- Romper con la perspectiva individual en las investigaciones.
- Fusionar la formación como docente con la de investigador.

Contribuciones

En este trabajo buscamos presentar algunos elementos de carácter conceptual, y sobre todo, metodológico que pudieran abonar a un cambio de mirada hacia las investigaciones y el campo científico en sí. El trabajar con las y los investigadores de Chiapas a partir de sus relatos, expuso el significado de hacer investigación, y también muestra que existe la posibilidad de resignificar su labor. Pensando en las ausencias, se demuestra que existe una brecha de género, ya que hay un menor número de mujeres en el campo científico en general, y ni que decir, en el subcampo de las ingenierías, por tanto, con esto se pudieran pensar estrategias para la incorporación de más mujeres en la ciencia. Además, desde las aulas, el trabajo de orientar al alumnado a interesarse por las vocaciones científicas es fundamental, y no solamente a la profesionalización, y la cultura de la inmediatez. Los relatos de los participantes ofrecieron sus experiencias, que es conocimiento, de cómo ellos llegaron a convertirse en investigadores, y ninguno de ellos lo logró en solitario, es necesario revalorizar los procesos de socialización, como por ejemplo el trabajo del tutor

o director de tesis como esa figura de acompañamiento en las diferentes etapas, la labor de la familia y las amistades convertidos en una red de contención que motiva al sujeto a continuar en esta tarea.

La dualidad entre el interés intrínseco y extrínseco en las y los investigadores contribuye de manera significativa al campo de las historias de vida, proporcionando una mirada más completa y humana a la experiencia investigativa en áreas tan herméticas y estrictas como lo son las ciencias exactas. Por otro lado, las narrativas antes mostradas revelan la intersección entre vocación y necesidad económica, ofreciendo una narrativa rica y multifacética que refleja la complejidad de la vida en el ámbito académico y científico.

En esta tonalidad que imprimen las presencias y las ausencias, buscamos acercarnos un poco más a la comprensión del mundo experiencial, de los relatos, de las narrativas que, sin duda, narran un entramado de circunstancias que se encuentran fuera de todo tipo de formalidades y reglas. Confiamos en que, la experiencia entendida como movimiento del conocimiento, incite a proponer una nueva conciencia y cultura científica, condición sine qua non para la conformación de un proyecto emancipatorio, colectivo, inclusivo y democrático de la ciencia. Por último, buscando un camino para seguir andando, recuperamos el concepto de Borda (2009) de sentipensantes, aquellas personas que combinan el corazón con el cuerpo, la emoción con la racionalidad, y que lo llevan hacia las relaciones con otras personas, y no personas, con la naturaleza, demostrando que las formas de conocimiento son muchas y diversas, incitando que la figura del investigador nazca desde la emancipación, la creatividad, el pensamiento crítico y la emoción.

Referencias

Ascencio Franco, G. (2011). Los centros de investigación en Chiapas y sus revistas: 1985-2011. Liminar, *Estudios Sociales y Humanísticos, IX, (1)*, 153-172. scielo.org.mx

Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina.* Siglo del Hombre.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida.* Fondo de cultura económica.

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry.* Walnut Creek, CA.

Clandinin, D. and Connelly, F. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories. *Educational Researcher, 25*(3), 24-30. doi

Clandinin, D.J. and Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research.*

CONACYT. (2019). *Informe general del estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.* siicyt.gob.mx

Conle, C. (2001). The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. European *Journal of Teacher Education, 24*(1), 21-33. researchgate.net

Cortes, P., Leite Méndez, A., Prados Megías, M. y Gónzalez Alba, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en Hernández, F., Sancho Gil, J.,Hernández, F., Montero Mesa, M., Pons, J., Rivas Flores, J. I. y Ocaña Fernández, A. (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (209-222).

Delory-Momberger, C. (2017). Sentido y narratividad en la sociedad biográfica. *Virajes, 19*(2), 265-281. doi

Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación.* Biblioteca Nueva.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo XXI. archivovivopaulofreire.org

Giménez, G. (2016). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales* (1ª Ed.). ITESO. doi

Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., y Andrews, M. (2016). *The Routledge international handbook on narrative and life history.* Routledge.

Harré, R. (1983). *Personal Being: A Theory for Individual Psychology.* Cambridge, USA: Harvard University Press. archive.org

Hill, P. and Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad.* Morata.

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum (33)*, 49-67. doi

INEGI. (2020). *Censo de población y vivienda 2020.* inegi.org.mx

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

Morin, E. (2022). *Lecciones de un siglo de vida.* Paidós.

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida: metodología biográfico-narrativa.* Narcea.

Programa Institucional del Instituto de Ciencia, Tecnología e Innovación ICTI. (2022). *Diario Oficial del Estado [DOE],* 22 de junio de 2022. (México). icti.chiapas.gob.mx

Rivas Flores, J. I. y Leite Méndez, A. (2020). Investigación narrativa en educación. En Medina Melgarejo, P. (coord.), *Pedagogías del Sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación* (pp. 299-322). Universidad Veracruzana. researchegate.net

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Entrevista en profundidad en Taylor, S. J. y Bogdan, R. (Coords.), Introducción a los métodos cualitativos de investigación (pp. 100-131). Paidós. iessb

UNESCO. (2020). *Hacia el acceso de la educación superior: tendencias internacionales.* UNESCO-IESALC. unesco.org

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.* unesco.org

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Abya- Yala. archive.org

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente.* Paidós. archive.org

4. Historias que convergen. Vidas que se transforman

VIRGINIA MARTAGÓN VÁZQUEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PABLO FERNÁNDEZ TORRES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CLAUDIO NÚÑEZ
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE

Conociendo a las personas participantes

En esta presentación conversamos cuatro investigadores e investigadoras que trabajamos la investigación narrativa tanto en nuestras actuaciones docentes como en las investigadoras. Nos interesa, por tanto, proponer la conversación como estrategia de reflexión crítica de nuestra experiencia, al mismo tiempo que ofrecer la perspectiva que cada uno de quienes participamos en este diálogo tenemos acerca de nuestra trayectoria en esta forma de vivir y pensar la investigación.

El potencial de esta propuesta, entre otras cuestiones, radica en la diversidad de contextos, trayectorias y experiencias de quienes conformamos este escrito. Nos presentamos como casos o voces que entran a dialogar en relación con contextos e historias particulares y situaciones diferenciadas para que el lector comprenda y sitúe rápidamente la voz, desde dónde estamos hablando.

Pablo se encuentra finalizando su programa de doctorado. Tras experiencias profesionales previas, inicia el camino de la formación en el ámbito educativo y se enfoca en investigar la pedagogía crítica a través de tres historias de vida con personas referentes de esta temática. Este trabajo ha supuesto un redescubrimiento de su propia historia e identidad como docente-investigador.

Claudio, profesor universitario con amplia experiencia y formación, parte de ella en la Universidad de Málaga y en contacto con el grupo de investigación PROCIE, desarrolla su labor docente, investigadora y política en la provincia del Chaco (Argentina), en concreto en la Universidad Nacional del Nordeste, (UNNE), desde un fuerte compromiso con las y los jóvenes investigadores y las instituciones escolares públicas más desprotegidas.

Nacho (José Ignacio) tiene una extensa y reconocida experiencia docente e investigadora. Ha asumido cargos institucionales con una fuerte defensa de la educación pública y ha promovido investigaciones estableciendo redes con instituciones y personas implicadas en un necesario cambio de paradigma.

Tras una trayectoria irregular, Virginia ha conseguido finalizar su programa de doctorado. En esta, su primera investigación, ha recorrido junto a Carla, la maestra participante, sus primeros años como docente. Reconoce que la investigación ha modificado su propio relato y cree en la necesidad de que se reconozcan y visibilicen estas cuestiones que suelen desaparecer o pasar desapercibidas dentro de los trabajos de tesis.

¿Cómo surge nuestra propuesta?

Las ideas que compartimos aquí forman parte de conversaciones que mantuvimos respecto a qué es esto de la narrativa y cómo afecta a la docencia de cada uno y cada una. Nos planteamos un diálogo en torno a nuestras vivencias como forma de compartir, pero también de dar sentido a nuestra práctica en este sentido, así como a nuestras diferentes formas de mirar. Iniciamos una conversación en la que cada cual exponía sus ideas en torno a las intervenciones de las demás personas participantes a modo de foro, en el que se plantea un tema, a partir del cual se inicia un hilo de conversaciones y tejidos de ideas que, sobre la base de lo común y de lo diferente, asume una forma propia de diálogo compartido; no porque hubiera coincidencia absoluta en las ideas que expresa cada participante, sino por la capacidad de encuentro del que da cuenta el relato colectivo emergente. Representa una forma de escritura no muy explorada, pero que resulta interesante para poner en juego otras dimensiones generalmente ocultas en el campo de la investigación. Especialmente las dimensiones más subjetivas y emocionales, que dan sentido a nuestro trabajo. Como plantea Knorr Certina (2005), las decisiones de la ciencia tienen más que ver con las situaciones locales que se viven en los contextos de investigación y las vivencias de los y las investigadoras, que se traducen en forma de decisiones. Esto es, es una cuestión más ligada a la subjetividad de quienes hacen ciencia y sus contextos socioculturales que de las lógicas de las disciplinas científicas. En este sentido, este trabajo pone al descubierto de dónde y cómo los cuatros participantes hemos ido adentrándonos en el campo y conformando nuestra peculiar mirada.

Tenemos en cuenta, además, tradiciones anteriores que se han planteado el uso de estrategias comunicativas diferentes para avanzar el conocimiento educativo. Por ejemplo, y valga como antecedente, desde el género epistolar ya algunos y algunas lo han hecho anteriormente para decir el mundo. Este es el caso de Larrosa (2019) quien, en alguno de sus capítulos presenta cartas que se escribe con otras personas poniendo en práctica el género epistolar como forma de expresión y de narración de su experiencia. También Nacho elaboró un capítulo junto a otra compañera del grupo de investigación dialogando sobre qué es la narrativa y cómo afecta a la docencia, donde partiendo de un relato breve, inician una conversación epistolar con tres o cuatro intervenciones de cada participante contestando al escrito anterior y ampliándolo (Simancas y Rivas, 2020).

La idea de plantear esta forma de relatar nos parece interesante, porque profundiza en otra manera de escribir, más dialogada, más dialógica. Además, puede ser

interesante para, no solamente ir proponiendo ideas, sino también construir formas diferentes de comunicar. En el caso latinoamericano, la argentina Wainsztok (2021), junto a su grupo sobre Pedagogías Críticas Latinoamericanas pone a dialogar a pedagogos latinoamericanos a través de cartas escritas por las propias autoras de la comunicación; en ellas promueve una conversación sobre ideas vinculadas a la visión que sostienen sobre la escuela, sobre el aula, los estudiantes, el conocimiento, etc., y es sumamente interesante para acceder al pensamiento pedagógico latinoamericano.

Lo que nos propusimos para este trabajo fue tomar un hilo, alguna pregunta o algún planteo, a partir del cual nos fuéramos contestando y entrando en diálogo. Inicialmente propusimos una forma más tradicional que consistiría en iniciar con un breve relato personal respecto de cómo vemos esta cuestión. Poder hacer un ejercicio donde retomemos y pongamos en diálogo lo que nos ocurre trabajando con la vida narrada, que nos encuentra con el sostenimiento de la vida y nos vincula a instituciones sociales en las que trabajamos, escuela, universidad, ciencia, con la transmisión, conversaciones, diálogos compartidos históricos, colectivos. Es decir, que podamos cada cual ponernos en un lugar de escritura y posicionamiento frente a eso, como para tener algunas herramientas para tirar en este diálogo colectivo. Iniciamos el diálogo con una idea fuerza para luego ir respondiendo, en la medida en que sentimos que lo que plantea el compañero o la compañera nos interpela.

Los inicios con la Narrativa, desde la investigación a la docencia

VIRGINIA. Yo creo que esta idea es muy interesante e inusual. Las jornadas pueden ser una buena ocasión para desarrollarla. La temática tiene que ver con analizar desde el diálogo cómo nos transformamos o cómo nos transforma el trabajo personal con las Historias de Vida, o, como decía Claudio, con las Narraciones de Vida o la Vida Narrada junto a las personas con las que investigamos. Nuestras investigaciones no solo tienen como objetivo la transformación externa, sino que también produce una transformación personal. Pero no suele quedar constancia de esto en las investigaciones, bien personales, como pueden ser las tesis de Pablo y la mía, ya tuvimos alguna conversación acerca de eso, o bien en investigaciones más amplias, y ahí sí pienso en ti, Claudio, y en Nacho, que tenéis experiencia coordinando proyectos y grupos de investigación. Esa parte realmente no se dice, no se hace visible. Esta revisión de la transformación personal no toma protagonismo.

CLAUDIO. Una de las ideas más potentes que veo es esta idea de sociabilidad, espacio y temporalidad que ustedes pusieron a discutir, que convergen en las vías narradas o en la narración de la vida. La sociabilidad del espacio y la temporalidad como categorías que confluyen para la emergencia de la narración de la vida.

VIRGINIA. Pensándolo bien, voy a iniciar con el cierre de mi tesis. En los momentos finales de la tesis, hago un escrito a modo de cierre junto con Carla, la maestra protagonista de la Historia de Vida, donde ella escribe una parte y yo otra. Tal y como lo titulé para el documento, se trata de un cierre a cuatro manos donde cada una de nosotras habla de lo que ha supuesto en su vida participar en esta investigación. Tanto en esa parte, como en otra anterior a la que denomino auto-relato, hablo desde lo personal sobre lo que ha significado para mí la realización de la tesis co-

mo transformación personal (Conle, 2014). Esa experiencia, que ha sido la primera de investigación, es donde me he sentido más involucrada y realmente he notado ese cambio en mí. Al analizarlo, entiendo que esto guarda mucha relación con los vínculos que se van construyendo con Carla y con la necesidad de exponerme también como participante de esa investigación y darme a conocer, no solo como investigadora sino como persona (Rivas, 2012). Ese cierre fue una manera de devolverle a Carla un reflejo de su generosidad, teniendo en cuenta cómo ella se desnudó, cómo se abrió durante todo el proceso de investigación. Yo me sentí interpelada a hacer un ejercicio parecido. Ella me estaba compartiendo su vida, sus preocupaciones, sus anhelos y reflexiones, su manera de entender y estar en el mundo, y creo que eso me instó a compartir ciertos aspectos de mi vida para que se pudiese entender un poco más quién soy, desde dónde estoy investigando, desde dónde estoy hablando (Cornejo et al., 2008). Y lo asumo como un ejercicio también ético (Redón, 2017), necesario para la comprensión de todo lo que ha supuesto, desde el diseño hasta la defensa, este proceso tan catártico para nuestro (tanto de Carla como mío) desarrollo profesional y personal.

PABLO. Coincido con Virginia, porque empecé haciendo una revisión de los fundamentos de la pedagogía crítica, y ahí me di cuenta de esa base ética, de analizar las cosas buscando el crear un equilibrio que diluya los roles de poder para generar una teoría y una praxis humana de emancipación crítica (Laso, 2004). En esa etapa entendía que no estaba siendo suficientemente justo, no me sentía cómodo al pedir a una persona que se «desnude» contándome su vida, sin decirle nada de mí, o sin que sepa nada de mí. Entonces, decidí, antes de que la gente me contase su relato, compartir mi relato con esas personas. Para que esa gente supiera quién hay delante y se creara una confianza también entre ambas partes. Y así lo he ido haciendo.

Esta experiencia ha supuesto revisar mi propio relato, ordenar algunas cosas, descubrir otras, plantearme otras. Para mí ha sido bastante transformador y chocante. Me ha costado mucho, y me cuesta, leer mi relato. A partir de ahí me he sentido también más cómodo al preguntar algunas cosas, porque yo ya las había compartido. Aunque estaba enfrente de gente mayor que yo, y con mucha más experiencia, me sentía como más relajado al preguntar «y tú ¿qué hiciste?, ¿por qué hiciste esto? y ¿qué pasó?», porque yo ya había dado todo de mí. Y a lo mejor es mi percepción, pero he notado como que he conectado con esas personas. Conforme iba de un relato a otro, me iba conectando con una persona o con otra y me sentía identificado y creando conexiones (y aprendizajes) entre su relato y el mío. Para mí esto último ha sido también muy potente.

CLAUDIO. A mí me resultó algo diferente el camino de comprensión de la narración. Si bien hay un punto en que coincido con ustedes, no hubo mucho tiempo en el cual me pude separar de mi propia visión sobre el mundo. Bueno nunca uno termina de separarse de eso, por supuesto, pero había una línea muy delgada, que me costaba y que tenía muchas dificultades y peligros que corría, porque me concentraba mucho en la lectura que podía hacer del impacto que esa vida estaba sufriendo, como padecía la mía o como la vivía la mía. Entonces me costaba mucho ese hilo, muy fino, entre la narración de la vida de otros y de otras, y la lectura de cómo lo iba viviendo yo. Estuve muy enroscado mucho tiempo en ese lío. Pero a la vez vivía en Málaga la docencia en la asignatura Organización Escolar, que dirigía Nacho y que yo la compartía con Pablo Cortés en ese momento. Nacho compartía con Analía y, a veces, nos íbamos turnando e íbamos cambiando de equipo. Esa experiencia de

docencia, en ese momento no me daba cuenta de la magnitud de lo que significaba para mí poder comprender la narrativa vinculada a la educación y a la educación pública. Muchos años después, cuando ya regresé de Málaga a Argentina, vino el vínculo donde me pude separar de esa auto-narración y lectura permanente de mi propia vida en relación con las vidas de otros, para poder comprender las instituciones sociales; pero fue producto de esa docencia, y ahora no me cuesta nada entender la vinculación de la narrativa, la docencia, la investigación. Es más, no lo puedo comprender como elementos separados en ningún momento.

NACHO. Para mí el tema de la narrativa también fue un proceso, que se inicia ya hace tiempo, pero muy transformador, porque yo venía de trabajar desde la etnografía, la etnografía convencional; investigación cualitativa pura y dura a base de entrevistas, análisis, categorías... todo ese tipo de cosas. (Hammersley y Atkinson, 1995; Jackson, 1968; Smith y Geoffrey, 1968; Woods, 1996). Pero quizá la insatisfacción que me producía investigar de esa forma me fue acercando a pensar en la necesidad de trabajar desde otra posición donde el sujeto tuviese otro rol, otro papel, y jugase de una forma mucho más personal. Ahí es donde empecé a trabajar con las biografías, en principio con 2 compañeras y un compañero que estábamos en el grupo de investigación de Miguel Ángel Santos, pero que nos separamos a partir de que empezamos a trabajar con esta perspectiva. Eso no cuadraba con las perspectivas de Miguel Ángel en ese momento, y creamos nuestro grupo en el año 95. Ya hace casi 30 años que tiene este grupo.

A partir de ahí empezamos a adentrarnos en lo que era esta perspectiva biográfica (Arfuch, 2002; Goodson y Walker, 1991; entre otros). Al principio era una perspectiva nada más que biográfica, haciendo una investigación sobre biografías profesionales de docentes de secundaria, que era lo que nos preocupaba en aquel momento, que fue como un detonante para darle un giro brutal a toda mi perspectiva de investigación (Rivas, Sepúlveda y Rodrigo, 2005). Fue descubrir que se podía investigar desde lo personal, que lo personal era significativo en cuanto a que estaba explicando el mundo. Estaba explicando el mundo de la educación y el mundo en general, lo cual iba mucho más allá de simplemente una estrategia de investigación. Había un componente epistemológico y político muy potente que había que descubrir. Ahí es donde me lanzo, profundizando en la perspectiva. Incluso ya en la docencia empiezo a introducirlo en el año 97. Lo empiezo a introducir como una de las tareas que hacía.

Yo trabajaba en clase entonces con estudio de casos. A lo largo del año, porque eran todavía asignaturas anuales, tenía cuatro o cinco casos que trabajábamos desde los que íbamos reconstruyendo toda la organización escolar. Entonces empiezo a introducir, como primer caso, el relato escolar de mis estudiantes. Estoy hablando del año 97. Entonces lo planteamos como una primera aproximación a la escuela a partir de su relato. Esto constituía un primer caso de análisis en la clase. Incluso al poco tiempo entra Nacho Calderón y Miriam, otra alumna como becarios de colaboración, que me ayudan en esta tarea., Desde ahí empezamos a profundizar; íbamos avanzando.

Cuando empiezo a trabajar de esta forma en la clase es cuando ya de algún modo, percibo que hay un potencial también en la formación mucho más allá de simplemente plantearlo como actividad, sino que podía formar, por sí mismo, una estrategia de formación con potencial de cambio y de transformación. Aquí es donde doy el giro, al utilizar la biografía como el elemento central de toda mi docencia (Leite

y Rivas, 2009; Rivas et al. 2009; Rivas y Leite, 2014). Ahí es donde lo planteo por primera vez.

Cuando hacemos el cambio de plan de estudio, dejando de ser asignaturas anuales para convertirse en cuatrimestrales, acoto mucho más la propuesta y todo el cuatrimestre lo trabajamos desde la biografía. Es donde se inicia toda esta historia.

Lo que descubro con el tiempo es que antiguos estudiantes míos de aquella época que me encuentro, todavía se acuerdan de la biografía y de lo que les supuso escribirla, lo cual es relevante porque nunca es fácil saber qué efecto tiene lo que haces en tus estudiantes. Sostengo con claridad que la enseñanza es pura incertidumbre y que es imposible saber nunca qué aprenden tus estudiantes. Esto pertenece a otro ámbito que no es el de la regulación y el control en el que está instalado el sistema.

Me resulta apasionante encontrar estudiantes que me cuentan lo que supuso para ellos y ellas hacer la biografía, que todavía se acuerdan de la biografía que escribieron; o algunos de los relatos que todavía guardo, que me hicieron en su momento, absolutamente espectaculares, sobre historias escolares de todo tipo, algunas muy duras… Pero no tenían inconveniente en contarlas, porque de alguna forma vi una necesidad de mucha gente, de hacerlas explícitas. Es similar a lo que Pablo decía antes, de cómo cuenta su propia historia en la tesis. Es una necesidad de hacerlo explícito porque también es una forma de entenderte, de comprenderte a ti mismo y, de ese modo, comprender qué es lo que te ha pasado en un escenario particular como es la escuela. De esa forma comprendes qué significa eso que llamamos escuela o institución educativa en tu vida, en tu trayectoria y en la construcción de tu subjetividad.

Eso es algo que me va afianzando a lo largo de los años en la medida de que voy viendo que ha tenido un impacto, de alguna forma, en muchos de los estudiantes con los cuales me encuentro a lo largo del tiempo. Me da el valor de seguir avanzando en esta línea, que no es una cuestión metodológica; es una cuestión mucho más profunda que simplemente una metodología. Es construir una comprensión del mundo desde la subjetividad y la construcción colectiva de la subjetividad (Bolívar, 2002; Clandinin, 2023; Rivas, 2020; Leite et al. 2024). Lo cual significa estar en condiciones de cambiar el mundo, en la medida que somos capaces de comprenderlo y de entender por qué y cómo soy parte del mismo. A partir de ahí, todo el relato supone un proceso de transformación personal, en definitiva. Esto es, de algún modo, mi propia historia.

CLAUDIO. Agrego a lo que Nacho dice. Hay un proceso que no es lineal pero que va apareciendo como un elemento común en nosotros. Nosotros, esencialmente, somos investigadores e investigadoras que reconocemos la importancia de la vida y de partir de nosotros mismos, de nosotras mismas, para tener cierto grado de honestidad con el mundo. Y ese lugar hay que reconocerlo. En el reconocimiento de la subjetividad, en nuestro posicionamiento como investigadores e investigadoras del mundo, frente al mundo, hay también un posicionamiento frente a cómo entendemos el conocimiento, cómo entendemos la ciencia, cómo entendemos la teoría, la investigación, que después se traslada de alguna forma a nuestra docencia.

Es decir, cómo entendemos la formación de nuestros estudiantes, muchos y muchas de ellas futuros maestros, maestras, pedagogas, pedagogos, que tienen que vincularse con el mundo, con el mundo de lo humano y con el mundo de la vida. ¿Por qué los estudiantes de Nacho pueden recordar durante mucho tiempo algo que mucha gente lo considera una herramienta pedagógica, solamente, una herramienta de

uso para la docencia? Que no lo es, ya que cuando lo haces le quitan toda la riqueza y la potencia que tiene ese posicionamiento frente al mundo. Es decir, nosotros no usamos la biografía, nosotros nos posicionamos biográficamente frente al mundo, que es otra cosa absolutamente distinta, esencial y necesaria. Es nuestro eje y, de ahí, miramos el mundo. No usamos, no hacemos uso de la narrativa.

Esa es la comprensión de lo que se está haciendo, por lo menos lo que yo percibo en Argentina, que todo el mundo usa la biografía, pero nadie se posiciona biográficamente frente al mundo. Y lo usan a modo de una técnica, de una herramienta para enseñar, para trabajar en la docencia en la Universidad, etcétera. Pero, en su posicionamiento frente al mundo y el lugar que tiene la subjetividad y lo personal de reconocimiento que tienen esas vidas para la construcción de un mundo compartido, colectivo, sobre todo sobre la enseñanza, sobre la educación, sobre el alumnado, sobre el aprendizaje, sobre la escuela y sobre la educación pública, no hay una revisión sobre eso.

Lo que estamos haciendo es una cuestión diferente en ese sentido, porque reconocemos que el otro y la otra tiene saberes con los que viene, y tiene historia. Recuerdo mucho las clases de Nacho: las y los estudiantes con años de historia en la escuela. Tienen escuela en su espalda, y por tanto tienen teoría, y portan saberes, tienen conocimientos, tienen categorías. Y entonces, lo que hay que ayudar es a transitar la construcción de una escuela diferente desde el saber del otro y la otra, que entran en diálogo, convergen y que quienes estamos en la universidad y en la formación de futuros pedagogos, maestros, maestras, etcétera, quienes entramos en diálogo en esos espacios, tenemos que generar y propiciar con otro tipo de cultura, la cultura académica. Si hay tantos años de ocultamiento de la cultura de lo personal, de lo subjetivo, de los saberes populares, comunitarios, etcétera, y de la construcción desde un lado más horizontal, porque eso es lo que ha sucedido, no podemos cometer el error de convertir esos saberes académicos en un saber que sólo ocupa un lugar, sino en un saber que ocupa un diálogo compartido en un tiempo.

Además, nuestros estudiantes fundamentalmente creen que el mundo comenzó con ellos. Hay toda una generación de gente que está naciendo que creen que el mundo antes no había sido vivido, ni ha sido narrado, ni ha sido construido. Ahora tenemos la doble responsabilidad de, por un lado, ingresar a la escuela y en el espacio de la formación permanente, la formación de grado y la escuela, traer la dimensión de lo subjetivo permanentemente, y de lo personal. Pero a la vez reivindicar que hay saberes, que hay historia, que hay tradición construida que también es importante tener en cuenta, porque es la historia de la vida narrada. Y cómo después yo puedo tomar la posta de recuperar eso, de entrar el diálogo, para cederlo al resto de quienes vienen, o quienes están viniendo. Si siguen con el desconocimiento, ignorando, borrando toda esa memoria, es muy difícil la posibilidad de construcción en un mundo más justo, de un mundo donde uno pueda reconocer al otro. Porque hay un punto de partida donde no me reconozco, no reconozco al otro y no reconozco la historia en la memoria. No tengo nada, me quedé vacío.

PABLO. Claudio me ha hecho pensar mucho, y recordar algunas cosas. Cuando estaba hablando de cómo se usa (la biografía) para la investigación, me vino a la cabeza que en Buenos Aires conocí un chaval que estaba haciendo algo de Criminología y estudiaba relatos. Me dijo que trabajaba la perspectiva biográfica-narrativa. Y él medía los relatos por decenas, era algo súper cuantitativo (en este aspecto me

posiciono en la misma línea que autores/as relevantes en este campo, situándola dentro de la perspectiva cualitativa y no cuantitativa. Por ejemplo; Bolívar (2002)).

Yo creo que también esta conversación puede ser una oportunidad para posicionarnos y dejar claro, por lo menos desde mi perspectiva, de que se trata de calidad, no de cantidad, que se trata más de humanizar que de numerar, y que se trata más de conocer que de medir. Creo que es importante decirlo.

Y luego, por lo que dijo Nacho de cómo él llevó la perspectiva biográfica narrativa a su docencia a través de las historias escolares, este año anterior yo, aprovechando lo que hice de mi tesis de compartir mi historia, pensé «¿qué pasa con el alumnado? ¿Es justo que yo sepa cosas de esas personas, y esas personas no sepan nada de mí?». Ahí inicié un diario, que Nacho fue también siguiendo durante la asignatura, en el que yo me «desnudaba» por completo. Si salía un tema personal de lo que sea, por ejemplo, de salud mental, y yo tenía alguna experiencia, la contaba sin ningún tipo de problema o pudor. Eso me hizo darme cuenta de cómo se me construye y cómo me construyo yo frente al alumnado. En el sentido de que, por mucho que yo quiera algunas veces no creerme que soy docente, la verdad es que estoy posicionado como un docente y eso implica un rol de poder.

Este proceso que seguí con ese diario fue de la siguiente manera: al principio, cuando yo hacía un comentario, el alumnado se lo tomaba muy en serio y se creaban conflictos. Luego hubo como un periodo de confianza, en el que hablábamos, nos contábamos las cosas sin problemas, pero luego, cuando se acercó la evaluación, otra vez volvió el conflicto, porque otra vez estaba ahí mi rol de poder. También hicimos un grupo focal de todo esto. De lo que me di cuenta ahí es que, es verdad que estaban teniendo en cuenta que yo tenía que ponerles nota, que tenía ese rol de poder, pero se sentían con la confianza de enfrentarse a mí y decirme «pues mira, yo no pienso esto, no estoy de acuerdo con esto, no estoy de acuerdo con lo otro». Luego les pregunté si eso lo harían con otro profesor o con otra profesora, y dijeron que no.

Entonces, ahí veo que al compartir mi relato y tener el de estas personas se creó una confianza. Y esa confianza puede ser usada para crear conflicto o para no crearlo. A mí me ha llevado hasta ahí, está transformando también mi manera de enseñar, de verme como docente y no solo como investigador.

Añadiendo otro asunto relacionado con la metodología me he acordado de que cuando estuve en Portugal tuve un debate sobre la «genealogía del contexto» de los relatos (Goodson, 2003). Creo que en este caso hablamos de un posicionamiento no solo metodológico, también político, ya que nosotros, al menos yo, no revisamos los relatos para comprobar si se dice la verdad o no, sino para comprender mejor el relato. También es importante, dentro de la perspectiva biográfica-narrativa, con todas las corrientes que hay, posicionarnos y darnos a conocer. Pienso que la forma de investigar y de trabajar la docencia es también una forma de hacer política y también disidencia en muchos casos.

Cuestionamiento y transformación personal, otro posicionamiento frente al mundo

VIRGINIA. En ciertos momentos vitales, tanto al inicio como al final de procesos que vivo con intensidad, me obsesiono con algunos conceptos. Quizás no es tanto

con los conceptos en sí, sino con lo que para mí representa y cómo encaja en lo que estoy viviendo. Ciertamente, en los finales de la tesis, me parece mentira hablar de esto como algo ya pasado, sentí la necesidad de trabajar con y desde la ética. Tuve que volver a releer autoras y autores, no ya para incluirlas en el texto escrito, sino porque realmente necesitaba soporte ético para poder cerrar el ciclo. Y así retomé significados del concepto de ética junto a Morín (2006), volví a plantearme la ética de la interpretación que había trabajado en el capítulo de Denzin (2017). Necesitaba acercarme desde otras perspectivas, como la feminista (Lugones, 2011), que, si bien no me dieron respuestas, ya que tampoco las buscaban, me permitieron una visión más panorámica y amplia, sin el enfoque tan limitado y repetitivo que estaba teniendo en la escritura del documento. Porque asumía que la relación entre investigación y ética va mucho más allá de cumplir aspectos concretos de una tabla común ya dada, como el hecho de no poner nombres para mantener la confidencialidad o trabajar la negociación a través de un frío documento formal. Para mí eso se quedaba muy corto.

Necesitaba vincular, no sólo pero especialmente, mi posición como investigadora y la responsabilidad ética que ésta conlleva. Sentía la necesidad de posicionarme y de evidenciar este posicionamiento. Van pasando los días y me cuestiono que además de la parte ética, al vincularlo con la docencia, lo asumo también como la responsabilidad de ser honesta. De ser honesta en la investigación, pero también de ser honesta en mi participación con el grupo de investigación en cualquiera de las actividades que desarrollamos, ser honesta en clase.

En el aula, junto a mi alumnado, me resulta más fácil darme cuenta que cuando realizo otras actividades. Yo no parto de un diario escrito como Pablo, pero voy compartiendo relatos de mi vida, no con ánimo de ser protagonista, sino para evidenciarme e intentar así crear un vínculo más horizontal. Me expongo mucho en clase porque estoy conviviendo ahí con sesenta criaturas que también actúan de forma honesta, abriéndose, contándose, relatándose conmigo, sabiendo que para ellas y ellos yo ocupo un lugar de poder. Creo que lo honesto es estar de esa manera, con esa apertura, y con esa conversación, partiendo desde un mismo lugar, aunque realmente nunca sea el mismo. Esto es algo que hacía sin pensar, pero ahora estoy tomando conciencia y vinculándolo con acciones que voy llevando a cabo en otros ámbitos. Puede ser porque, como ahora no tengo clase, me lo cuestiono en otras actividades.

Realmente creo que para mí es una necesidad ética que me invita a hacer ese ejercicio de honestidad y que se puede trasladar a otros ámbitos de mi vida profesional, académica, pero también personal. Eso que tú (Pablo) has comentado antes sobre la honestidad… creo que, hoy en día, está ocupando mucho de mi cuestionamiento con respecto al sentido de todo lo que voy haciendo y planteando.

NACHO. Para mí es importante entender, por lo menos por mi trayectoria respecto a la narrativa, que me ha transformado la forma de ver el mundo; me ha transformado a mí. Que no es solamente una cuestión de ver cómo investigo o cómo enseño, sino que la narrativa es un posicionamiento, por lo tanto, personal; es ético, es político. Te coloca en un lugar respecto al mundo que no es en el que media un conocimiento científico académico, que te aleja y te quedas fuera de la realidad con la que trabajas, que es lo que la ciencia y la investigación científica hace generalmente. Media un protocolo que te aleja a ti como sujeto de aquello que estás investigando y crea esa apariencia de objetividad. Es lo mismo que hacemos tam-

bién en clase. Cuando trabajamos con nuestros estudiantes, metemos por medio un protocolo, que es la metodología, la guía docente, el diseño metodológico, que de alguna forma actúa de mediación con los alumnos para tú quedarte fuera. Tú no te implicas en la medida que estás utilizando ese sistema de mediación que supone el currículum, en definitiva. Por eso me parece que es importante esto que estamos planteando, que es un posicionamiento mucho más desde dentro, de las tripas de cada uno y de cada una, de cómo se ubica ante el mundo y la vida.

Me cuesta mucho ver algo sin posicionarme: desde qué construcción del mundo se está haciendo, qué relato del mundo se hace. Cuando veo un reality show, un programa de televisión, o hablo con alguien, o leo un libro, etcétera, me lleva siempre a interrogarme sobre el relato del mundo que está dentro de esa perspectiva que yo estoy viendo, en lo que leo, en lo que veo, en lo que vivo, lo que comparto. Por lo tanto, me transforma en ese sentido; o me ha transformado; me transforma cotidianamente en la medida de que miro el mundo de otra forma. De este modo entiendo no solamente que hay una cosa que se llama narrativa y otra cosa que se llama ciencia, otra cosa que se llama literatura, o lo que sea, sino que todo son relatos. Creo que estamos construyendo el mundo desde las formas de relatarlo, y las formas de relatarlo son múltiples y diversas, pero todas son relatos. Ahora bien, ¿qué tipo de mundo se construye desde unos relatos y otros? En este sentido va lo que decía que cuando veo algo, leo algo, etcétera, siempre me preocupa qué relato del mundo es el que hay implícito o escondido, o presente dentro de eso que estoy viendo, viviendo, leyendo.

Me parece que esto cambia mi perspectiva, me cambia desde mi forma de actuar en el mundo, porque ahora, en relación con lo que decías, Virginia, de la honestidad, en la medida en que me miro de esa forma, ya no me vale que yo haga cualquier tipo de relato; ya no me vale que me trague cualquier tipo de relato, sino que hay que ir un poco más allá, intentando ver qué relatos me comprometen en lo personal, en lo político, en lo educativo, para ir construyendo el mundo desde otro lado. Esto, de alguna forma, me ayuda a entender de otro modo a las personas con las que vivo, con todos los errores y todas las crisis y todos los problemas que queráis, pero por lo menos hay siempre esa posición que también me hace pensar sobre mí mismo y darme cuenta de lo burro que puedo ser algunas veces o lo autoritario, etcétera. Todas las cosas que uno es capaz de aprender de sí mismo y que intenta ir aprendiendo continuamente cómo mejorarlo. Ahí es donde yo creo que la transformación no solamente es para el otro, la otra; que es transformación también para nosotros y para nosotras, y desde nosotros y nosotras.

Síntesis dialogada

A partir de lo que íbamos diciendo, fuimos elaborando una síntesis. En principio, vemos tres planos, algunos son más comprensivos que otros, que aparecen con y desde nuestros relatos. Uno puede pensarlo como en dos columnas, para plantear una organización.

Uno es un plano vinculado a lo epistemológico, a lo metodológico y a la dimensión ética. Y ese plano, como bien decía Nacho, mucho más complejo, tiene que ver con nuestro posicionamiento frente al mundo. Pero si uno quiere ligarlo con algo más concreto, es a la investigación y a la ciencia, a efectos del análisis.

Después hay otro plano que tiene que ver con una dimensión del mundo. Así como lo otro estaba ligado a la investigación y la ciencia, esto parece estar ligado a un posicionamiento frente al mundo. Aunque es solamente a efectos del análisis, porque esto después en el mundo, se mezcla todo, en la vida se mezcla. Hay una dimensión cultural, histórica, política, social, educativa, pedagógica de estar en el mundo.

Por último, y no menos importante por ello, es la dimensión del sujeto. Un sujeto que en principio vive el mundo psicológica, afectiva y emocionalmente, y por otro lado lo vive biológicamente, en términos de que hay un cuerpo que se posiciona frente al mundo, que padece el mundo, que vive al mundo de una manera, que lo que lo transita y que transita la vida de una manera determinada y no de otras. Lo cual lo hace en términos de esa dimensión biológica, de esa dimensión corporal y de esa dimensión psicológica, que Nacho, en algunos escritos, lo llama como una dimensión «más privada» de la identidad. Esto que aparece produce convergencias y ocurre lo que nosotros en el título denominamos vidas que se narran, vidas que se transforman.

Referencias

Arfuch, Leonor (2002). *El Espacio Biográfico. Dilemas de la Subjetividad Contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Bolívar, Antonio (2002). ¿De Novis Ipsis, Silemus?'. Epistemología de Investigación Biográfico – Narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4(1)

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.

Conle, C. (2014). Anatomía del currículum narrativo. En J. I. Rivas, A. E. Leite y M. E. Prados (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 27-57). Aljibe.

Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe (Santiago), 17*(1), 29-39. doi.

Denzin, N. (2017) Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En Denzin y Lincoln, El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. *Manual de investigación cualitativa*, (Vol. 5, pp. 79-127). Gedisa.

Goodson, I. F. (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa, 8*(19), 733-758. redalyc.org.

Goodson, Ivor F. y Walker, Rob (1991). *Biography, Identity & Schooling. Episodes in Educational Research*. The Falmer Press.

Knorr Certina, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia.* Universidad Nacional de Quilmes

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1995). *Ethnography Principles in Practice.* Routledge.

Jackson, Philip W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.

Laso, S. (2004) La importancia de la teoría crítica en las ciencias sociales. *Espacio Abierto, 13*(3), 435-455. redalyc.org.

Leite, A. E. y Rivas, J.I. (2009), Narraciones sobre la Universidad: formación y profesión desde la experiencia como estudiante. En J.I. Rivas y D. Herrera (Comps.). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (89-100). Octaedro.

Leite, A.E.; Moreno, J.J; Rivas, J.I. y Martagón, V. (2024). El aprendizaje del alumnado universitario: resituando tradiciones, posiciones y sentidos. En F. Hernández y J. Onsés (Coords.), *Aprender en la universidad en un mundo volátil, incierto, cambiante y ambiguo*. (115-127). Morata.

Lugones, M. (2011) Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia, 6*(2), 105-117. doi.

Morín, E. (2006) *Ética. El método VI.* Ediciones Cátedra.

Redon, S. (2017) Capítulo 24. Ética en la investigación cualitativa. En S. Redon y F. Angulo (Coord.) *Investigación cualitativa en educación* (pp. 375-386). Miño y Dávila.

Rivas, J. I. (2012). Sujeto, diálogo, experiencia: el compromiso del encuentro. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez (Eds.). *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia* (pp. 15-19). REUNI+D Publicaciones. handle.

Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. Márgenes *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 3-22. revistas.uma.es.

Rivas, J. l. y Leite, A. E. (2014). Vida y Experiencia escolar. Biografías escolares. En J.I. Rivas, Leite, A. E. y E. Prados (Coords.), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. (59-74). Aljibe.

Rivas, J. Ignacio; Sepúlveda, M. Pilar; Rodrigo, Pilar. (2005, Diciembre 10). La cultura profesional de los docentes en enseñanza secundaria: Un estudio biográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas 13*(47). doi.

Rivas, J.I.; Herrera, D.; Jiménez, R. y Leite, A.I. (2009). Conocer la escuela a través de nuestras vidas: La biografía escolar como estrategia de aprendizaje. En A. García-Valcárcel (Coord.). *Experiencias de Innovación docente universitaria. I congreso Internacional de intercambio de experiencias de innovación docente universitaria.*(507-512)

Simancas-González, E. y Rivas-Flores, J. I. (2020). Relatando el diálogo. En P. Cortés y B. González (Coord.) *El uso de las narrativas en la enseñanza universitaria: experiencias docentes y perspectivas metodológicas* (pp. 67-84). Octaedro.

Smith, Louis y Geoffrey, William (Comps.) (1968): *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching.* Holt, Rinehasrt and Winston

Wainsztok, C. (2021). Pedagogías de los tiempos remotos. En C. E. Pedraza y J. A. Tasat (Comp.) *Pedagogías críticas americanas* (pp. 87-103). UNAD. Sello Editorial.

Woods, Peter (1996). *Researching the Art of Teaching. Ethnography for Educational Use*. Routledge

5. Investigación narrativa con sujetos en Escuelas del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra – MST: las formas de resistir al avance neoliberal en Escuelas Itinerantes

Fernanda Amaro
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Alessandro de Melo
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las experiencias ocurridas durante la investigación narrativa realizada en la investigación de Maestría en Educación en una universidad pública brasileña. En esta investigación compartimos experiencias con personas involucradas con la educación en las Escuelas Itinerantes del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra – MST. Según el sitio web oficial del MST: «El Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) es un movimiento social, de masas, autónomo, que busca articular y organizar a los trabajadores rurales y a la sociedad para conquistar la Reforma Agraria y un Proyecto Popular para Brasil» (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [MST], s.f.).

Durante la investigación se compartieron experiencias de directivos y docentes involucrados con estas escuelas. Se realizaron diez narrativas con personas participantes de la investigación, discutiendo sus experiencias en las Escuelas Itinerantes, analizando específicamente las influencias políticas que estas escuelas y profesionales en activo han sufrido desde la creación de las instituciones. El proceso de investigación narrativa permitió acercarse, además de las formulaciones teóricas sobre la educación desarrollada por el MST en sus escuelas, a las experiencias reales vividas en el ámbito escolar, con sus contradicciones y riquezas. La relación construida durante la investigación generó vínculos académicos y sociales, que se mantienen hasta el día de hoy.

Partimos teóricamente de lo que Souza et al. (2019), para quien: «Narrar es una de las formas de resistir, una manera de no olvidar, de afrontar y comprender [...] que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es polí-

tica. (p. 19) Además, creemos que: "El reportaje construye la realidad, y los sujetos nos constituyen en la medida en que participamos en los reportajes. Por lo tanto, participar en la construcción de un informe es, también, formar parte del proceso de transformación social y educativa» (Megías y Rivas Flores, 2017, p. 84). Las diez historias personales y profesionales contadas revelan una forma de entender la realidad educativa de las Escuelas Itinerantes del MST, una experiencia ejemplar de educación comprometida con la transformación social a través de la democratización de la cultura escolar. La co- construcción con estas personas significó que el desarrollo del investigador se viera igualmente afectado. Esta es una historia construida, por tanto, por muchas manos.

El objetivo es: comprender que la investigación narrativa puede reunir sujetos en diferentes realidades y observar cómo las narrativas pueden transformar a los agentes involucrados en la investigación.

Escuelas Itinerantes del MST: coaprendizaje y comprensión

Las Escuelas Itinerantes del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) representan una propuesta educativa que trasciende los límites tradicionales de la enseñanza. Este modelo pedagógico tiene como objetivo satisfacer las necesidades específicas de los trabajadores en los campamentos del MST, promoviendo una educación transformadora y omnilateral. Al respecto, Sapelli (2013) explica por qué se crearon estas instituciones, así como sus objetivos:

> La escuela itinerante fue creada para "atender a niños, adolescentes, jóvenes y adultos en situación itinerante, mientras se encuentran acampados luchando por la expropiación de tierras improductivas y la implementación del asentamiento" (MST, 2008 b, p. 88). Sus objetivos eran/son: ser una escuela del Movimiento, vinculada y comprometida con la lucha por la Reforma Agraria y la clase trabajadora; formulario para hoy; promover la educación orientada a la formación omnilateral; asegurar la apropiación del conocimiento producido socialmente; democratizar las relaciones en la escuela; priorizar en la metodología de enseñanza, los procesos de cooperación, trabajo y participación; promover la integración entre la escuela y la comunidad. (p. 83)

La pedagogía de las Escuelas Itinerantes se basa en la visión de que el proceso educativo debe estar intrínsecamente vinculado a la realidad de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje sea significativo y directamente aplicable a sus vidas, junto con objetivos formativos vinculados a la clase trabajadora y la reforma agraria. Esto se traduce en la práctica a través de currículos que incorporan el contexto social, económico y ambiental de los estudiantes, valorando el conocimiento generado a partir de experiencias colectivas e individuales dentro de las comunidades.

Camini (1998) aclara qué es una Escuela Itinerante, convirtiéndola en una institución que acompaña al campamento del MST, en caso de cambios:

> La Escuela Itinerante, como su nombre indica, es la escuela que acompaña. Como los padres se van constantemente al trabajo, la escuela también

> lo acompaña. El frente de trabajo complementa la insuficiente canasta básica de alimentos que reciben del gobierno las familias registradas y abastece la farmacia del campamento y brinda asistencia a los enfermos. La otra parte de lo que se recibe en los frentes laborales es para que el trabajador acampado cubra sus necesidades básicas y las de su familia. (p. 20-21)

Como nos enseña el autor, la Escuela Itinerante acompaña a los trabajadores en caso de cambio de campamento, en sus diferentes frentes de trabajo. Estas instituciones fueron totalmente planificadas para que realmente atendieran las demandas educativas de los niños del MST, ya que las escuelas existentes no cumplían con las demandas de plazas, ni siquiera pedagógicamente, además de que los niños que asistían a escuelas cercanas sufrían discriminación por ser Sin Tierra. Bahniuk y Camini (2012) nos ayudan a comprender la necesidad de escuelas itinerantes para las personas que viven en campamentos:

> Las escuelas itinerantes responden a la necesidad concreta de garantizar la educación de las personas que viven en los campamentos, inicialmente niños. Era común que perdieran el año escolar debido a los constantes traslados, la falta de plazas en las escuelas cercanas a los campamentos y la discriminación que sufrían por no tener tierras. (p. 331)

Las Escuelas Itinerantes del MST representan un hito en la búsqueda de una educación verdaderamente emancipadora y transformadora. Este modelo pedagógico reafirma el poder de la educación como herramienta de transformación social, destacando el papel fundamental que pueden desempeñar las escuelas en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Sobre todo, destacamos uno de los puntos cruciales planteados en las narrativas, que es el hecho de que la propuesta de Escuelas Itinerantes ha sido constantemente atacada por organismos gubernamentales, precisamente por ser una educación que se preocupa por la formación crítica e integral del ser humano. Como vimos durante la investigación, la búsqueda de políticas hegemónicas es homogeneizar y acercar el emprendimiento a la educación brasileña, especialmente aquellos que representan un riesgo para la sociedad capitalista, como la propuesta trabajada por el MST.

Experiencias en investigación narrativa: construcción de aprendizajes mutuos

Durante la investigación narrativa realizada con personas involucradas con la educación propuesta en las Escuelas Itinerantes del MST, buscamos acercarnos a las experiencias políticas vividas en estas escuelas, por docentes y gestores educativos que trabajan en este contexto, generando incluso transformaciones a nivel personal y niveles profesionales como investigadores en el campo de las narrativas.

Los sujetos de investigación fueron nominados inicialmente por el asesor de investigación de la Maestría, además de aquellos nominados por los propios participantes narrativos, quienes consideraron pertinente el aporte narrativo. Fueron diez las personas que trabajaron en las Escuelas Itinerantes, cada una de las cuales aportó aspectos específicos de la propuesta planteada, con puntos en común entre todos

los discursos, especialmente en lo que respecta a la influencia política en estas instituciones.

Por lo tanto, la cuestión política involucrada con la educación de las Escuelas Itinerantes estuvo presente en los discursos, caracterizada desde el trabajo que apunta a la formación crítica, a favor de la clase trabajadora, adquiriendo así un carácter de acción política significada, hasta la agenda de la burocracia. compromisos que requiere el núcleo educativo, lo que sin duda pretende forzar la adaptación de la propuesta de estas instituciones al modelo capitalista hegemónico impuesto por el Estado. En una de las ocasiones en que estuvimos presentes en una Escuela Itinerante y en la Escola do Campo, que la representaba como escuela base[1], tuvimos contacto con muchos de los profesionales que allí trabajaban. Primero conversamos con el director de la Escuela de Base y en el siguiente período viajamos en transporte público, junto con los docentes que diariamente se desplazan entre escuelas, la mayor parte del tiempo por caminos de terracería, los cuales están sujetos a cierres durante todo el año. y que perjudican la asistencia escolar de los niños que viven en el campo.

En el camino, conversando con un docente (lo llamaremos Cézar por cuestiones éticas), dijo que hace poco tiempo desempeñaba el rol de coordinador pedagógico de la Escuela Itinerante, pasando a la docencia, luego de ser llamado por el Proceso de Selección del Estado de Paraná. En este punto le preguntamos sobre su rol como coordinador y su respuesta involucró la agenda política a la que están siendo sometidos los directivos: «En la gestión trabajamos en muchas tareas y compromisos, somos sumamente exigentes con los plazos, llenando cuadros y ajustes a nuestra propuesta. Por lo tanto, aún con esfuerzo logramos, como mucho, mantener lo que ya teníamos» (declaraciones de Cézar). Se refiere a la dificultad de mantener los logros del MST en una escuela estatal, que sufre acoso desde hace décadas para cambiar el proyecto político pedagógico al proyecto hegemónico del Estado de Paraná.

Lo mismo narró el director, quien dijo en entrevista que la propuesta educativa del MST en el colegio siempre es atacada directa e indirectamente. Durante nuestra conversación, se aclaró que las tareas del Centro Educativo tienden a buscar el currículo hegemónico impuesto por la Base Curricular Común Nacional - BNCC y las Referencias Curriculares proporcionadas por los órganos de gobierno.

Este hecho se reafirmó cuando llegamos a la Escuela Itinerante y conversamos con los coordinadores, quienes enfatizaron que a ellos se les cobraba diariamente el trabajo de llenar cuadros y hacer ajustes al plan de estudios, según el estándar impuesto por el Estado.

En el momento de este intercambio, nos dimos cuenta de que las escuelas itinerantes son incluso más específicas que las escuelas municipales. Uno de los autores de este artículo, trabajando como docente, necesita trabajar con varios temas que se plantean como obligaciones de la Secretaría de Educación, y aún sin ponerse de acuerdo es necesario ponerlo en práctica, ya que el espacio de diálogo es escaso. En el caso de las Escuelas Itinerantes y en esta escuela estatal que es la Escuela de

[1]De acuerdo con Camini (1998), la función de las Escuelas de Base es: La función de la Escuela de Base es vigilar y brindar soporte jurídico a la vida escolar de los estudiantes, a la vida funcional de los docentes, así como incluirlos en su órgano administrativo-financiero, gestionando el monto de la autonomía financiera en beneficio de la Escuela Itinerante. (p. 16-17).

Base, hay resistencias por la defensa de una propuesta rica de formación humana y defendida por el MST, que fue, de hecho, quien logró la existencia de esta escuela.

Analizándolo así, entendemos que el comentario de Cézar es aún más profundo, ya que el esfuerzo diario, las resistencias por parte de docentes y directivos de Escuelas Itinerantes, giran en torno a la preocupación por mantener la propuesta existente, provocando desgaste en estas. profesionales, con el frecuente aumento de tareas burocráticas. Uno de los informes de un directivo, al que llamaremos André, fue esclarecedor en este escenario.

> Hemos resistido, pero esa resistencia al mismo tiempo termina desgastando a nuestro colectivo, porque tenemos una propuesta ya preparada, ya ha tenido muchos avances y ahora la SEED [Secretaría de Estado de Educación del Estado de Paraná] todavía insiste en descalificar nuestra propuesta elogiando la suya. Sabemos que las competencias y capacidades no son más que el emprendimiento de las escuelas. Entonces estamos ahí, resistiendo, tratando de no vivir ese desgaste y en la utopía del nuevo escenario político (afirmación de André).

Durante la conversación con el profesor André, observé cuán incansable es esta lucha por mantener la propuesta educativa del Movimiento y, sin embargo, verla atacada y desafiada por la propuesta estandarizada para el emprendimiento de la educación. La resistencia necesaria se realiza a diario, de hecho es visible en la práctica de estos profesionales. Además, se puede comprobar que toda la comunidad tiene un aprecio incomparable por las Escuelas Itinerantes, esto se evidenció en la visita realizada a una segunda escuela del MST, cuando la comunidad se reunió para ordenar y preparar la escuela para el regreso de clases.

Ese día, la gente trabajaba en la limpieza de las habitaciones, cortando el césped y mantenimiento general, todo lo cual fue un trabajo voluntario realizado por miembros de la comunidad del campamento. Como se explicó anteriormente, es una práctica común en todas las Escuelas Itinerantes.

Toda esta experiencia y contacto con personas que trabajan en Escuelas Itinerantes inspiraron una transformación en la práctica profesional y personal. Fue entonces cuando observamos más críticamente la demanda de trabajo que llega a los docentes, como una forma de alienarnos y mantenernos inofensivos desde el punto de vista político. El desarrollo de la investigación narrativa brindó la oportunidad de abrir los ojos sobre el rol del docente y cómo actuar, aunque sea a través de pequeños pasos, hacia una educación verdaderamente alineada con nuestro objetivo de formación integral del ser humano.

Claramente esta investigación narrativa no solo nos impactó a nosotros, sino también a los involucrados, como los sujetos que contribuyeron a la investigación, en mi relación familiar, en el trabajo donde compartimos ricos momentos de intercambio de experiencias, y también a los estudiantes por quienes no escatimamos esfuerzo para hacer posible, aún con muchos obstáculos puestos por el sistema, que sus estudios sean significativos, críticos y socialmente útiles.

La investigación narrativa tiene un potencial transformador que no se limita al entorno estudiado, sino que se transmite de persona a persona, llegando a diferentes grupos sociales, por lo que es poco probable medir los efectos que puede traer. Al igual que la presente investigación, que fue en el Estado de Paraná en Brasil, y también compartida en España, a través de este informe.

Respecto a esta capacidad transformadora y divulgadora que caracteriza a la investigación narrativa, Rivas Flores et al. (2022) explica cómo el diálogo entre sujetos desde diferentes perspectivas, pero con un mismo objetivo, que es la transformación del mundo, tiene su principio contrahegemónico, la construcción de una nueva realidad:

> No se trata de alcanzar un consenso o un cruce de diferentes narrativas, sino de aportar una visión del mundo más abierta y diversa, que permita la convivencia de diferentes posiciones a favor de un objetivo común, la transformación del mundo en un mundo más sostenible. justo y solidario, que la propia Walsh (2007, p. 50) define como pensamiento oposicionista, transformador y contrahegemónico. A su vez, este diálogo colectivo también presupone una práctica, ya que construye un relato diferente, que construye una realidad «otra». Como ya hemos dicho, este nuevo informe fue elaborado en un proceso de diálogo y discusión democrática, que permite aventurarnos hacia una realidad igualmente democrática, basada en los principios de equidad, emancipación y solidaridad. (Rivas Flores et al., 2022, p.34)

Por tanto, la investigación narrativa no se restringe al entorno estudiado, transforma el entorno y se extiende a otras personas y lugares, posibilitando una nueva práctica, una nueva realidad, una nueva acción para la transformación de la sociedad.

Metodología

Este estudio adoptó un enfoque de investigación narrativa, centrándose en comprender las experiencias vividas por los participantes e interpretar los significados que atribuyen a estas experiencias. La investigación narrativa permite explorar la complejidad de las experiencias humanas a través de historias de vida, reconociendo que cada participante es también autor de la investigación que pretende compartir. Rivas Flores (2022) nos ayuda a comprender cómo la investigación narrativa es un espacio de relaciones horizontales y que quienes comparten sus experiencias son coautores de la investigación.

> Este es un espacio ético contingente, de co-construcción, co-interpretación y coautoría horizontal, que nos invita a ser parte, en la investigación, de una red diversa, con un mismo marco de compromiso y radicalmente democrático, de co- conocimiento. (SANTOS, 2010) y colaboración para otra cuenta de la educación y la sociedad, a través de acciones/signos descoloniales que configuran –y se configuran en/de/por/para– el sentir-pensar-hacer humano. (Rivas Flores, 2022, p.48)

La investigación narrativa se realiza por su capacidad para comprender y realizar el proceso de investigación de forma democrática y horizontal. Así, las personas que aportan sus voces, haciendo que la historia cobre vida dentro de la investigación, son mucho más que meras fuentes de datos. Por tanto, la investigación narrativa va más allá del positivismo, pues considera la subjetividad humana, las historias de

vida y las narradas por los sujetos, el conocimiento mismo y, a su vez, convierte a los participantes en autores de los escritos.

> La investigación narrativa no es sólo una forma de construir conocimiento, sino que es conocimiento. Por tanto, es a la vez forma y contenido. Lo que te sitúa en una perspectiva peculiar que incorpora la capacidad de transformación. El informe construye la realidad, y nosotros como sujetos nos constituimos al participar en los informes. Por lo tanto, participar en la construcción de un informe es también ser parte del proceso de transformación social y educativa. (Megías y Rivas Flores, 2017, p. 84)

Por lo tanto, la investigación narrativa en su potencial proceso de transformación, iniciada entre los sujetos que intercambian experiencias y difundida en los diferentes contextos en los que se insertan, posibilitó la transformación de la investigadora y de las personas que la rodean, de manera personal y profesional.

Contribuciones al campo de las historias de vida

Este trabajo tuvo como objetivo compartir las experiencias acontecidas durante la investigación narrativa realizada en la Maestría en Educación de una universidad pública brasileña. Así, observamos lo deseado en la investigación y también el proceso de desarrollo y co-construcción entre el investigador, el asesor y las personas involucradas en la formación de las Escuelas Itinerantes del MST.

Esta experiencia acercó diferentes realidades y brindó la oportunidad de transformación personal y profesional, tanto para el investigador y el supervisor, como para los sujetos participantes con sus narrativas. Las relaciones construidas durante las narrativas permanecen hasta el momento presente, donde se comparten experiencias en diferentes realidades.

Entendemos que la educación en las Escuelas Itinerantes fue minuciosamente planificada para satisfacer las necesidades tanto de asistencia escolar como de formación de la clase trabajadora, y por tener un carácter omnilateral, el currículo ha sufrido ofensivas del Estado para que entre en normalización y, como en Se dijo en narrativa, para acercar el emprendimiento de la educación. Frente a esto, hay resistencia por parte de docentes y directivos de las Escuelas Itinerantes, y aún con mucha lucha, la educación sigue viva y crítica gracias a la comunidad del campamento del MST.

La escucha de las narrativas de la lucha por una educación que responda a las especificidades del MST, la búsqueda de una sociedad justa y democrática con la clase trabajadora cambió la cosmovisión del investigador y del asesor, provocando que sus acciones cambiaran en el contexto de educación donde operan.

Los aportes al campo de las historias de vida se concretan mientras, a partir de este escrito, otras personas podrán observar que la investigación narrativa acerca a personas de diferentes contextos transforma su visión del mundo, cambia las formas de actuar y también a través de la narrativa, difundir. conocimiento que potencialmente transformará las acciones de otros.

Referencias

Bahniuk, C. y Camini, I. (2012). Escola itinerante. En R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano y G. Frigotto (Edits.). *Dicionário da Educação do Campo* (2th ed., pp.331-337). Expressão Popular.

Camini, I. (1998). *Escola itinerante em acampamentos do MST*. Peres.

Megías, M. E. P., y Rivas Flores, J. I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 8* (10), 82-99. doi.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. (s.d.). *Quem somos*. MST. Recuperado em 16 de junho de 2024, de mst.org.br.

Rivas Flores, J. I. (2022). Narração, conhecimento e realidade: Uma mudança de argumento na pesquisa educativa. En A. Melo y J. I. Rivas Flores (Eds.), *Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa* (pp. 10-30). Appris.

Rivas Flores, I., García, M. J. M., Méndez, A. L., y González, P. C. (2022). Narrativa e educação em uma perspectiva decolonial. En A. Melo y J. I. Rivas Flores (Eds.). *Pesquisa narrativa: teoria, práticas e transformação educativa* (pp. 30- 51). Appris.

Ussami Ferrari Leite, Y., Clementino de Souza, E., Romilda Duarte Vaz, T,. de Oliveira Maciel José, G. (2019). Apresentação. En Ussami Ferrari Leite, Y., Clementino de Souza, E., Romilda Duarte Vaz, T,. de Oliveira Maciel José, G. (ed). *Narrativas (auto)biográficas em diálogos: políticas, formação e práticas* (pp. 13- 19). CRV.

Sapelli, M. L. S. (2013). *Escola do campo – espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do colégio Imperatriz Dona Leopoldina* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. repositorio.ufsc.br.

6. Las tramas intersubjetivas que problematizan la práctica profesional en la formación para la docencia

ALEJANDRA RODRÍGUEZ
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

NANCY SALVÁ
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FEDERICO SAREDO
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Introducción

Esta comunicación se elabora a partir de las conversaciones entre tres profesores universitarios cuyos intereses académicos hacen foco en la práctica profesional de la formación de licenciados en Educación Física (educación universitaria) y maestros de enseñanza primaria (educación terciaria no universitaria) en Uruguay. Esta convergencia se inscribe en una red de conocimiento que se produce en las prácticas en contextos territoriales y académicos específicos, singulares y plurales a la vez atravesadas por tensiones y transformaciones que acontecen en las instituciones de Educación Superior en el país y Latinoamérica.

Según Vezub (2023) el desafío actual de las instituciones de formación de maestros y profesores refiere a «cómo atender a las políticas y los cambios propuestos por la agenda de la educación superior, sin descuidar propósitos y procesos que son claves y constitutivos de la formación docente» (p.88). La autora refiere a la importancia de garantizar una praxis de formación que articule práctica y teoría en las residencias de práctica docente que se desarrollan en instituciones educativas de enseñanza primaria y media.

En el caso de Uruguay señalamos una primera diferencia curricular. La práctica docente en la formación de maestros comienza el primer año de la carrera como un acercamiento interdisciplinario a la escuela con baja carga horaria, la cual se incrementa en los tres años siguientes hasta representar un tiempo pedagógico similar al de la formación en el Instituto de Educación Superior. En la formación universitaria del licenciado en Educación Física, la práctica docente se ubica a partir del tercer año de la carrera y su singularidad está en que las residencias se sitúan en contextos

institucionales formales de educación básica y media ,y en espacios comunitarios diversos y plurales generacional y culturalmente.

Estas comunidades de formación se convierten en lo que Rancière (2010) denominaba un teatro sin espectadores, que convoca la participación reflexiva y democrática de todos. Para los profesores, significa repensar su práctica como acompañantes y orientadores para que los estudiantes se atrevan a asumir la palabra para expresarse, comunicar su creación intelectual y confrontarla con la de otros, teniendo también como referencia el discurso académico. «No les enseña a sus alumnos su saber, les pide que se aventuren en la selva de las cosas y de los signos, que digan lo que no han visto y lo que piensan de lo que han visto, que lo verifiquen y lo hagan verificar» (Rancière 2010, p. 18). Para los estudiantes, supone reinventar sus identidades para habitar las prácticas en contextos reales como estudiantes y docentes, supone responsabilidad y compromiso con su educación y con la educación del «otro».

La praxis profesional, un compromiso ético – político

La educación superior contemporánea se enfrenta a una deuda histórica, reinventar una pedagogía universitaria para resistir, transgredir y subvertir las lógicas neoconservadoras inscriptas en el desborde digital de una cultura global sin sujetos, sin historia y sin sentido. Implica enfrentar la mercantilización de la educación superior para pensar recorridos de superación de la racionalidad instrumental dominante, de carácter gerencialista, que ubica a docentes y estudiantes como espectadores seducidos, convertidos en consumidores o bienes de cambio, negándoles la capacidad de conocer y el poder de actuar por sí mismos.

Imaginamos una pedagogía universitaria dispuesta a alterar el sentido de la sala de clase (aula, gimnasio, plaza, cancha, patio, biblioteca, entre otros) para entender ¿cómo se piensan los estudiantes en la Educación Superior?, ¿qué piensan de los profesores?, ¿cómo entienden la formación que eligieron? Este proceso de búsqueda, exploración y entendimiento colectivo interpela los escenarios que sujetan la vida a lo instantáneo, no valoran los tiempos de reflexión y desdibujan los vínculos sociales sustituyéndolos por conexiones efímeras.

Al decir de Candau (2013) se trata de crear itinerarios hacia una educación intercultural que supone: 1) tomar conciencia de los prejuicios y discriminaciones que atraviesan las relaciones pedagógicas en contextos concretos, 2) reconocer y valorar los saberes y las prácticas de las diferentes culturas que configuran la vida universitaria y 3) reivindicar la construcción de identidades biográficas de los colectivos docentes y estudiantiles.

Desde esta perspectiva, el saber de la práctica es un saber creado y compartido en y por quienes pertenecen a la comunidad educativa. Son colectivos capaces de comprender los lenguajes de la práctica y están dispuestos a reinventar otros significados de la práctica, lo que constituye una praxis emancipadora. Para ello, se necesita crear un lenguaje que haga valiosa la experiencia, que no agote el sentido al ser pronunciada y, por consiguiente, habilite la posibilidad de decir algo particular y creador en un mundo saturado de experiencias e informaciones que, como decía Benjamín (2015), nos deja mudos.

En este punto, volvemos a las exigencias de la agenda de la Educación Superior y nos encontramos con el desafío de impulsar un bucle recursivo en el cual docentes y

estudiantes articulan enseñanza, investigación y extensión. De esta manera, participan en procesos de investigación/formación/producción de conocimiento situados en contextos de Educación Superior y redes académicas de difusión desde la formación de Grado hasta los estudios de Posgrado. Por tanto, adherimos a la necesidad de una formación orientada a construir prácticas de participación democrática inscripta en tres delimitaciones incuestionables e interrelacionadas. Una, refiere a la dimensión ética que se basa en la irrenunciable defensa de los derechos humanos. Otra, alude a la cuestión social que sustenta experiencias de vida y formación solidarias, superando individualismos y discriminación. Y finalmente, la razón política que implica educar para el ejercicio de una ciudadanía emancipada desde los principios de justicia social.

En este escenario, es necesaria una postura académica comprometida con la intervención, el cambio y la transformación social develando pistas que aportan las prácticas, es decir, imágenes, representaciones, huellas inmateriales que configuran las subjetividades de los actores/autores en ellas. La práctica docente, así entendida, es un componente de la formación y del ejercicio de la profesión que se construye a través de relaciones dialécticas entre la práctica y la teoría.

Una pedagogía crítica emancipadora rechaza el exceso de discursos y la pobreza de las prácticas y se caracteriza por la disposición hacia el trabajo en equipo para desarrollar capacidades de investigación, producción y comunicación de conocimiento en el ejercicio colectivo de la profesión (Edelstein, 2013). Esta cultura docente implica invertir la tradición instalando la reflexión crítica en la formación y en la praxis profesional, exige organizar la práctica docente a través de observación y estudio de casos. La reflexión surge en contextos reales que toman como objeto de discusión las prácticas conocidas, reflexionan sobre su historicidad, movilizan conocimiento teórico y estructuran procesos de reelaboración de conocimiento.

Como argumenta Levinas (2012), para introducirnos en un contexto cultural es necesario tomar distancia de prácticas históricamente construidas para analizarlas, conocer las razones que las legitimaron y analizar la vigencia/no vigencia de estas. En este paisaje educativo de anunciación (Freire, 1993) se entreteje la concientización y problematización del espacio biográfico construido, se construyen otras prácticas y teorías intersubjetivas, interculturales e intercontextuales. En este sentido, la práctica docente es una transformación deliberativa que busca respuestas a dilemas personales, sociales, culturales y pedagógicos que involucra un trabajo de autorreflexión y autoanálisis cooperativo. Los docentes y practicantes son sujetos colectivos que asumen una ética profesional en diálogo con sus compañeros en el análisis compartido de las situaciones de práctica. La transformación colectiva contribuye al fortalecimiento de la comunidad de práctica como espacio conceptual que habilita la creación de otras prácticas de enseñanza. En suma, la práctica es siempre una experiencia social, política, pedagógica y cultural que puede ser contada, narrada, reconocida y valorada en el propio proceso educativo. Es un proceso cultural que integra raíces históricas y nuevas configuraciones de la práctica superando modelos culturales cerrados, estáticos, para hacer visibles auténticos procesos rizomáticos de producción cultural.

El desafío de una formación docente universitaria en Uruguay y América Latina es promover y fortalecer la producción de conocimiento en y desde la práctica profesional docente Tal como lo plantea Vezub (2023) «Es preciso avanzar hacia una mejor delimitación del objeto y de áreas temáticas prioritarias, identificar y clarificar

mejor los géneros y lugares de enunciación que corresponden a la investigación, a la intervención, a la política y a las experiencias pedagógicas» (p. 89). En cualquier caso, el conocimiento necesita ser problematizado y cuestionado para provocar desajustes en coyunturas reales que hagan posible la elaboración de nuevos universos de significación de la experiencia. De ahí, el lugar de relevancia asignado a las voces y la reflexión de los participantes en diálogo con las voces y reflexiones de la teoría exige una actividad intelectual ético-política.

Perspectiva biográfico narrativa de investigación

El carácter biográfico de la investigación educativa jerarquiza el conocimiento socialmente construido que deriva e impulsa experiencias de interacción. Cada relato escrito evidencia una posición y disposición para aproximarnos a la temática (teórica y práctica) que nos proponemos comprender. Supone una apertura al otro en sentido amplio (sujetos, culturas, instituciones, relaciones, acciones, entre otras). Esta mirada de alteridad es una forma de autorización para ser, pensar, existir y decir sin restricciones, pero, sustentada en el respeto del otro. La disposición de mirar y mirarnos desde diferentes puntos de vista exige involucrarnos en la realidad educativa para tomar distancia y someter a discusión lo que acontece, por qué acontece así y por qué no acontecen otras cosas en esos espacios biográficos que habitamos.

Esta lógica relacional implica un movimiento epistemológico y metodológico que, sin duda, producirá cambios en las políticas, las prácticas y los discursos de investigación. Se opone a representaciones predeterminadas, habilita otras formas de entendimiento y se arriesga a crear instancias para pensar juntos la experiencia narrada del otro creando encuentros entre sujetos y culturas en los cuales todos somos narradores. En esta perspectiva decolonial y transformadora de la investigación educativa está el desafío de conquistar espacios del discurso pedagógico para garantizar la construcción de un proyecto socio-político a través de las historias de vida.

Para Clandinin, Pushor y Orr (2007), la investigación biográfico narrativa produce una forma de conocimiento acuñada en la vida colectiva de los narradores. Pensar el conocimiento en términos narrativos exige reconocerlo como construcción narrativa de vida que requiere rememoración, reflexividad y creación intertextual e intercultural. La investigación basada en historias de vida en educación ubica los relatos en contextos teóricos y prácticos amplios evitando así los riesgos de una transmisión trivial prediseñada que desdibuja el sentido de la experiencia narrada.

Se pone en debate tanto el lugar de los sujetos de la investigación, como, la posibilidad o (no) de traducir al texto, a las imágenes, la totalidad de lo rememorado, de lo elegido para ser dicho. Surge así la cuestión de la traducción de la experiencia vivida, o sea, el problema de cómo traducir las voces de los participantes a otros lenguajes (visual, textual, corporal, emocional, ...) permitiendo acceder a la situación colocada bajo escrutinio. Se enfrenta a un cruce de fronteras, no sólo de una lengua a otra, sino, de un nivel de la experiencia a otra experiencia.

Compartimos con Benjamín (2015) que la traducción es un modo de escritura que opera en contra de la codificación, imitación o derivación y produce un discurso polifónico que explicita divergencias y convergencias en el devenir de significados contra hegemónicos que articulan lo singular y lo general a partir de una mirada dia-

léctica entre teoría/práctica; espacio/tiempo; subjetividad/intersubjetividad, entre otros.

En otras palabras, se conforma un espacio de negociación entre culturas que hacen posible indagar un pasado proyectivo como reinscripción cultural permitiendo desaprender maneras de pensar la práctica docente para crear otras prácticas profesionales. Son tiempos de imaginación que acompañan la acción humana y también tiempos de transformación cuando de la reflexión crítica emergen auténticas narrativas pedagógicas de los docentes de la investigación.

Historias de vida en diálogo

Con motivo de este aporte los autores (profesores e investigadores) nos convocamos a interpelar nuestras historias de vida profesional en relación con lo que nos pasa en los cursos de práctica docente en la formación de Grado. Compartimos nuestras voces para interpelar a los lectores permitiendo reflexiones y valoraciones abiertas y plurales.

La experiencia de Federico: de profesor en la escuela a orientador de práctica en la universidad

Desde hace diez años me he dedicado a la orientación de estudiantes en la unidad curricular práctica profesional I de la licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República, sede Paysandú. El inicio de esta trayectoria estuvo marcado por el aliento de mis colegas, que en ese momento fueron mis docentes orientadores de práctica escolar durante mi formación en el instituto. Anteriormente, me desempeñé durante casi nueve años como docente de Educación Física en la misma escuela de primaria, vínculo que inicié durante mis años de formación en el ISEF, influenciado por los mismos docentes orientadores de práctica que hoy me entusiasmaron con la docencia universitaria Allí establecí vínculos sólidos con los escolares, colegas docentes y con la dinámica escolar en su conjunto.

Desde la distancia, puedo observar como docente orientador de práctica, recuerdo los extensos diálogos con los estudiantes en los espacios de práctica, compartiendo significaciones, preocupaciones y dificultades de su práctica, porque mantengo la convicción de que la orientación debe incorporar el pensamiento del y con el otro. Pero, el permiso y la confianza no se conquistan fácilmente, para hablar de las cosas que nos pasan, de las cosas que sentimos como docentes durante las clases de EF, hay que superar la investidura de docente juzgador o controlador de buenas prácticas. Resulta difícil que los estudiantes pierdan el miedo de reprobar el curso, de ser objetos de juzgamiento. No sienta la necesidad de esconder lo que hizo mal, mostrando solo lo bueno de su práctica; porque todos los elementos pasan a ser importantes como objetos de reflexión y oportunidades de crecimiento profesional, lograr esta apertura, es clave para la construcción colectiva.

El caso de los estudiantes Martín y Daniel ilustra esta escena peculiar. Les correspondió trabajar en una escuela inserta en un entorno socioeconómico desfavorecido del proyecto APRENDER de la DGEIP[1]. Su asignación incluía un grupo inicial

[1]El Programa APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) es un Programa de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de inclusión educa-

de 5 años, numeroso y enérgico, lo que resultaba desafiante para los practicantes. Durante las primeras semanas, lograron integrarse a los contenidos de habilidades motrices básicas que la profesora adscriptora[2] había estado desarrollando.

En las clases presentaban circuitos o estaciones donde los niños se enfrentaban a una variedad de obstáculos y materiales diseñados para fomentar el desarrollo de habilidades como trepar, equilibrarse, saltar, girar y rodar. Sin embargo, resultaba difícil captar la atención del grupo para iniciar las actividades. Pocos conseguían mantener el silencio para escuchar las instrucciones; muchos se levantaban y deambulaban por el patio, mientras otros se emprendían en juegos paralelos. Después, en los momentos de reflexión los estudiantes expresaban su preocupación por la aparente falta de interés del grupo de menores y surgió la necesidad de enseñarles hábitos, fomentar el respeto en el aula.

A mí me inquietaba la idea de imponer disciplina como única solución a los desafíos encontrados. Sugerí incorporar juegos elegidos por los practicantes buscando establecer alguna conexión más cercana con este colectivo y flexibilizar la estructura de la clase. La profesora adscriptora, con su vasta experiencia en la escuela y conocimiento del grupo, acogió esta sugerencia y añadió algunas prácticas de juego ya propuestos.

En las siguientes clases, antes de iniciar el circuito de habilidades programado, los practicantes propusieron juegos populares tales como: las estatuas, la mancha, Simón dice. Ellos organizaban todo, asignaban roles, marcaban las reglas del juego, aclaraban los límites del espacio y advertían a los posibles tramposos. Para su sorpresa, con la invitación ¡vamos a jugar! lograban buena convocatoria al iniciar el juego, pero, a los pocos minutos el interés decaía y el entusiasmo parecía escurrirse poco a poco. Posteriormente volvían al trabajo en circuitos, hasta por momentos con menos seguidores que en clases anteriores.

En los espacios de reflexión los estudiantes alegaban que el juego como motivación no servía, «les llamó la atención un rato, pero después hacían lo que querían», hasta era peor el alboroto que se generaba en la clase, «porque ni siquiera estos escolares saben jugar, se pasan peleando, no saben respetar las reglas, hablan todos a la vez, así no podemos». En ese momento, pregunté «¿y. . . . porque no les enseñamos a jugar? ustedes afirman que no saben jugar, entonces enseñemos a jugar». Las voces estudiantiles se detuvieron y sus miradas se perdieron entre nosotros, por el contrario, la adscriptora volteó la mirada hacia mi como insinuando si sabía lo que estaba diciendo. Entonces dije: más allá de proponer juegos, jueguen ustedes con ellos, permítanse jugar en su clase y que ellos sean parte del juego, no de su juego.

Todos teníamos muchas dudas sobre enseñar el juego como contenido, enseñar a jugar. No sabía cómo guiar a los estudiantes en ese proceso. La tradición de la EF escolar tampoco tenía muchas pistas para enseñar a jugar y si esto era posible. Mi experiencia profesional tampoco había estado atravesada por esta problemática del juego como saber. Era una inquietud y un problema más del campo académico como objeto de mis investigaciones que recién empezaba a dialogar con las prácticas reales. Sentía que había que construir todo eso de lo que se puede llegar hacer para enseñar a jugar.

---

tiva que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como el logro de aprendizajes de calidad.

[2]Docente de EF de la escuela, contratada por CEIP a cargo del grupo inicial 5 años.

Resolví sincerarme, compartir mis dudas y expresé que, al igual que ellos, tenía que aprender y estaba dispuesto a intentar y pensar nuevas prácticas de EF, siempre y cuando pudiéramos reflexionar colectivamente y buscar alternativas para mejorar las clases.

Acordamos lecturas para ampliar el diálogo y, en algunas semanas, fuimos elaborando un itinerario de propuestas. Para nuestras sorpresas, el rumbo de las clases cambió sustancialmente. El vínculo que establecimos con los estudiantes se transformó y la de ellos con el grupo de aprendices; quizás fue el permiso para equivocarnos, la confianza para explorar nuevas ideas con los menores sin temor a ser juzgados.

La unidad temática sobre el juego se extendió dos meses y mantuvo el entusiasmo de quienes aprendían y el interés de varios integrantes de la comunidad escolar. La maestra se vio atraída por los juegos de sus estudiantes en el patio. La profesora adscriptora valoró positivamente la experiencia y la perspectiva de recuperar las discursividades de las infancias como posibilidad de crear cultura lúdica en las clases de EF. En mi caso, esto implica resignificar las ideas de Freire sobre que todos sabemos algo y todos ignoramos algo, lo que posibilita que todos podamos enseñar y aprender siempre. Este enfoque reconoce a los escolares como interlocutores en sus prácticas de juego, pasando de una actitud receptiva de «hacer para otro» a una actitud propositiva de «construir con los otros».

En este proceso, se reconocen cambios y (dis)continuidades durante el ejercicio de la profesión, reflejando los desplazamientos realizados en busca de problematizar, hacer y pensar en la enseñanza del juego y el jugar en la Educación Física. Se hacen visibles las huellas, rupturas, y transformaciones en las temáticas del juego y su enseñanza, analizadas con la intención de provocar movimientos de significado.

El ejercicio de correr la mirada[3] en la historia de vida profesional de Nancy

En esta oportunidad elegí compartir algunos eventos de mi historia de vida vinculados a la formación de estudiantes magisteriales en la práctica docente escolar. Mi actividad profesional se situaba en la escuela de práctica1 como directora y en el instituto de formación como profesora de didáctica. En ese viaje interinstitucional emergían miedos, conflictos, vinculaciones, implicancias y diálogos. Nos preguntábamos ¿estaremos haciendo bien las cosas? ¿qué otras experiencias deberían tener los practicantes en esta práctica?

Eran experiencias movilizadoras, interpelantes, que exigían pensar otras prácticas y estos desafíos nos involucraban a docentes, escolares, practicantes y familias. Ya no eran prácticas en solitario, era un compromiso colectivo en el que siempre estaba el otro. Cuando llegaron a la escuela estudiantes de 3º año magisterial, la práctica se concentraba en la enseñanza de las ciencias naturales y sociales. La escuela toda se revolucionó buscando bibliografía actualizada. Empezaron a circular, materiales didácticos, planificaciones, bibliografía didáctica y disciplinar.

[3] La escuela de práctica es la institución en la que los estudiantes magisteriales realizan su formación en la práctica. Concurren varios días a la semana y están adscriptos a una clase con rotaciones cada tres meses. La directora de la escuela orienta y acompaña tanto a los maestros adscriptores como a los estudiantes magisteriales (en adelante: practicantes)

Pero eso no alcanzaba, teníamos que tomar otras decisiones colectivas para, llegar a acuerdos institucionales sobre contenidos, secuencias, enfoques curriculares. Así fuimos conformando una comunidad educativa con líneas de trabajo elaboradas por todos. Sabíamos que los estudiantes dividían su tiempo pedagógico escolar entre la estancia en la clase con un maestro orientador (maestro adscriptor), el trabajo grupal en el taller y las actividades de análisis. Aprender a enseñar tal o cual conocimiento no era lo único que pretendíamos aportar, en la escuela se aprende la ética profesional, las responsabilidades y compromisos con el otro (el grupo de estudiantes y sus familias).

La organización del taller fue el desafío didáctico en la educación superior que fue generando una nueva cultura escolar, una cultura crítica y reflexiva. Para nosotros, el taller era un espacio de formación privilegiado, le dábamos ese valor reflexivo y fermental que necesitaba la práctica docente y se organizaba en dos etapas. En la primera, a partir de los acuerdos institucionales, se definían los temas de enseñanza y comenzaba su estudio. Invitábamos a maestros adscriptores, quienes informaban cómo estaban trabajando el tema en sus clases, las características del grupo y cómo se podría continuar la secuencia. Con todas estas fuentes se planificaban clases de varios niveles. La instancia siguiente era en la clase, se acordaba quienes iban a desarrollar la actividad planificada entre todos y los demás asumíamos la observación participante y hacíamos anotaciones. Esos registros eran referencias clave en la segunda instancia de taller donde analizábamos las prácticas. Funcionaban como apoyo a la memoria y muchas veces traían al taller la voz de los niños, sus respuestas o sus preguntas, además de las del practicante que realizaba la actividad.

Cada año, nos planteábamos un nuevo proyecto, algo diferente que ponía en movimiento la práctica. Recuerdo el año que recibimos la invitación de participar en la investigación de maestría que cursaba una profesora uruguaya de física. La enseñanza de la física nos interesó a todos, aunque, la temática (fuerza de atracción de masas y sus principios) no era frecuente en la práctica escolar. La escuela era un remolino en diferentes direcciones, discutíamos avances y retrocesos y lo más complicado fue darle una forma posible a la iniciativa. Estudiamos y planificamos una actividad exploratoria en 6° año utilizando imágenes de actividades cotidianas de niños (usando una carretilla y una tijera, pateando una pelota, entre otras) con el objetivo de conocer sus conceptualizaciones. Analizamos las explicaciones y los dibujos que hicieron como respuesta a las preguntas que acompañaban las imágenes y planificamos una secuencia de intervención de tres clases que incluían actividades experimentales. En una, usamos autos de colección y tablas como rampas, en otra, patinetas y patines y, en la última, entregamos diversos materiales (bandas elásticas, trozos de cartulina y de madera, pelotitas y vasos de plástico) para que crearan una actividad experimental sobre la temática. Las actividades se desarrollaron en los tres grupos de 6° año de la escuela y supuso una movilización general. Algunos padres llamaban para confirmar si sus hijos tenían que llevar patinetas, patines o autitos de colección a la escuela. Los niños se sentían nerviosos pero comprometidos porque no se imaginaban lo que iban a hacer con los materiales que les pedimos. Los practicantes realizaron las tres actividades en una marea de nerviosismo, propia de una actividad desafiante, sumada a la presencia de la profesora de física en la clase. Los niños estaban encantados y contribuyeron a que las practicantes actuaran con naturalidad.

En el taller posterior de cada clase analizamos la situación educativa con los aportes de nuestras anotaciones y definíamos ajustes en la planificación de la clase siguiente. Pudimos reconocer que utilizando la misma planificación se configuraron situaciones pedagógicas particulares por la intervención creativa de los participantes. Reflexionamos sobre lo que decían o hacían los niños frente a cada consigna. Ellos realizaban las actividades experimentales atendiendo a la consigna de la practicante y utilizando una hoja con un dibujo y algunas explicaciones. Reflexionamos sobre los tiempos pedagógicos y las formas de participación en los tres grupos. Los practicantes comprendían, en la realidad escolar, la relación dialéctica teoría–práctica, especialmente a la hora de realizar el análisis posterior a las actividades. Las maestras adscriptoras señalaban el interés e involucramiento de algunos niños que habitualmente se mantienen al margen.

El paisaje sonoro de la escuela fue alterado, era un alboroto permanente. Los niños participaban todos, hablaban en el patio y en la clase, discutían e hipotetizaban sin exclusiones. Pasaban los días y traían otras experiencias para compartir en clase y querían seguir trabajando con actividades experimentales por lo que maestros adscriptores y practicantes las incluían siempre que la temática lo ameritaba. Estaban conmovidos y los desafiaba en el acompañamiento que hacían en sus propias clases. Esta onda transgresora, llegó al instituto, los practicantes compartieron su experiencia con otros estudiantes. Su entusiasmo los llevó a pensar actividades experimentales en otras prácticas y algunos las incluyeron en los parciales de la práctica docente.

En este período tuvimos que deconstruir prácticas instaladas en la escuela, correr la mirada para ver con otros ojos las expectativas de los niños y sus familias, pero también las nuestras. Revisamos marcos teóricos para luego elaborar otras prácticas sabiendo donde y en qué están las diferencias, cuáles son los propósitos en cada una y por qué se eligen unas y descartan otras. En este camino íbamos descubriendo qué pasaba en esa caja negra que nombran varios autores. En cualquier caso, los aportes reflexivos de otros maestros, profesores o practicantes nos llevaban a tomar distancia y considerar lo que ellos veían. La reflexión aportada por otro contribuía a ese extrañamiento difícil de alcanzar individualmente. Unos meses después, decíamos ¡cuánto aprendimos! Y ¡cuánto más podemos aprender! si asumimos colectivamente correr nuestras miradas, escuchar y ponernos en el lugar del otro para potenciar esa corriente transformadora que nos llevaba a alternativas pedagógicas inéditas y viables.

Alejandra, docente «extranjera» Reflexiones en mi nuevo y querido país Uruguay

Por el año 2000 me encontraba en el departamento de Maldonado (Uruguay), con quien sería mi futuro marido buscando trabajo como docentes de educación física. Llegamos al ISEF con mucha ilusión de que hubiera alguna vacante para alguna unidad curricular y, la directora de ese entonces nos miró y casi con un gancho cual salvavidas se aferró a nosotros y nos dijo: ¡llegaron en el mejor momento! Estamos necesitando profesores para el curso de profesores como referentes de la orientación de la asignatura Teprade I y II. Dichas prácticas se enfocaban en la experiencia en el ámbito formal a nivel escolar y secundario. Por un momento, pensé en cómo iba a llevar adelante esa función ya que tenía sólo cinco años de egresada y mis futuros

estudiantes quizás me igualaban en edad y otros, incluso, podían ser hasta mayores que yo.

Eso no me desanimó. Para orientar, sólo tenía como referencia lo que había recibido de mi profesora «guía» de la práctica de aquella época, en mi formación como profesora de Educación Física en una universidad chilena. Sus valiosos aportes, por cierto, brindaron muchos conocimientos y saberes que circulaban en ese espacio tan particular de enseñanza.

Había trabajado hasta el momento siendo profesora en territorio con estudiantes escolares y de enseñanza media, me hacía pensar mientras armaba mi carpeta de méritos que podía ser mi mejor carta de presentación. Conocía las edades y características de esos niños y adolescentes, algo que no es menor y que la experiencia de trabajo de 5 años me había aportado, por lo menos, tener un bagaje de enseñanza que me permitiera, en esa una institución terciara, iniciar ese acompañamiento y orientación. Los docentes encargados de la asignatura, fueron muy generosos y yo llegaba sin experiencia y mucho miedo, pues me encontraba en otro país con otras costumbres y por supuesto, con un programa de un curso de educación física muy diferente a lo que yo había estudiado.

El sistema en el cual me había formado era bastante tradicional, lo que me hacía pensar en ocasiones que yo era muy rígida o que la educación en Uruguay era vista desde otro lugar, con mayores libertades y con intervenciones docentes y de estudiantes desde la horizontalidad. Eso me encantó, me abrió la cabeza en muchos aspectos. Viví en la institución un proceso de transformación hacia un cambio, en realidad, un hito, que fue el traspaso de nuestro instituto a la órbita de la Universidad de la República en el año 2006 y que se materializó en 2007, siendo la única carrera de formación profesional docente universitaria. En este sentido, la realidad de los docentes que trabajamos ahí se dedicaba sólo a la enseñanza, tuvimos que adaptarnos a este nuevo formato donde aparecía la investigación y la extensión, además, donde la producción de conocimiento y el contacto con la comunidad se agregaba al marco de trabajo de un docente universitario. Con todo esto, vino también un cambio de plan en el año 2004 y luego en el año 2017, fueron sucediendo muchas cosas y se produjo el arraigo en todo sentido. Mi profesión me acompañó en este camino y descubrí que era lo que quería seguir realizando, acompañar a los estudiantes en sus procesos de inserción a la realidad educativa desde un abordaje cariñoso, pero, sobre todo, dando sentido a mi propia práctica de enseñanza y a la de los estudiantes. El proceso se fue dando naturalmente, ahora, muchos de esos estudiantes son mis colegas. Recuerdo una pareja de estudiantes de práctica que estaban en tercer año que tenían un interés particular por estos chicos de trabajar el contenido «circo» que estaba en el programa.

En ese entonces, estábamos en una escuela de Práctica donde confluyen además estudiantes de Magisterio. Recuerdo a estos dos estudiantes, que tenían a cargo un segundo año, ellos eran los docentes titulares, ya que la escuela no tenía su docente «titular o efectivo» por lo cual, mediante un convenio con las autoridades educativas y el Instituto se logró ingresar a las escuelas. El contacto más cercano que tenían con los niños era la maestra encargada del grupo, quien desde su lugar nos aportaba información valiosa a la hora de conocer a los estudiantes para organizar y planificar sus clases. El grupo de niños de segundo año, era muy movedizo y siempre pedía jugar al «fútbol» o al «manchado» y no querían trabajar (decían sus docentes «practicantes»).

Así, transitaron prácticamente todo el año insistiendo con ese contenido. Era muy difícil captar la atención y tender puentes. Luego de finalizada la clase surgían los comentarios «estaban en otro planeta», «no querían trabajar» «no podíamos captar su atención» «ya no sabemos que hacer». Le comentamos a la maestra lo que estaba pasando y en esos intercambios surgió la idea de presentar para el inicio de la primavera una «fiesta circense». Los estudiantes se prepararon y buscaron mucha información para poder transmitir la idea a los niños. En definitiva, con la idea de la maestra y algunos matices que fueron surgiendo de las conversaciones en las reuniones que teníamos, finalmente lograron entusiasmar a los niños.

Todos tenían sus roles y tareas, también se acoplaron otros Estudiantes práctica que estaban en otros grupos escolares y quisieron sumarse. Se generó una gran ola circense y la idea traspasó a todos los grupos de la escuela. En la escuela, se realizaban fiestas de la primavera todos los años, pero ese año en particular se inició la tradición del «circo escolar». A medida que se acercaba la fecha de la función se visualizaba mayor compromiso de todos los que participaban de alguna u otra forma. Los padres fueron una pieza fundamental ya que ayudaron con el armado de escenografía y vestuario. Los docentes «practicantes» no podían creer el efecto que había producido esa charla con la maestra que se había convertido en una impresionante celebración.

Esto para mí, fue un aprendizaje, ya que, en esos momentos de frustración de mis estudiantes, que no captaban la atención de sus niños, no tuve la capacidad de sugerir o buscar alternativas. No digo soluciones porque en la enseñanza no hay recetas, pero si, formas y sentidos de la orientación en los que comprendí que el diálogo es fundamental en una práctica de enseñanza y más aún si los protagonistas son niños pequeños.

Algunas reflexiones entre rememoración y resonancia

Las experiencias remiten a contextos y diálogos culturales que transitan dos instituciones formadoras de formadores con lógicas y tradiciones diferentes, pero, con algunos puntos de encuentro. Por un lado, la formación magisterial con una vasta trayectoria en formación pedagógico-didáctica y cercanía escolar, por otro, la formación de licenciados en Educación Física cuya transformación universitaria en 2007 supuso incorporar la producción de conocimiento y la formación académica a su tradición profesional. A su vez, las prácticas docentes de ambas formaciones convergen en escuelas de práctica, lo que conlleva una responsabilidad socio-comunitaria asignada culturalmente que se traduce en expectativas, exigencias y demandas en estos escenarios pedagógicos.

En este entramado institucional y discursivo polifónico y complejo se presentan momentos de las autobiografías educativas de los autores que dan cuenta de un campo reflexivo y crítico en relación con la experiencia humana que se inscribe en una dialéctica entre la razón social, la razón ética y la razón política. La búsqueda involucra una auténtica participación de los escolares, lo que supone escucharlos, promover un trabajo solidario y generar discusiones sobre cómo evitar exclusiones.

En el relato de Federico, cuando les propone enseñar juegos y enseñar a jugar, la problemática del desinterés no se supera, lo que llevó a nuevas reflexiones sobre el

permiso de equivocarse y la confianza para pensar junto con los escolares sin temor a ser juzgados.

En la historia de Alejandra, los practicantes se encontraron con un grupo inquieto de escolares que siempre querían jugar al fútbol o manchado, sin interesarse en otras propuestas. Sin duda, este espacio de reflexión, en el que participaba la maestra, los practicantes de EF y la profesora orientadora, exigió ponerse en el lugar del otro «los escolares» lo que se concretó al proponerles organizar una fiesta circense que no sólo los entusiasmó a ellos, sino también a sus familias.

En el relato de Nancy, la ruptura se produce cuando se plantean actividades experimentales con materiales y juguetes que los propios escolares debían traer a la escuela. Se produjeron dudas, tanto en la comunidad docente (docentes, practicantes y la profesora de física que hacía su maestría) como en la familiar. Para los niños, esto desencadenó su curiosidad y los llevó a compartir estas experiencias con escolares de otras clases y en otros ámbitos sociales en los que participaban.

Podríamos afirmar que se redimensiona el diálogo entre la práctica y la teoría, surgen resonancias que amplían y reinventan acontecimientos educativos, a través del debate, el respeto a la diferencia y la participación democrática.

Los relatos apelan a asociaciones en la dialogicidad de las relaciones pedagógicas, la pluralidad de sujetos participantes con una tendencia a desdibujar jerarquías, escenarios abiertos y reflexivos auténticos de aprendizajes colectivos, una ética de respeto por el otro que configura una pedagogía de frontera en la que todos tienen algo que aprender y algo que enseñar.

Emergen metáforas que aluden a subjetividades e intersubjetividades en tránsito que contribuyen a la transformación social y educativa. Hacemos referencia a los sentidos de las prácticas situadas en contextos singulares que abren la cabeza, tienden puentes, convierten al docente en jugador experto, provocan una revolución escolar. Dan cuenta de identidades biográficas inquietadas, inestables, inacabadas cargarlas de afectos, sentires y emotividades, que permiten superar el ejercicio meramente intelectual y disponer(nos) a transformar(nos) (con) «otros».

Referencias

Benjamin, W. (2015) *La obra de arte en la era de la reproductividad técnica y otros textos*. Ediciones Godot

Candau, V. M. F., y Sacavino, S. B. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação, 36* (59-66). revistaseletronicas.pucrs.br

Clandinin, Cave y Berendonk (2017, Nº 51). Narrative inquiry: a relational research methodology for medical education. *Medical Education*, 89-96.

Clandinin, Pushor y Orr. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education* jte.sagepub.com.

Denzin, N. (2014). Interpretative Autoethnography. SAGE. Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza.* Paidós.

Ellis, Adams y Bochner (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio. 14* (nueva época), 249 - 273.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI.

Goodson, I. (2004). Historias de vida del profesorado. Octaedro. Hernández y Rifá (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social.* Octaedro.

Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar y Larrosa. *Experiencia y alteridad en educación.* Homo Sapiens.

Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito.* Sígueme.

Lopes, Pereira, Fleitas y de Fleitas (2015). *Trabalho docente, subjetividade e formação.* Mais Leituras.

Novoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350*, 203-218.

Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias pedagógicas, 9*, 731 - 742.

Rancière, J, (2010) *El espectador emancipado*. Manantial

Vezub, L. (2023) Políticas y reformas docentes en América Latina: entre la agenda de la educación superior y la formación docente. *InterCambios, 10* (1), 7686. doi.

7. Las trayectorias de aprendizaje como herramienta para abordar y ahondar en las (dis)continuidades en el aprender

EIDER CHAVES GALLASTEGUI
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Introducción

Es un debate actual preguntarse por «cómo y dónde tiene lugar el aprender» (Gutiérrez et al., 2022). En relación con el momento presente, donde es evidente la brecha existente entre la enseñanza que se lleva a cabo dentro de las instituciones y las formas en que aprende la juventud (Darling-Hammond, 2010), es necesario repensar algunas respuestas afianzadas y consolidadas, para profundizar y llegar a comprender los cambios que se están dando con relación a los contextos, modos, concepciones del aprender, así como al sentido que le otorga al mismo el alumnado. Existen varios factores que orientan estos cuestionamientos. Por un lado, la reformulación de los contextos formales de aprendizaje y, por otro lado, las nuevas tecnologías.

Respecto al primero, la reformulación de los contextos formales, es generalizada la afirmación de que no sólo se aprende en el ámbito escolar, sino que el aprendizaje continúa más allá de las paredes de la escuela o de la universidad (Correa et al., 2022). El alumnado no deja de aprender al salir del edificio escolar (Bronkhorst y Akkerman, 2016), de hecho, según algunas autoras y autores, lo aprendido ocurre frecuentemente en aquellos entornos informales y no-escolares, a veces tan invisibilizados de la cotidianidad (Banks, 2007). No es de extrañar que para algunas personas sea habitual realizar aprendizajes más significativos e importantes en contextos externos a la escuela que los que realizan en ella (Bronkhorst y Akkerman, 2016; Esteban-Guitart et al., 2020; Gonzalez-Ceballos et al., 2021). Por tanto, como concluye Merino (2021), la expansión del aprendizaje en sentido transversal supone que «el aprendizaje tiene lugar en una gran variedad de contextos de actividad, independientemente de que su intencionalidad sea educativa o no» (p.21). Todo ello nos lleva a rescatar el concepto de «ecologías de aprendizaje» que Barron (2010) anunciaba. En este marco de la nueva ecología (Coll, 2013), el aprendizaje deja de ser algo exclusivo de la escuela, y se expande a lo largo y ancho de la vida de las personas (Banks et al., 2007).

Dentro de este movimiento, donde el aprender de la juventud transita por distintos sitios y lugares (cada vez más diversificados), aparecen no sólo los espacios físicos, sino también y cada vez con más fuerza, los espacios virtuales, y aquí es

donde las tecnologías de la información y comunicación juegan un papel importante. Como dice Erstad (2016), las tecnologías digitales han transformado los límites de tiempo y espacio que se habían adscrito a los escenarios de aprendizaje. Han contribuido a reforzar y, en cierto modo, reformular y hacer progresar los contextos tradicionales de actividad (la familia, escuela, comunidad o el mundo laboral), puesto que han aumentado los instrumentos y recursos que ofrecen para aprender. A su vez, esos mismos dispositivos han habilitado contextos virtuales que se configuran con sus propios recursos, normas de participación, actividades, etc. (Coll, 2013; Merino, 2021). Cuando se ha investigado en las diferencias entre los contextos formales e informales de aprendizaje, la desventaja radica en hacer demasiado hincapié en el contexto del aprendizaje (Hodkinson y Macleod, 2010), ya que el énfasis en el contexto puede reforzar la idea de que el aprendizaje se limita a un único tiempo y lugar (Bronkhorst y Akkerman, 2016). La cuestión que se plantea, entonces, es pensar en cómo entendemos un contexto de aprendizaje cuando éste no está necesariamente vinculado a un conjunto específico de relaciones y estructuras institucionales (Edwards, 2009).

Todo lo anterior hace que aumenten y se diversifiquen las personas que dan soporte al aprendizaje y que puedan ser considerados agentes educativos más allá del profesorado y de las familias (Merino, 2021), apartado que compete directamente a la línea temática a la que se vincula esta comunicación (como se mostrará más adelante).

A las personas investigadoras de los grupos de investigación de Elkarrikertuz y Esbrina, todos estos interrogantes nos vienen acompañando desde hace un largo tiempo, y de esa preocupación e inquietud nace el proyecto TRAY-AP: Trayectorias de Aprendizajes de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos[1], investigación en el que se basa esta comunicación. Desde TRAY-AP, nos adentramos en las preguntas desde un marco analítico que nos ha resultado significativo y esclarecedor: las trayectorias de aprendizaje (learning lives). Un enfoque socio-construccionista que nos ayuda en la comprensión del aprendizaje a través del tiempo y el espacio, y propone estudiar las (dis)continuidades en el aprender desde la perspectiva de quien aprende, con la finalidad de capturar la relación dialéctica entre continuidad y transformación que caracteriza los procesos del aprender (Jornet y Erstad, 2018). Todo ello requiere de una revisión del concepto de contexto per se, así como la reformulación del aprender, ahora como experiencia cotidiana (Sefton-Green y Erstad, 2017) y actividad situada e improvisada, más que prescrita (Jornet y Erstad, 2018), como se da cuenta en la fundamentación teórica.

Fundamentación teórica

Son diversas las investigaciones y trabajos que se pueden encontrar en la literatura académica para definir el aprendizaje que tiene lugar en diferentes contextos. Entre ellas están, como recoge Merino (2021, p.22), las «learning pathways o learning trajectories (Engel et al., 2019; Gilje y Groeng, 2015; Hernández-Hernández et al., 2018; Lave y Wenger, 1991; Miño-Puigcercós, 2017; Nasir et al., 2020; Wiigg et al.,

[1]Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias tecnologías y contextos. Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2019-108696RB-I00.

2018) y las learning across settings or contexts (Akkerman y Bakker, 2019; Esteban-Guitart et al., 2018; Kumpulainen, 2016; Sefton- Green, 2016)».

El campo de las trayectorias de aprendizaje (learning lives) de la juventud universitaria no es todavía una cuestión extendida en la investigación. Sin embargo, la bibliografía referida a las trayectorias de las personas adultas nos ofrece aportaciones que nos sitúan en perspectivas relacionadas con las Historias de Vida de aprendizaje (Alheit y Dausien, 2002; Biesta, 2008). Esteban-Guitart (2021) resume así las trayectorias personales de aprendizaje:

> Un proceso de interrelación de experiencias significativas de aprendizaje resultado de la participación activa en diferentes contextos, actividades y prácticas socioculturales a partir de un determinado interés, objetivo o proyecto(s) personal(s) de vida, lo que se traduce en un proceso sostenido de construcción identitaria, a la vez promovido, mantenido y reconocido por condiciones sociales y materiales. (p. 12)

De esta cita, es interesante ahondar en al menos tres conceptos o aspectos. En primer lugar, adoptar la perspectiva de las trayectorias de aprendizaje significa precisamente leer las historias de aprendizaje desde la perspectiva de quienes aprenden (Jornet y Roth, 2018). Estudiar las trayectorias de aprendizaje es, justamente, una manera de seguir las identidades de aprendizaje (Wortham, 2005) a través del tiempo, el espacio y las situaciones sociales (Sefton-Green y Erstad, 2017). Una de las aportaciones es la noción de trayectorias de participación, donde el aprendizaje ya no se ve como un proceso de adquisición de unos conocimientos que se pueden llevar en la cabeza, sino más bien como un proceso de convertirse en un miembro legítimo en y a través de diferentes formas de práctica (Lave y Wenger, 1991).

En todo ese proceso, y como segundo punto, sería importante resaltar que la noción de contexto se problematiza como categoría analítica, de manera que ya no se concibe «como 'contenedor' o como lo 'que nos rodea'» (Cole, 1996, p. 6), sino que se propone 'la vida' como contexto que se proyecta en todas las oportunidades diarias de aprendizaje. Lo que lleva a que el aprendizaje situado pueda ser improvisado (Lave y Wenger, 1991), y que no sea parte de esquemas de conocimiento previamente formados o estructurados en la mente, sino de situaciones reales en el presente. Esto supone un desplazamiento, con la finalidad de capturar la «relación dialéctica entre continuidad y transformación que caracteriza los procesos vitales» (Jornet y Erstad, 2018, p.1). Entender que los contextos se producen, se negocian y se hibridan dentro del flujo del diálogo (Leander, 2001), en vez de ser lugares estancos y fijos. Resulta relevante entonces leer esa reformulación en términos de «contexture», entendida como «part of which persons and materials change in mutually constitutive relation» (Jornet y Roth, 2018, en Jornet y Erstad, p.5).

De esto emergen dos apreciaciones. Por un lado, abordar el aprender en movimiento implica adoptar lo que Jornet y Erstad (2018) denominan como una «ontología fluida» (p.2), una ontología de la vida que permite dar cuenta de las cualidades dinámicas de la vida (Roth y Jornet, 2018). Por otro lado, se acentúa el foco en lo relacional. Merino (2021) diría que «la trayectoria se construye a partir de las relaciones que establece el aprendiz entre sus experiencias subjetivas de aprendizaje» (p.23). Investigar las trayectorias de aprendizaje implica examinar cómo la persona que aprende se relaciona con otras personas y objetos (Erstad et al., 2009; Correa, Aberasturi y Gutiérrez, 2023), lo cual implica una reorientación en la atención de

lo educativo, dejando de centrar la atención en el individuo y su mente «privada», para reajustarla hacia la interacción y la práctica social (Gee, 1999).

En todos estos tránsitos, en los que los contextos y el propio aprender se presentan como continuos, fluidos y dinámicos (Merino, 2021), aparecen lo que diferentes autores/as describen como «continuidades» y «discontinuidades». Estos movimientos resultan de especial interés para esta comunicación, ya que permiten observar los movimientos, nunca prescritos, de quienes aprenden. Cuando se han investigado las relaciones entre la escuela y otros contextos, éstas han sido tratadas en la mayor parte de trabajos en términos de continuidades o conexiones y, en contrapartida, discontinuidades o desconexiones (Rajala et al., 2016; Weninger, 2017). Las continuidades se entienden como «la alineación, correspondencia o similitud existente entre uno o varios elementos de los diferentes contextos. En contraposición, las discontinuidades son las relaciones de oposición, contradicción o la ausencia de relación entre las actividades, los valores o los recursos culturales característicos de cada contexto» (Merino, 2021, pp.47-48).

Las trayectorias de aprendizaje, en estos términos, se conciben entonces como posibilidad para ahondar y abordar las (dis)continuidades del aprender. Como han planteado diferentes autores (Erstad, 2012, 2013; Erstad et al., 2016; Erstad, et al., 2009; Erstad y Sefton-Green, 2012; Jornet y Erstad, 2018), es interesante centrar el foco en un seguimiento individualizado de las trayectorias de los jóvenes, especialmente de aquellos que se encuentran en la universidad. Es decir, teorizar, capturar y describir las trayectorias de vida, si queremos realmente "seguir.ª los estudiantes a través, alrededor y en su aprendizaje a través de la vida cotidiana (Sefton-Green y Erstad, 2017). La trayectoria de aprendizaje, y el aprender, son además concebidas como experiencias atravesadas por los afectos (lo que afecta o no), la corporeidad (somos cuerpos que aprendemos en relación), la biografía, el contexto, lo relacional o los saberes previos, que puede emerger de unos procesos que están en constante devenir (Correa et al., 2022; Hernández et al., 2020). Esta parte es importante en línea con las Historias de Vida, ya que las trayectorias de aprendizaje dan cuenta y permiten ahondar en las subjetividades, particularidades y sensibilidades de quienes aprenden.

Objetivos

Teniendo en cuenta el marco conceptual, y en relación con las Historias de Vida, se plantean los siguientes objetivos: Dar cuenta de las posibilidades que ofrecen las trayectorias de aprendizaje para pensar en los tránsitos o movimientos y en los sentidos que una estudiante universitaria da al aprender, poniendo el foco en: a) las continuidades y discontinuidades del aprender, b) los contextos y c) el lugar del cuerpo. 2. Observar y reflexionar sobre la vinculación de las trayectorias de aprendizaje con las Historias de Vida; en cuanto a: a) lo relacional, b) lo biográfico y c) lo narrativo.

Contribución al campo de las Historias de Vida

Esta aportación forma parte de la línea temática «las personas que se cruzan en las Historias de Vida». Las preguntas disparadoras eran: ¿Qué tipo de información

ofrecen las familias, amistades, estudiantes de las personas sobre las que se relata una historia de vida? ¿Cómo se puede implicar a otras personas en la construcción de relatos? ¿Cómo se colabora en los cruces con otras personas?

Este trabajo ha querido poner el foco en esos cruces de relatos, personas, contextos, de alguna manera ofreciendo una posibilidad de análisis narrativo, desde las trayectorias de aprendizaje. Las trayectorias de aprendizaje están muy vinculadas a las trayectorias de vida o biografías de las personas que participan. Adoptan, como dicen Biesta et al., (2008) un enfoque biográfico, centrándose en personas individuales y en sus biografías y trayectorias de aprendizaje, así como en las interrelaciones entre aprendizaje, identidad y agencia en sus vidas (Biesta et al., 2008). Una de las principales conclusiones es que el aprendizaje de algún tipo es omnipresente en la vida de las personas.

En este sentido, la narración de la historia de la propia vida no sólo es un vehículo importante para expresar el propio sentido del yo, sino también para articular y construir activamente ese sentido del yo (Biesta et al., 2008). De alguna manera, a Maitane participar en la investigación, hacer su propia trayectoria de aprendizaje, crear un diario de aprendizaje con escenas significativas, conversar y poner palabra a su proceso, le han permitido darse cuenta de su propia biografía, de sus concepciones, estrategias y contextos de aprendizaje, y cómo ella se mueve por todas ellas.

Para terminar, como nos recuerda Ahmed (2013), el aprender es un proceso afectivo, que se vincula más al emocionarse, no tanto a algo conceptual, teórico o racional (Ahmed, 2013), una forma de relacionarse con el conocimiento que tiene además una naturaleza cultural (Nasir et al., 2021). Las trayectorias de aprendizaje son herramientas, recursos, fuentes que pueden habilitar profundizar en los sentidos que el alumnado le da a su aprender y a su vida, y ahondar en las Historias de Vida de cada persona.

Metodología

En la investigación han participado 50 estudiantes (30 mujeres y 20 hombres) de 13 grados universitarios de las comunidades de Cataluña y el País Vasco. La investigación biográfica-narrativa ha contado con 4 entrevistas individuales, llevadas a cabo con cada participante. Esta comunicación, se enfoca en la trayectoria de aprendizaje de Maitane, estudiante de formación inicial del profesorado en la Universidad del País Vasco (EHU/UPV). El motivo principal por el que se ha escogido esta trayectoria en particular ha sido la cercanía y la experiencia vivida, ya que la autora de esta comunicación ha sido la responsable de llevar a cabo este caso. Stake (2013) habla del potencial de aprendizaje o la accesibilidad como criterios para la selección, y Polkinghorne (2005) justifica la selección intencionada de personas o documentos de los que quien investiga pueda aprender sustancialmente sobre la experiencia.

Las entrevistas individuales, como fuentes de evidencias, resultaron una herramienta rica para aproximarse a la intimidad de la conducta social y experiencias de las personas participantes (Carballo, 2001). Éstas fueron las características de cada entrevista y el proceso llevado a cabo.

La primera entrevista consistía en un primer acercamiento a las concepciones del aprender de la persona participante, primero, desde afirmaciones de investigaciones anteriores respecto de la juventud, y después, con preguntas acerca de su propia

trayectoria de aprendizaje (las preguntas vinculadas a la situación fueron planteadas no como examen, ni de manera que llevasen a una respuesta de sí o no, sino de manera que dieran pie a una conversación).

Al finalizar la primera entrevista, se les invitó a las personas participantes hacer una cartografía de su trayectoria de aprendizaje. La finalidad de la segunda entrevista fue posibilitar que cada sujeto pudiera dar cuenta, desde la reconstrucción de sus experiencias biográficas, de esa primera aproximación a su trayectoria de aprendizaje. De esta manera se le facilitó al sujeto vincular conceptos abstractos (Mason, 2002; Sclater 2003), como aprender y aprendizaje, con sus relatos de experiencia.

Al finalizar la segunda entrevista, se volvió a invitar a las participantes a otra propuesta; esta vez, la realización de un diario de campo durante una semana que recogiera escenas de aprendizaje de su vida cotidiana. La tercera entrevista giró en torno a esas notas multimodales que cada sujeto había ido realizando, las cuales les colocaba en otro lugar más activo respecto a su aprender.

La cuarta y última entrevista giró en torno al relato que la persona investigadora había realizado con el análisis de los movimientos y relaciones que se derivaban de su trayectoria de aprendizaje para validar las aportaciones que había realizado. En ese encuentro, se hizo un feedback y valoración de la investigación.

Resultados y discusión

Teniendo en cuenta todo el proceso llevado a cabo y basándose en la fundamentación teórica compartida, a continuación, se da cuenta de los resultados de la investigación, desde un análisis cualitativo, basado en una tematización respecto a los objetivos planteados. Por último, se comparten unas conclusiones.

Respecto al objetivo 1 planteado (sobre las posibilidades de las trayectorias de aprendizaje sobre los movimientos y sentidos del aprender), se dividen, en consonancia con lo descrito anteriormente, tres sub-apartados.

1.a

En cuanto a las (dis)continuidades del aprender: Muchos de los eventos que ella menciona durante las tres primeras entrevistas, tienen que ver con movimientos (entre contextos, entre momentos, situaciones, personas…). «Si veo que una amiga mía ha conseguido lo que quería y veo que está contenta y que está segura, al final a mí me hace tener fuerzas para conseguir yo lo mío» (Maitane, 2º entrevista). Maitane no sólo menciona que aprende con otras personas, sino que el aprendizaje de otras personas afecta en su propio aprender. Aprendizajes que se tocan, se afectan, se influyen. Cuando los cuerpos entran en contacto y se relacionan, se ven afectados, y es ahí donde experimentan modificaciones (Hickey-Moody, 2016). Ahí reside la relevancia de lo colectivo, en tanto que los cuerpos interactúan y se impresionan, cuando salen de su unidad.

Como ejemplos, ella menciona que trabajar en la universidad con personas que no eran d1e su entorno le ayudó a estar más tranquila en su vida personal y no ponerse tan nerviosa; o cómo, a su vez, la natación en tanto que deporte grupal e individual, le ha ayudado a no ponerse tan nerviosa en las presentaciones de la

universidad. Así, los aprendizajes de un contexto no se agotan en el contexto, sino que se conectan con otros aprendizajes de otros contextos.

> Yo por ejemplo era como muy insegura ya no solo físicamente, sino que académicamente tampoco me sentía tan válida, y el hecho de compararme me afectaban en todo… a la hora de relacionarme con personas nuevas, con natación, en clase, con todo y el cambio que he hecho ahí también me ha ayudado en esos ámbitos (…) La natación me ha ayudado a no ponerme nerviosa, en las presentaciones me ponía muy nerviosa, y bueno la natación me ha ayudado mucho (Maitane, 2º entrevista).

Asimismo, parece importante hablar de los dispositivos digitales, en cuanto a las transferencias que permiten, como vehículos o herramientas de conocimiento. Durante la pandemia, los encuentros virtuales con compañeras/os de clase y estudio han configurado una forma, quizás no tan explorada antes, de aprender en conjunto. En varias ocasiones, incluso ha estado todo el día en esas reuniones grupales online: «estábamos toda la mañana, luego comíamos y luego estábamos toda la tarde». Se diría que esta relación con la tecnología ha favorecido o permitido el desarrollo o proceso de aprender, cierta continuidad que vincula la universidad con su casa.

A su vez, cuando habla de su experiencia de enseñanza virtual dice:

> Fatal, porque pierdes el hilo, no te enteras tan bien, porque que si se va la conexión y ya empieza la voz a sonar fatal. Ya no depende de ti. Y luego… o sea, las cosas que se hacen en clase no se pueden hacer en casa. Me refiero… yo pienso que si va… que tiene que ser asincrónico, vamos, los que estén en casa tienen que hacer una cosa y los que estén en clase, otra. Porque si es lo mismo para todos… es que no es lo mismo para todos, porque los que están en casa no están igual (Maitane, 2º entrevista).

Las tecnologías digitales, en ambos casos, funcionan como materialidades (no-humanas) que permiten el movimiento y los tránsitos del aprender. A veces, como en el segundo ejemplo, las discontinuidades exigen que las personas cambien de posición y perspectiva o las abandonen (Akkerman y Bakker, 2011). 1.b) Todo ello tiene importancia y consecuencias directas respecto a cómo vive y habita los diversos contextos de aprendizaje. Los diferentes contextos que aparecen en la trayectoria de Maitane están estrechamente vinculados entre sí, casi como en una red, donde ella, mediante diferentes situaciones, momentos, lugares y personas, va tejiendo y constituyéndose. Así, se generan diferentes contextos de aprendizaje que lejos de estar aislados entre sí, se influyen, se tocan, se atraviesan y dialogan. En ese sentido, la cuestión del contexto es híbrida no tanto en el sentido de ser una mezcla de contextos, sino en el sentido de que sigue siendo siempre una cuestión abierta (Jornet y Erstad, 2018).

> Que igual te pasa una cosa y se acaba juntando con todo, por lo menos a mí eso me pasa. No puedo… Como que un problema se me mete en todo (…) Se aprende de lo planeado y de lo improvisado, se aprende de las situaciones que estés viviendo. Si están planeadas pues bien y si no, también (Maitane, 3º entrevista).

Todo ello resuena con la «ontología fluida» de la que hablaban Jornet y Erstad (2018) y Roth y Jornet (2018).

1.c

Por último, es interesante observar cómo cuando hablamos de las relaciones entre contextos, Maitane pone el foco en el cuerpo:

> Sí que están vinculadas. Pero por qué estás tú en los dos espacios. Al final, si no, no... evidentemente no aprendes nada. Me refiero, si tú vas a estar en un sitio y en otro, tú vas a llevar las cosas que aprendes en un lado al otro, siempre [...] que al final eres la misma persona que te estás moviendo por diferentes ámbitos y lo que aprendes en un lado te lo llevas a otro (Maitane, 1º entrevista).

Se concibe así el cuerpo no sólo como vehículo, también como lugar de aprendizaje, como territorio, como herramienta, como modo de sentir y vivir la vida. El cuerpo desde lo insondable y lo que a su vez nos conecta al mundo y a las/los otras/os (Cadavid, 2007; Prados y Rivas, 2017), porque el cuerpo 'habla' de quiénes somos y de cómo expresamos mientras aprendemos (Planella, 2006).

Asimismo, habla de la memoria y la repetición como estrategias de aprendizaje. «Lo que me ha hecho darme cuenta de esas cosas [habla de problemas de Primaria] es ver que se han repetido». La repetición así le da pistas para hacer consciente una situación o conflicto, lo cual le ayuda a cambiar eso mismo. La repetición, como estrategia de continuidad, activa de alguna manera su atención. Esto me hace pensar en la memoria del cuerpo en el aprender, donde «todo acto, pensamiento y emoción deja huellas, no sólo en la mente sino en los músculos, en el esqueleto, en la piel» (Prados, 2020, p.51).

Respecto al segundo objetivo planteado (sobre la relación de las trayectorias con las Historias de Vida), se dividen, de manera similar y en consonancia con lo descrito anteriormente, tres sub-apartados.

2.a

Asimismo, desde esa subjetividad encarnada, las personas, como agentes activos, tienen una gran importancia en su trayectoria. De hecho, las trayectorias de aprendizaje conllevan comprender el aprendizaje como proceso relacional imposible de separar del tejido social, señalar las relaciones con los diferentes eventos en la trayectoria de los sujetos desde una perspectiva holística, es decir, examinar cómo la persona que aprende se relaciona con otras personas y objetos, aprovechando para crear narrativas o trayectorias más profundas sobre su propia identidad (Edwards y Mackenzie, 2008; Sefton-Green y Erstad, 2017). Aparece el otro-la otra, como oportunidad de aprendizaje. Diferentes personas tienen mucha importancia en su aprender, y ese tejido humano da cuenta de ese entramado social, afectivo, etc. de su historia de aprendizaje.

> En mi entorno aprendemos mucho todos de todas y todas de todos. Hablamos mucho de temas sociales, la gente da su opinión y discutimos en conjun-

> to (...) No es una cosa que yo pueda aprender sola algo que no sé. Pues si alguien lo sabe voy a preguntarlo (Maitane, 1º entrevista).
>
> Al final sigues siendo tú la que aprendes, no aprende el grupo igual, cada persona lo hace individualmente [...] Hay como el proceso de aprender en grupo, pero el aprendizaje es individual, yo creo (Maitane, 2º entrevista).

«No es una cosa que pueda aprender sola algo que no sé». En todo este relato, aparecen entonces referentes, personas con nombres propios que han sido significativas en su trayectoria; como familia y amistades. Sin embargo, ese entramado, y en consecuencia el aprender, no son fijos ni sólidos, son más bien, cambiantes y está abiertas al devenir de la propia vida.

2.c

Por último, Maitane menciona algo relevante que tiene que ver con la investigación narrativa. Huber et al. (2014) dicen que; «Nuestras propias identidades como seres humanos se hallan intrincadamente ligadas a los relatos que contamos» (p.37). Sin embargo, las entrevistas no sólo han permitido, centrar el foco en un seguimiento individualizado, observando sus particularidades y singularidades, más bien, esos encuentros narrativos construidos conjuntamente le han permitido darse cuenta de su propio proceso de aprendizaje. Hablar con personas cercanas es para ella una estrategia de relación que se repite a lo largo de su trayectoria, «contárselo a alguien», siendo esta práctica un modo de tomar conciencia acerca de su vida y su aprendizaje. En el caso preciso del proceso de investigación, dice: «no era consciente en el momento de hacer la trayectoria, fue al hablarlo aquí contigo» (Maitane, 2º entrevista).

Esto tiene que ver con lo que (Bertaux, 1999) dice, que lo narrativo biográfico (en este caso las entrevistas) no sirven sólo o sobre todo para que el sujeto recite o cuente su vida, sino, para que reflexionase sobre ella cuando la cuenta.

Para terminar, concluir que ha resultado interesante desgranar escenas y fragmentos significativos de la trayectoria de Maitane, para poder focalizar y ahondar en conceptos que han ido emergiendo sobre la temática. Todo el despliegue anterior quiere volver, para finalizar, en poner la atención en cómo las personas pueden acabar entrelazándose para construir determinadas vidas, identidades e historias (Gutiérrez et al., 2022). En ese sentido, las trayectorias de aprendizaje posibilitan la conciencia de esos entrelazamientos, dándoles un lugar y tiempo para ser expresadas y compartidas.

Referencias

Ahmed, S. (2013). *The Cultural Politics of Emotion* (2a Ed.). Routledge.

Akkerman, S. F., y Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research, 81*(2), 132-169.

Banks, J., Au, K. H., Ball, A.F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, M.S., Valdés, G., y Zhou, M. (2007). *Learning in and out school in diverse environments. Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE center.

Barron, B. (2010). Conceptualizing and tracing learning pathways over time and setting. *National Society for the Study of Education, 109*(1), 113-127.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones, 29*(4), 1-23.

Biesta, G. (2008). *Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report.* ESRC.

Biesta, G., Field, J., Goodson, I., Hodkinson, P., y Macleod, F. (2008). Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and learning research briefing, 51*, 15-25.

Bronkhorst, L. H., y Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review, 19*, 18-35.

Cadavid, L. E. G. (2007). La educación física y su anclaje en la tradición platónico-cartesiana. *Lúdica Pedagógica, 2*(12), 5-11.

Carballo, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Pensamiento actual, 2*(3), 14-21.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.

Correa, J. M., de Aberasturi Apraiz, E., y Gutiérrez, A. (2023). Las tecnologías digitales en las trayectorias de aprendizaje de jóvenes estudiantes universitarios: una aproximación cartográfica. En M. M. R. Rodrigo, M.S. Cruz, y V.G. Méndez (Eds.), *En digital: experiencias y reflexiones para el uso de la tecnología en educación* (pp. 439-452). Dykinson.

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education, 61*(1-2), 35-47.

Edwards, R. (2009). Introduction: Life as a learning context? En R. Edwards, G. Biesta, y M. Thorpe (Eds.), *Rethinking contexts for learning and teaching. Communities, activities and networks* (pp. 1–13). Routledge.

Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., y Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture and Activity, 26*(4), 323-335. doi.

Erstad, O. (2013). *Digital learning lives.* Peter Lang Publishing.

Esteban-Guitart, M., DiGiacomo, D., Penuel, W. y Ito, M. (2020). Principios, aplicaciones y retos del aprendizaje conectado. *Contextos Educativos, 26*, 157-176. doi.

González-Ceballos, I., Palma, M., y Esteban-Guitart, M. (2021). Meaningful learning experiences in everyday life during pandemics. A qualitative study. *Frontiers in Psychology, 12*, 670886.

Gutiérrez, A., Correa, J. M., y de Aberasturi Apraiz, E. (2022). Contexturas en el aprender de jóvenes universitarios: Ensamblajes de vida, identidad y relatos. En J.M.E. Faubel, A. Fernández-Sogorb, R. Martinez-Roig, y J.F. Álvarez-Herrero (Eds.), *Transformando la educación a través del conocimiento.* (pp. 563-574). Octaedro.

Haraway, D. (1988). 'Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'. *Feminist Studies 14*(3), pp. 575–99.

Hernández, F., Aberasturi-Apraiz, E., Sancho, J. M. y Correa, J. M. (Eds.). (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos.* Octaedro.

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista Educación, 7*, 33-74.

Jornet, A., y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives: Studying learning (dis) continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25.

Jornet, A., y Roth, W-M. (2018). Imagining design: Transitive and intransitive dimensions. *Design Studies, 56*, 28–53.

Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leander, K. M. (2001). "This is our freedom bus going home right now": Producing and hybridizing space time contexts in pedagogical discourse. *Journal of Literacy Research, 33*, 637–679.

Merino Rubio, I. (2021). *La conexión de experiencias subjetivas de aprendizaje dentro y fuera de la escuela como estrategia para personalizar el aprendizaje.* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. hdl.handle.net

Nasir, N. S., Lee, C. D., Pea, R. y McKinney de Royston, M. (2021). Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher, 50*(8), 557-565. doi.

Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Artnodes: revista de arte, ciencia y tecnología, 6*, 13-23.

Polkinghorne, D. E. (2005). Language and Meaning: Data Collection in Qualitative Research. Journal of *Counciling Psychology, 52*(2), 137–145.

Prados, M. E. (2020). Los lenguajes del cuerpo. Escenarios para reinterpretar la institución educativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 6*(1), 37-56.

Prados, M.E., y Rivas, J.I. (2017). Investigar narrativamente en educación física con relatos corporales. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación, 8*(10), 82-99.

Roth, W-M., y Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education, 98*, 106–126.

Stake, R. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin, y Y. Lincoln. (Eds), *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de Investigación cualitativa Vol. 3* (pp.154-197). Gedisa.

Sefton-Green, J., y Erstad, O. (2017). Researching 'learning lives'–a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology, 42*(2), 246-250. doi.

8. Las voces enlazadas: La importancia de las personas que se cruzan en las historias de vida

YOLIDA YAJASIEL RAMÍREZ OSORIO
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones y sujetos «referidos» por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos. Y en ese ser sujetos de narración y relato se cifra también nuestra propia dignidad.

Ética condición humana.
Eugenio Trías.

Introducción

En el complejo entramado de nuestras historias personales, las voces que se entrelazan juegan un papel vital al enriquecer y moldear nuestras experiencias individuales y colectivas. Estas voces, provenientes de familiares, amigos, compañeros de estudio y trabajo, aportan perspectivas únicas que influyen en la construcción de nuestras identidades. En este artículo, nos adentramos en la importancia de estas voces entrelazadas, resaltando cómo la empatía, el respeto y la apertura hacia diversas representaciones contribuyen a una comprensión más profunda de la vida y de la realidad del mundo, lo que implica explorar las relaciones humanas, en esta oportunidad, desde los fundamentos de la investigación biográfico narrativa, que revela cómo dichas interacciones impactan en las decisiones, los logros personales y el desarrollo emocional de quienes narran y quienes escuchan.

Comprender estas dinámicas es entonces esencial para capturar la autenticidad de las experiencias personales y configurar la subjetividad del sujeto que desde su individualidad aporta unas configuraciones únicas, procedentes de sus vivencias y modos de significar el mundo, las que al fusionarse con otras identidades instituyen nuevos significados en el ámbito educativo, personal y colectivo en tanto que, vivir implica experimentar lo vivido a través del relato y el encuentro con otros, abriendo

la puerta a la posibilidad de revivir, transformarse y cambiar, un acto que fomenta nuevos descubrimientos, mayor profundidad y conexiones significativas tanto con nuestra propia vida como con la de los demás.

Fundamentación

Cuando hago referencia a la expresión voces enlazadas estoy haciendo alusión a la interconexión de las múltiples voces, imágenes, figuras, personas y perspectivas que contribuyen en la co-construcción de una narrativa biográfica. Este enfoque reconoce que los relatos y las historias de vida no son simplemente la expresión de un individuo en solitario, sino que, por el contrario, es el tejido de diversas voces que vienen directa o indirectamente a participar de la trayectoria personal, profesional y laboral de quienes se disponen a narrar la vida para desde allí dar sentido y significado a la existencia misma, lo que está en consonancia con los modos de narrar(se) y las relaciones que establecemos con los otros, puesto que, permiten que las representaciones que se hacen de lo vivido y reconstruido puedan estar mediadas por imágenes y relatos que configuran nuevas posibilidades en la comprensión del mundo.

Esta reflexión surge del proceso de investigación «Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro» en la que se resalta la importancia de los acompañamientos, discusiones, eventos y conversaciones en colectivo con el ánimo de:

- Acceder a información relevante sobre un tema en particular para conocer de modo más profundo las relaciones con la realidad y el mundo inmediato.
- Reflexionar sobre la vida profesional para desde allí generar nuevas comprensiones del mundo como punto de partida de la trayectoria personal y profesional.
- Comprender, desde los relatos e historias de vida cómo se vive en un espacio y rol determinado.

Así, desde el acceder, reflexionar y comprender a partir de los relatos e historias de vida me permito, para este ejercicio, explorar la influencia y el impacto de las interacciones humanas en la vida de las personas, especialmente en el contexto de la investigación narrativa como posibilidad para contribuir al desarrollo profesional donde se comparten experiencias bajo los parámetros del enfoque biográfico-narrativo, valorando en él, su capacidad transformadora. Se destaca aquí, la oportunidad de crear espacios para que sucedan cosas a partir de diferentes encuentros, lejos de la omnipresencia de un investigador centrado en descubrir una verdad única e intransferible en un momento particular de la historia de un grupo singular, para reafirmar lo que plantea Rivas Flores (2009) en tanto, que investigar no es dar cuenta de los resultados, sino más bien de los cambios que suceden durante los encuentros, entre dos, considerando la importancia de escuchar y dar voz a aquellos que han influido en nuestras vidas, así como el impacto que podemos tener al reconocer y valorar esas influencias para desde ellas abordar la relevancia de las conexiones humanas en la formación de nuestras historias de vida, tanto a nivel individual como colectivo.

Desde esta perspectiva, el ejercicio de investigación se centra en el diálogo y el encuentro entre dos personas; por eso, el tejido escrito se materializa a través de las voces de los sujetos, maestros. En este caso, se parte de textos interpretativos del yo, que se convierten en la base inicial de la investigación. Estos textos, inicialmente orales y luego plasmados por escrito, configuran y reconstruyen la realidad, un tejido que involucra las trayectorias de sujetos de diferentes lugares dispuestos a compartir, narrar y relatar sus experiencias de manera dialógica y espontánea en conversaciones donde el propósito no es simplemente entrecruzar información bajo metodologías estandarizadas, sino más bien generar encuentros que otorgan significado a través de la construcción de esa polifonía de voces. Lo que se convierte en un medio para cruzar puentes y fronteras (Leite Méndez, 2011, p. 13) aportes que son referenciados además por Gilda Waldman, (2009) cuando indica que:

> La frontera es un espacio abierto que se puede transgredir y traspasar, aunque esté recorrido por cercas, muros y ríos [...] es fisura, intervalo, oquedad, limite, intersticio, un «estar entre», un espacio de movimiento, la posibilidad de la exclusión, a la vez que incertidumbre y libertad [...] la frontera es una cartografía de realidades múltiples, de combinaciones y recombinaciones en y desde las cuales se reorganiza la diversidad. Desafío a la universalidad de lo nuestro, vivir en la frontera significa vivir entre las grietas de dos mundos, tan pronto de un lado como del otro. (p. 9-10)

Es así como la investigación narrativa explora el conocimiento, interpreta la realidad y particulariza la experiencia de un sujeto que en sus propias palabras da cuenta de su devenir en el oficio. Al respecto Rivas J. I., (2009) afirma que «se particulariza la identidad como forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como los narramos en un intento de explicarnos el mundo en que vivimos (...) lo relevante aquí son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad» (p, 18) a lo que, en Centro de Pensamiento Pedagógico, (2017) señala:

> (...) esperamos que este diálogo no cese (...) que continúe hasta que con palabras podemos explicitar la apasionante y misteriosa fugacidad del acto educativo; hasta que, entre las «realidades» de nuestros territorios y los «idearios» conceptuales de los círculos académicos, se establezcan puentes que nos permitan decir que, escuchándonos, estamos hablando de lo mismo, sobre lo mismo. (p. 15)

Desde este enfoque, apuesto entonces por el encuentro entre individuos para desde allí comprender el porqué de la narración, desde el lugar de investigadora que asume el rol de quien escucha, conversa y consciente la escritura como parte de un proceso individual y colectivo, como el mecanismo para comunicar-se y dar cuenta de sí en una polifonía de voces donde los caminos se cruzan, dónde se encuentran espacios, tiempos y experiencias comunes que permiten la reflexión sobre la práctica pedagógica, la experiencia y los modos en los que se enfrenta la vida y el oficio, por eso, «se integra tanto la voz de quien investiga como de quien es investigado» (Remis, 2008, p. 72) para «recuperar el sentido político del discurso autobiográfico, como refugio y emblema de una identidad en proceso de reconfiguración» (Feixa, 2018, p. 19), una identidad que según Dubar, (2002) «implica la aplicación de una

actitud reflexiva [sí mismo] a partir de las relaciones significantes y en ellas permite la construcción de la propia historia [sí], al mismo tiempo que su inserción en otras historias [nosotros]» (p, 227) y encontrar sentido-s y significado-s al devenir como maestro en medio de la conversación, así como lo plantea Echeverri, (2014):

> Ser maestro es propiciar la conversación, multiplicarla, hacer que invada nuestros cuerpos de tal modo que no quede un solo rincón para los malos recuerdos; y, en medio del rigor de la conversación, untarnos de los trocitos de humanidad que se expresan a través de las historias del alma. Historias que recrean toda una vida y van de la infancia a la muerte.

En consecuencia, una identidad que cambia y se transforma, se reconstruye y en ese movimiento constante deviene en el mundo y «deja su huella de sujeto y no simples vestigios de objeto» (Freire, 2001, p. 131). Conversaciones que expresan relaciones dialógicas y maneras de habitar el oficio de desde la subjetividad de cada sujeto, entendiendo que junto a la realidad están en una reconstrucción mutua, tal y como lo señala Rivas (2014): «el sujeto construye la realidad a partir del relato que hace de ella, al tiempo que este relato orienta la construcción del propio sujeto» (p. 101). Encuentros y narraciones vistas como la geografía y particular cronología de la experiencia, no solo como una representación sino también, como la evidencia y producción de conocimiento a partir de los que se transforma la vida, la propia y la del otro. Un tiempo no cronológico o lineal, por el contrario, plural, que hace referencia al obrar humano en su devenir histórico, se trata en últimas de «una temporalidad de la existencia humana en la que se hace presente el soñar, amar, sufrir, desear entre otros». (Quintero, 2018, 123); confirmado esto por Clandinin (2013) citado por Rivas (2014).

> (...) pensar narrativamente acerca de la experiencia ilumina nuestra comprensión. Sus palabras [Okri, 1997] acerca de cambiar las historias a través de las que vivimos, cambiando quién somos, también dirigen mi atención a la ética relacional con relación al compromiso con la indagación narrativa ya que podemos cambiar no solo nuestras vidas y la de aquellos que viven en relación con nosotros, sino también las vidas de los participantes y de aquellos que viven en relación con ellos. (p. 104)

De esta manera, los relatos y las historias de vida como material empírico ayudarán a comprender de múltiples formas el devenir desde experiencias de subjetivación como puntos de partida para lograr un objetivo. Dos instrumentos que nos recuerdan lo señalado por Sánchez (2000) «somos aquello que recordamos y cómo lo recordamos» puesto que jamás olvidamos lo que hemos vivido y traerlo a la memoria será siempre la posibilidad de reencontrarnos con nosotros mismos. Por ello, en este ejercicio para considerar las 'voces enlazadas' es necesario reconocer la naturaleza relacional y contextual de los relatos y las historias de vida. Lo que permitirá una comprensión más completa y matizada de las experiencias individuales, al señalar el impacto y la influencia de otras personas en la formación de la identidad y las decisiones de quien narra en voz propia. Así, se amplía el espectro de experiencias al dar voz a aquellos que han sido parte integral de la vida del narrador, y se promueve una representación más fiel y contextualizada de la narrativa personal permitiendo, desde esta lógica capturar las complejidades de las relaciones huma-

nas y las formas en las que éstas influyen en la trayectoria vital del individuo, por tanto, se reconocen las múltiples voces que convergen en un relato o una historia de vida para dar cuenta del entramado que interconecta experiencias, emociones y decisiones que dan forma a la narrativa biográfica, retomando nuevamente a Connelly y Clandinin (1990):

> La voz es el significado que le permite al individuo participar en una comunidad [...] La lucha por la voz comienza cuando una persona intenta comunicar el significado a otra persona. Encontrar las palabras, hablar por sí mismo y sentirse escuchado por los demás son parte de este proceso [...] La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el significado de su experiencia y, por tanto, al lenguaje y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social. (p. 4)

A partir de las voces enlazadas se permite la comprensión del contexto social, emocional y relacional en el que se desarrollan las experiencias narradas, ofreciendo una mirada más profunda y completa de la vida de los sujetos. Al considerar el contexto en el que se sitúan las narrativas individuales, se revela la influencia de factores sociales, emocionales y relacionales en la configuración de las experiencias personales y en la construcción de identidades. Esta apertura al contexto social, emocional y relacional revela la interconexión entre las experiencias individuales y las dinámicas colectivas, mostrando cómo estas se entrelazan para dar forma a la vida de los protagonistas, este entramado en el análisis biográfico promueve una visión más holística y situada del individuo, al reconocer que las experiencias personales están intrínsecamente entrelazadas con las estructuras sociales y los vínculos afectivos.

De este modo al entrelazar las voces con el relato y la narrativa las personas podrán contextualizar sus experiencias y dar sentido a los eventos que han marcado sus vidas, un proceso que cobra sentido y significado al comprender la riqueza y la complejidad de las trayectorias individuales, ya que permite capturar la profundidad emocional y simbólica que subyace en las historias individuales. Asimismo, al escuchar directamente las voces de quienes narran, se abre una ventana hacia la comprensión empática y la conexión humana, lo que enriquece el proceso de interpretación y análisis; además al otorgar voz a aquellos cuyas experiencias han sido subestimadas o marginadas, se amplifica la pluralidad de perspectivas y realidades, enriqueciendo así el panorama narrativo y desafiando las narrativas dominantes, lo que contribuye a una comprensión más inclusiva y equitativa de las vidas humanas, reconociendo la importancia de cada voz en la construcción colectiva del conocimiento.

En consecuencia, las voces enlazadas en la investigación biográfica crean un tejido narrativo que refleja la diversidad de representaciones y fomenta una mayor autenticidad y veracidad en la narrativa puesto que, al incorporar múltiples voces en el proceso de co-construcción de un relato o historia de vida, se permite que las experiencias, perspectivas y emociones de los individuos sean representadas de manera más completa y fiel. Por tanto, este entrelazamiento de voces contribuye a la creación de una narrativa rica y matizada, que refleja la complejidad inherente a las vidas humanas promoviendo una mayor autenticidad en las narrativas, ya que se reconoce y valora, de un lado, la singularidad de cada voz al permitir que los sujetos cuenten sus propias historias en sus propias palabras, evitando así la impo-

sición de interpretaciones externas que puedan distorsionar o simplificar la riqueza de las experiencias individuales; y de otro, la veracidad en las narrativas al reconocer y dar voz a una diversidad de experiencias y realidades, al tener en cuenta una gran variedad de miradas y perspectivas que desafían los estereotipos y prejuicios, permitiendo que las narrativas reflejen la complejidad y variedad presentes en la condición humana. Así, y en conjunto, autenticidad, singularidad y veracidad crean un tejido narrativo que refleja la diversidad de representaciones en los relatos y las historias de vida promoviendo en últimas la credibilidad de la investigación biográfica como herramienta para comprender las vidas individuales.

Metodología

El enfoque de la investigación biográfica narrativa se centra en comprender las experiencias individuales a través de la narrativa, reconociendo la importancia de los relatos personales para capturar la complejidad de la vida humana. Este enfoque busca explorar las experiencias, percepciones y significados que los individuos atribuyen a sus vidas a lo largo del tiempo, reconociendo que estas narrativas son fundamentales para comprender la diversidad y riqueza de la experiencia humana. Por ello, el objetivo principal de la investigación biográfica narrativa es dar voz a las experiencias individuales, permitiendo que los participantes cuenten sus relatos e historias de vida en sus propias palabras. A través de este enfoque, se busca comprender cómo las personas interpretan y dan sentido a sus experiencias, así como las influencias sociales, culturales y emocionales que moldean sus vidas.

En consonancia con lo anteriormente señalado, se hace acopio, para esta ocasión, de tres herramientas que dan cuenta de las narraciones que se configuran en relatos e historias de vida y que hacen parte del ejercicio de configurar cómo se consolida el conocimiento. Es por esto que, las personas que se cruzan en los relatos y las historias de vida desempeñan un papel crucial debido a que aportan múltiples perspectivas, experiencias y vivencias que enriquecen la comprensión de las narrativas individuales. Estas personas, como familiares, amigos, compañeros de estudio y trabajo ofrecen puntos de vista únicos que contribuyen a la co-construcción y el desarrollo de la identidad de los narradores. Además, al formar parte del entorno social y emocional de aquellos cuyas historias se investigan.

La primera de las herramientas es la fotografía. En los relatos coexisten contextos, textos y personas que se involucran de múltiples formas como familiares, amigos, compañeros de estudio y trabajo o conocidos que ofrecen una perspectiva única y valiosa sobre la vida y las experiencias de aquellos que narran su historia, mediaciones que implican empatía, respeto y apertura para acoger y valorar las distintas perspectivas, experiencias y vivencias. La importancia de la fotografía como mediación radica en la empatía, el respeto y la apertura para acoger y valorar las distintas perspectivas, experiencias y vivencias, a través de imágenes. La fotografía permite capturar momentos significativos, entornos, expresiones faciales, gestos y objetos que forman parte de la vida de los participantes, la inclusión de esta herramienta en la investigación biográfica enriquece la narrativa al ofrecer una representación visual y concreta de las experiencias y contextos vividos.

La fotografía, en este enfoque, enriquece la narrativa y permite una conexión más profunda con las historias individuales, dado que, proporciona, una representación



Figura 8.1.: Fotografías realizadas por Luz Myriam Osorio y aportadas a la tesis doctoral que lleva por nombre Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro.

visual y concreta de las experiencias, contextos y emociones. Además de promover la participación activa de los sujetos que narran al brindar una plataforma para garantizar la expresión desde el lenguaje visual ya que la fotografía permite capturar momentos específicos, entornos y expresiones que forman parte de la vida de los participantes.



Figura 8.2.: Pinturas realizadas por Ramon Palacios y aportadas a la tesis doctoral que lleva por nombre Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro

La segunda herramienta, la pintura que ofrece una forma creativa de expresar las emociones y experiencias a través del color, la forma y la textura. Al pintar o al incluir obras pictóricas en la narrativa biográfica, se abre un espacio para representar simbólicamente aspectos profundos de la vida interior y las experiencias emocionales de los participantes. Algunas de estas pinturas, se elaboran a base de pluma y tinta china, lo que permite contornear las figuras para luego de un tiempo de secado continuar con la iluminación de los dibujos. En estos, se utiliza la acuarela para darles color y forma, tal vez una de las más representativas, el retrato de mi madre, con quien inicio mis primeras conversaciones, tejidos y diálogos que se configuraron en la narración perfecta para dar cuenta de mi devenir como maestra. Esto, da lugar a una pluralidad de voces y perspectivas que fomentan un ambiente en el que se pueden explorar diferentes puntos de vista y comprender la complejidad de las realidades educativas, sociales y políticas. Esta diversidad de narrativas también puede promover la reflexión crítica sobre los modos en que nos contamos a nosotros mismos y a los demás en el ámbito educativo, así las cosas:

> Los modos de narrar(se) y las relaciones que establecemos con los otros posibilitan que las representaciones que se hacen de lo vivido y reconstruido puedan estar mediados por imágenes y relatos que configuran nuevas posibilidades en la comprensión del mundo académico, social y político en un lugar determinado, lo que permite promover una pluralidad de voces y fomentar la reflexión crítica sobre los modos de narrar(se) en el ámbito educativo, para este caso.

De esta manera, la forma en que nos narramos a nosotros mismos y las relaciones que establecemos con los demás tienen un impacto significativo en la manera en que percibimos y entendemos el mundo que nos rodea.

Y la tercera, las relatorías gráficas. Que se establece omo herramienta activa que promueve la conversación y moviliza el recuerdo ya que permiten capturar visualmente las interacciones y conexiones entre las personas que se cruzan en las historias de vida, estas representaciones visuales no solo agregan profundidad y contexto a las narrativas, sino que también resaltan la importancia de las relaciones humanas en la formación de la identidad y las experiencias de vida. Al utilizar relatorías gráficas, los investigadores pueden mapear las conexiones sociales, familiares y profesionales de los sujetos de estudio, lo que ayuda a comprender mejor cómo estas interacciones han influido en el desarrollo personal. Además, las relatorías gráficas pueden revelar patrones significativos en las relaciones interpersonales y proporcionar una representación visual única de la red de conexiones que rodea a un individuo a lo largo de su vida. ofrecen una forma holística de comprender las conexiones humanas. Para ejemplo de ello, aquella que se co-construye con Patricia Álvarez.



Figura 8.3.: Relatorías graficas realizadas por @susyyarce y aportadas a la Tesis Doctoral que lleva por nombre Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro.

Las relatorías gráficas se presentan como una estrategia de cartografiar y establecer relaciones que articulan acontecimientos particulares como si fuesen «diferentes capas que pueblan nuestro mundo» (Hernández, Aberasturi, y Sancho, 2020, p. 13) estás se construyen en conjunto y develan en la voz de los participantes su devenir,

dando cuenta quizá de la «posibilidad de reensamblar y ajustar las diversas piezas que compone un puzle existencial en el que tiene lugar una trayectoria docente» (Hernández, Aberasturi y Sancho, 2020, p. 13) lo que permite aprehender de forma «no literal» y de explorar el devenir entre: sujeto-investigador. Las relatorías gráficas bien podrían denominarse «cartografías» en tanto que son la expansión del devenir en el sentido del aprender, en ellas se admiten formas diferentes de pensar, conocer, saber y representar el mundo, en este caso, desde recursos visuales, gráficos y artísticos a partir de los cuales se evidencian experiencias, trayectorias y recorridos que en conjunto significan «una trama de relaciones entre saberes, conocimientos, corporeidades y afectos» (Hernández, Aberasturi y Sancho, 2020, p. 14). Para @susyyarce:

> Tomar notas es el resultado de no haber aprendido a poner atención de la manera que se suponía que debía hacerlo en mi proceso de formación. En mi cabeza, las formas geométricas, las flechas, los colores, los personajes cobraban más sentido y recordación que escribir largos párrafos en una hoja blanca con líneas. Con lo anterior no quiero decir que sea una «mejor manera» de aprender, no creo que existan «mejores» o «peores» formas de interiorizar el aprendizaje, simplemente creo que cada persona tiene un universo lleno de significados y significantes que le permiten recibir información de una manera particular y que todas las diversas formas deben ser bienvenidas; esta es la mía.

En conjunto, estas formas artísticas, la fotografía, la pintura y la relatoría gráfica permiten una representación multidimensional del relato y la historia de vida en la investigación biográfica y narrativa, lo que estas formas artísticas hacen en última instancia, es enriquecer las narrativas con dimensiones visuales, simbólicas y emocionales que van más allá del lenguaje verbal.

Conclusiones

Las personas que se cruzan en las historias de vida desempeñan un papel fundamental en la formación de la identidad y las experiencias personales de un individuo, estas conexiones interpersonales influyen en gran medida en la forma en que una persona percibe el mundo, toma decisiones y se desarrolla a lo largo de su vida, su importancia radica en la capacidad para enriquecer la narrativa personal, ofreciendo una comprensión más profunda de cómo las relaciones humanas moldean la trayectoria vital de un individuo.

Es crucial reconocer que las personas que se cruzan en las historias de vida no solo tienen un impacto momentáneo, sino que sus influencias pueden perdurar a lo largo del tiempo, dando forma a las experiencias futuras y contribuyendo a la evolución personal de un sujeto en particular puesto que y para el caso de la investigación biográfico narrativa las relaciones interpersonales pueden actuar como puntos de inflexión, marcando cambios significativos en la vida de un individuo, estas conexiones a menudo se entrelazan para crear una red compleja de influencias que dan forma a la narrativa personal.

Es importante destacar que las personas que se cruzan en las historias de vida no solo afectan al individuo, sino que también contribuyen al entramado social y cultural en el que se desenvuelven. Estas conexiones personales reflejan y moldean

dinámicas más amplias dentro de la sociedad, lo que resalta la importancia de comprender y representar visualmente estas interacciones para obtener una comprensión más completa de las experiencias humanas.

La investigación biográfica y narrativa se beneficia enormemente al considerar el impacto duradero de las conexiones humanas, ya que permite capturar la complejidad y riqueza de las experiencias personales, así como la influencia significativa de las relaciones interpersonales en la formación de la identidad. Al visualizar estas conexiones de manera gráfica, se promueve una comprensión más holística y matizada de las historias de vida, lo que enriquece tanto la investigación académica como la apreciación individual de las narrativas personales.

Contribución al campo de las historias de vida

La responsabilidad ética del investigador al representar las voces enlazadas dentro de los relatos y las historias de vida es fundamental para garantizar el respeto a la dignidad y privacidad de quienes forman parte de esas narraciones. Por lo que es indispensable que el investigador sea consciente de la responsabilidad ética que adquiere al representar las voces enlazadas, reconociendo la importancia de obtener acuerdos de confianza y pactos que se puedan actualizar cuantas veces sea necesarias, para de esta manera respetar la confidencialidad de aquellos que comparten sus experiencias. En correspondencia con la ética, el investigador debe preservar la confidencialidad y anonimato cuando sea necesario, protegiendo la identidad y privacidad de aquellos cuyas voces contribuyen a los relatos biográficos, esta salvaguarda es esencial para mantener la confianza y el respeto mutuo entre el investigador y los participantes. Algunas consideraciones:

- Ampliación de perspectivas: Las voces enlazadas en los relatos y las historias de vida enriquecen la comprensión del mundo y la realidad al ofrecer múltiples perspectivas sobre las experiencias narradas, lo que contribuye a una visión más completa y matizada de la vida de los participantes.
- Reconocimiento de la interconexión humana: Destacar las personas que se cruzan en las historias de vida resalta la importancia de las relaciones humanas y su influencia en la formación de identidades y experiencias, lo que aporta una dimensión relacional crucial al campo de las historias de vida.
- Comprensión contextual: Las voces enlazadas permiten comprender el contexto social, emocional y relacional en el que se desarrollan las experiencias narradas, ofreciendo una comprensión más profunda y completa de la vida de los individuos.
- Énfasis en la co-construcción narrativa: Al reconocer la importancia de las personas que se cruzan en las historias de vida, se destaca el papel activo que juegan diferentes actores en la co-construcción narrativa, lo que contribuye a una comprensión más dinámica y participativa del proceso biográfico.
- Sensibilidad hacia la influencia mutua: La atención a las voces enlazadas resalta la influencia mutua entre los protagonistas y aquellos que forman parte de sus historias, lo que subraya la importancia de considerar múltiples perspectivas al analizar y narrar historias individuales.

- Ética y representación equitativa: Al incluir las voces enlazadas, se promueve una representación más equitativa y ética de las experiencias narradas, reconociendo la dignidad y privacidad de quienes forman parte de esas historias.

Referencias

Clandinin, D. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry.* Left Coast Press.

Conelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2-14. http://er.aera.net

Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación.* Ballaterra.

Echeverri Sánchez, J. A. (2014). Volver a ser maestro. *Agenda cultural*, Universidad de Antioquia. Julio.

Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación.* Gedisa.

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación.* Morata.

Hernández, F., Aberasturi, E., y Sancho, J. (coord.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsito entre cartografía, experiencias, corporeidades y afectos.*Octaedro

Leite Méndez, A. L. (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.

Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ramírez Osorio Y. Y. (2024). Voces y narrativas en el devenir maestro. *Revista Encuentros, 22*

Ramírez Osorio, Y. Y. (2022). *Conversaciones entre dos: voces y narrativas en el devenir maestro.* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

Remis, A. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, y N. Pérez de Lara, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* (págs. 61-78). Leartes.

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

Rivas Flores. J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa, 14*(7), 99-112.

Rivas Flores, J. I. (2009). *Voz y educación: la narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Octaedro.

Sánchez, M. (2000). Memoria e invención literaria. En J. Azcona. *Memoria y creatividad I: jornadas de estudio Borajianos* (págs. 41-58). Universidad del País Vasco.

Waldman, G. (2009). El rostro en la frontera. En E. León, *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad* (págs. 9-21). Anthropos.

9. Narrativa desde la actividad de supervisión de posgrado: historias de convivencia y co-aprendizaje

ALESSANDRO DE MELO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE

Introducción

El objetivo de este trabajo es consolidar una reflexión sobre el percurso académico de uno de los autores, que viene desarrollando una actividad de supervisión de trabajos de posgrado, específicamente maestría en educación, en una universidad pública brasileña. Esta reflexión se hace en diálogo con las otras autoras de este texto, que fueron a su tiempo supervisadas y que desarrollaron investigaciones narrativas con mujeres en situación de vulnerabilidad y profesionales de la educación que trabajan en escuelas del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra – MST, en Brasil.

El campo de reflexión sobre la práctica de supervisión académica en el posgrado, en Brasil, viene por las manos de autores como Bianchetti (2011), Bianchetti e Machado (2012), Alves, Espindola e Bianchetti (2012) e Lara, Quartiero e Bianchetti (2019), Melo (2023) entre otros. Esta actividad professional es de extremada relevancia para la formación de nuevos investigadores en educación, al mismo tiempo, es una práctica que se desarrolla por relaciones entre personas, siendo más particularmente importante la relación entre supervisores e supervisados, relación esta que es densa y duradera, y cuya calidad es determinante de la calidad de la investigación y formación de las nuevas generaciones de investigadores en las universidades.

En términos metodológicos, se registra parte de la teoría de la investigación narrativa en Educación, basada en la perspectiva del grupo Procie, de la Universidad de Málaga y, a partir de este paradigma, se elabora un informe que abarca diez años de trabajo como supervisor en un Programa de Posgrado en Educación en una universidad estatal del estado de Paraná. La base empírica de estas reflexiones son los procesos de supervisión de investigaciones que involucraron directamente el trabajo con sujetos, escuchando sus voces en contextos educativos y formativos específicos, o sea, nueve proyectos de investigación se destacan como objeto de reflexión en este texto. El diálogo con las dos autoras fue importante para que esta autorreflexión tuviera eco en las personas con las cuales fueron establecidas relaciones de supervisión.

A partir de este apartado, se pretende realizar una autorreflexión compartida con dos de estas estudiantes de maestría, para establecer una posible forma de contribuir al enfoque de la investigación narrativa, en consonancia con los principios de Bolívar, Segovia y Fernández (2001), Cochran-Smith y Lytle (2003), Rivas Flores (2009; 2020), Souza y Meireles (2018), Souza (2020), Rivas Flores et al. (2020; 2021), Moreira y Souza (2021) entre otros. La reflexión sobre la investigación narrativa se llevará a cabo en la primera parte del artículo.

Se puede decir que el uso de la investigación (auto)biográfica o narrativa en educación es reciente en el campo de la educación (Souza, 2020) y tiene un gran potencial tanto para destacar experiencias y representaciones sobre experiencias educativas, como para desencadenar mecanismos de formación y autoeducación, que, en el caso de este trabajo, es el objetivo principal de la construcción de la narrativa sobre el trabajo de supervisión de trabajos de posgrado en educación. Con este texto, esperamos contribuir al campo de la educación, especialmente a esta práctica tan fundamental en los estudios de postgrado, que es la supervisión, considerado como un proceso de formación, aprendizaje, construcción de conocimiento y experiencia, dado también su carácter humano de realizarse como una interrelación entre personas.

Investigación narrativa en educación: aspectos teóricos y epistemológicos

El primer argumento a destacar sobre la perspectiva narrativa en la investigación es la posición epistemológica de superación del positivismo y del aspecto cualitativo de investigaciones etnográficas. Estas investigaciones proponen la separación entre el sujeto y el objeto de investigación. Así, la forma y el contenido de la investigación no pueden separarse sin poner en peligro la totalidad de la práctica investigadora. Podemos decir, siguiendo la comprensión de Moreira y Souza (2021), que trabajan sobre la investigación (auto)biográfica, que se trata de una «ruptura epistemológica» en relación con el paradigma de investigación dominante.

La narración autobiográfica es un dispositivo epistémico-metodológico (Souza, 2020) que trasciende la relación inmediata entre sujeto y objeto y establece la relación entre el sujeto y su historia, la cual está constituida por relaciones con otros sujetos y con determinadas prácticas sociales - en este caso, la relación primordial que se da en la experiencia de la supervisión de posgrado. En este sentido, contrariamente a la pretensión de universalidad, lo que se busca es precisamente la singularidad de la experiencia, como: «(...) los individuos se representan a sí mismos y a los otros en una perspectiva temporal de su existencialidad y de las experiencias a lo largo de la vida» (Souza, 2020, p. 21).

También nos damos cuenta de que la investigación (auto)biográfica nace del propio individuo y de las formas que encuentra para biografiar sus experiencias, construyendo sus propios territorios para formular esta construcción, incluidos los relacionados con la temporalidad de las experiencias, recortadas con fines analíticos, como es el caso que nos ocupa, en el que recortamos un determinado periodo de tiempo y una determinada práctica social llevada a cabo en el ámbito profesional.

> En tal sentido, la investigación (auto)biográfica se constituye como una perspectiva fértil de indagación al permitir romper con el antiguo paradigma entre el científico y el objeto estudiado, de este modo, se pone énfasis en capturar, comprender e interpretar experiencias humanas, inscritas en una realidad subjetiva (intrasubjetiva, mirar para sí) e intersubjetiva (relación con los otros, con el contexto). (Souza, 2020, p. 22-23)

Al producir una narrativa sobre la orientación postgraduada, lo que se busca es una fuente de conocimiento situada en la propia experiencia y, por tanto, un «conocimiento de sí mismo» que pretende dialogar con otras experiencias, tanto teóricas en el campo de la investigación (auto)biográfica como de aquellos que, al leer esta narrativa, pueden encontrarse cuestionando su propia trayectoria en el mismo u otros campos de experiencia.

Souza (2020) analiza una de las experiencias realizadas por el Grupo de Investigación en Autobiografía, Formación e Historia Oral (GRAFHO/UNEB, Brasil), que es el «taller biográfico», basado en el relato autobiográfico, inspirado en Delory-Momberger (2006). En esta práctica de investigación, se entrelazan las experiencias subjetivas de la historia de vida, entendida como un espacio de formación, articulado con temporalidades (presente, pasado y futuro), que se inscriben tanto en el contenido como en la motivación misma de la construcción narrativa.

La experiencia aquí narrada surgió como un ejercicio introspectivo, a partir de una necesidad propia, sin que la narrativa haya sido socializada previamente en un espacio colectivo, más que en un círculo restringido a los estudiantes que desarrollan esta perspectiva de investigación, que fueron los sujetos de diálogo en este proceso. En este sentido, la narrativa dialoga con otras biografías de lectores antes del proceso de publicación, y es un mecanismo tanto formativo como autoformativo. Por lo tanto, en este caso, la fuente de la investigación es la propia producción de narrativas, o autoescritura del autor sobre las experiencias de supervisión de posgrado.

Podemos considerar esta autoescritura desarrollada aquí a partir de los conceptos de experiencias formativas y memorias de referencia (Josso, 2004). Se puede conceptualizar brevemente que las experiencias formativas son un conjunto articulado y conscientemente elaborado de vivencias que abarcan aspectos de la actividad, así como de la sensibilidad, la afectividad y la «ideación», considerada como la anticipación de acciones a través de la planificación de medios, recursos y técnicas, así como de los contenidos de la acción. En este caso, escribir sobre la experiencia docente como supervisor de posgrado es efectivamente una síntesis basada en estos elementos. Las referencias-recuerdos, muy utilizadas para abordar las experiencias de los profesores noveles (Cunha, 2018; Soares y Guimarães, 2021), se refieren a experiencias significativas en la trayectoria profesional.

Aspectos políticos de la investigación narrativa en educación

Como debe haber quedado claro, la investigación narrativa es una postura política y una consideración de los sujetos desde la perspectiva de que sus narrativas son formas en las que podemos penetrar en sus prácticas sociales, específicamente en

las prácticas educativas en las que están inmersos. Además, podemos añadir, con Moraes y Souza (2016), que:

> Se trata de un movimiento de investigación-acción-formación centrado en los sujetos, en sus historias individuales, colectivas, institucionales, formativas, de inserción social y de empoderamiento, a través de las formas en que acceden a sus memorias, mediadas por experiencias y narrativas sobre la vida en sus múltiples dimensiones. (p.10)

Las narrativas son también formas de mediar en los procesos de transformación de la realidad. Así se pregunta Rivas Flores (2020): «Hablar de investigación, especialmente en el ámbito de la educación, siempre me lleva a la misma pregunta: ¿En qué medida contribuye al cambio y a la mejora de la educación?» (p. 4). En otras palabras, la investigación narrativa pretende cambiar los escenarios educativos en los que los propios sujetos están inmersos. Sin embargo, en función del status quo universitario y de las agencias de evaluación, así como de la investigación positivista hegemónica, esto no está en el horizonte, como afirma el mismo autor:

> La coyuntura de las políticas de investigación, especialmente los protocolos de evaluación de la misma, más centrados en los formatos que en los contenidos y con un fuerte énfasis en lo que se está denominando capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997) parece no ayudar mucho. Las agencias que tienen a su cargo esta evaluación manejan criterios de calidad meramente estadísticos, en el mejor de los casos (número de citas, índices de impacto, etc.), cuando no comerciales o de políticas editoriales. Lo cual supone un culto a la apariencia más que a una preocupación por el contenido y la relevancia. De este modo se establece una fuerte incidencia de la investigación en los rituales académicos, pero ninguna, o casi nula, en las prácticas educativas. (Rivas Flores, 2020, p.4)

Esta postura de las políticas neoliberales de investigación conduce a la valorización de la investigación utilitaria y relega a un segundo plano la investigación en humanidades. Además, las políticas neoliberales hegemónicas inciden en la investigación educativa reproduciendo procesos «forenses» (Rivas Flores, 2020, p. 6), es decir, reproduciendo formas de investigación convenientemente eficientes y eficaces según los criterios de los organismos de control, criterios positivistas, de separación entre sujeto y objeto, siempre basadas en datos estadísticos, numéricos, mensurables etc.

> Pero cuando los investigadores narrativos están sobre el terreno de la investigación, nunca están allí como mentes (sin cuerpo) que registran la experiencia de alguien. También están viviendo una experiencia, a saber: la experiencia de la investigación que rodea a la experiencia que desean investigar. La experiencia de la narrativa del investigador siempre es dual, siempre es el investigador el que vive la experiencia y también el que forma parte de la propia experiencia. (Clandinin y Connelly, 2015, p. 120)

El positivismo también está presente en la llamada investigación cualitativa, como la etnográfica, en la que la separación entre sujeto y objeto persiste a través de la

observación del otro, constituido como otro en la investigación, creando otra forma abisal de relación. Un ejemplo paradigmático sobre esto es denunciado en el trabajo de Linda Tuhiwai Smith (2017), quien, como representante de la etnia maorí, señala que, para su pueblo, lo que se denomina «investigación» no es más que un proceso imperialista y colonialista de los europeos. En sus contundentes palabras (Smith, 2017):

> Nos parece un descaro que los investigadores e intelectuales occidentales puedan presumir saber todo lo que es posible saber sobre nosotros basando sus conocimientos en sus breves encuentros con algunos individuos de nuestras comunidades. Nos indigna que Occidente pueda desear, extraer y reclamar propiedad sobre las cosas que creamos y producimos, y al mismo tiempo rechace a la que creó, desarrolló, esas ideas, y que busque negarles la posibilidad de continuar siendo creadores de su propia cultura y sus propias naciones. (p. 22)

Así, combatiendo estas vertientes positivistas hegemónicas, la investigación narrativa busca el sentido que los sujetos dan a sus prácticas, así como su capacidad de actuar en el mundo para transformarlo, que necesariamente depende de ese sentido -y esto ocurre tanto individual como colectivamente. Coincidimos con Rivas Flores et al. (2020) cuando dicen:

> A partir de sistemas de relación diferentes, no autoritarios, democráticos y dialógicos, junto con epistemologías diversas y otros modos de cotidianidad y de experiencia que tome en cuenta el cuerpo como espacio biográfico existencial, la afectividad y la alteridad, como formas constitutivas del sujeto. (p. 52)

La premisa de la investigación narrativa es que es posible historizar las experiencias humanas – tanto individuales como colectivas – y, en este sentido, el relato de una persona es la forma de contar esa historia. De esta forma, se trata de valorar en la narrativa las formas de la vida cotidiana en las que se desarrollan las prácticas, especialmente las educativas. Se trata, por tanto, de estudiar la experiencia, según Clandinin, Pushor y Orr (2007):

> El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. (p. 22)

El surgimiento de esta perspectiva no se debe, naturalmente, a la acción de grupos socialmente hegemónicos, que luchan por borrar las huellas de las acciones de los sujetos. La investigación narrativa se deriva de la lucha de grupos marginados, de etnias que históricamente han sufrido violencia estatal, así como de grupos feministas, colectivos LGBTQI+, campesinos, indígenas, entre otros, entre grupos urbanos y rurales. «Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación

de su propia voz, que se hace pública de este modo para contribuir a nu cambio sustancial de su situación de opresión.» (Rivas Flores, 2009, p. 21).

El proceso de formarse un supervisor de posgrado: el reto de la investigación narrativa en un relato sobre el percurso profesional

Después de tres años como profesor titular en la universidad, y apenas un año después de terminar el doctorado en Educación, nos encontrábamos en la universidad con un grupo importante en condiciones de fundar un Programa de Postgrado en Educación (PPGE), lo que nos planteaba un reto en el que compartíamos sentimientos encontrados de miedo, inquietud y duda, pero también de ansiedad porque se trataba de un paso importante para nuestra universidad y nuestros departamentos, así como para nuestras carreras profesionales.

Después de que el PPGE fue aprobado y autorizado para funcionar, nos enfrentamos al desafío específico que es el objetivo de esta reflexión: la supervisión de investigaciones de campo que implican la interacción con sujetos en diversas situaciones, siempre pensando en la relación entre sus vidas y actividades y la educación y la formación. Las tres primeras estudiantes que supervisé realizaron este tipo de investigación. Durante este período, los sujetos de las investigaciones fueron alumnos/trabajadores de escuelas nocturnas, personas que habían cometido delitos y cumplían penas alternativas y, por último, pedagogos de escuelas públicas y concertadas.

La complejidad de las investigaciones planteaba otro reto para el supervisor novel: en el transcurso de mis investigaciones de máster y doctorado, había realizado investigaciones teóricas y documentales y no tenía el perfil de la investigación de campo con sujetos. Así pues, ¿cómo podía orientar un tipo de investigación con el que no tenía experiencia práctica? Este reto sigue persiguiendo la vida del supervisor, incluso diez años después, dado que la investigación que he llevado a cabo continúa en la misma línea metodológica de trabajo con investigación teórica y documental. Sin embargo, a lo largo de este viaje, he podido contar con la calidad de las personas y de la investigación realizada, lo que ha dado como resultado el hecho indiscutible de que los alumnos han dado a luz al supervisor. Esta es la sensación que aún hoy llevo conmigo y que hace que la profesión de profesor y supervisor sea muy gratificante.

A lo largo de los años y las selecciones, nuevas personas y nuevas investigaciones continuaron el reto de ser supervisor. Específicamente en lo que respecta a la investigación de campo, entraron en escena nuevos personajes, nuevos escenarios, nuevas formas de enfocar las preguntas y las interacciones con los sujetos de investigación.

Todos estos horizontes de investigación exigieron también esfuerzos hermenéuticos para interpretar las situaciones narradas por los sujetos en sus prácticas. Así, se construyeron aproximaciones ensayando diferentes formas de abordarlas y construirlas, manteniendo al mismo tiempo el rigor de los análisis. Esto también contribuyó a consolidar los campos teóricos de la investigación.

Un balance general de este recorrido como supervisor de diversos proyectos de investigación con sujetos en diferentes prácticas sociales tiene una complejidad que es

casi como una dualidad: al mismo tiempo que hemos logrado resultados y procesos de muy alta calidad, es decir, admitimos que las tesinas han logrado efectivamente explicar las prácticas sociales que pretendían estudiar, también destacamos los límites de dichas investigaciones en el sentido de que no han avanzado lo suficiente para superar el paradigma cualitativo y su sesgo positivista, como ya se señaló en la parte anterior de este texto, especialmente en lo que respecta a la división del sujeto y el objeto de la investigación.

Se observa que esos límites forman parte del proceso de desarrollo intelectual, teórico y práctico del supervisor, que los experimenta en el curso de la propia actividad supervisora, junto con el alumnado, en una relación de aprendizaje y crecimiento mutuos, paralela y en la raíz de la producción social de la identidad de supervisor de posgrado. A partir de esta base comienza una nueva fase de la carrera académica, que nos acerca a la investigación narrativa.

El primer desafío fue un estudio con mujeres estudiantes/trabajadoras que asistían al Centro Estatal de Educación de Jóvenes y Adultos (CEEBJA) del municipio de Irati, ciudad del Estado de Paraná. Esta investigación profundizó sobre el uso del tiempo y las trayectorias vitales, escolares y laborales de estas mujeres, incluyendo tanto los trabajos valorados como "trabajo", es decir, los trabajos asalariados, como los trabajos no valorados como trabajo, es decir, los trabajos domésticos, de cuidados, etc. El reto de comprender cómo las mujeres viven y se ven afectadas por la sociedad capitalista es fundamental para entender este sistema, porque es en la explotación del trabajo y de la vida de las mujeres donde el sistema obtiene gran parte del valor acumulado, y es a partir de esta comprensión que llegamos a conocer las formas en que el sistema se reproduce. Las experiencias de las mujeres fueron analizadas de dos formas: a través de cuestionarios para todas las mujeres y de entrevistas en profundidad con siete mujeres. Este material dio lugar a la formulación de narrativas sobre cada una de las mujeres y, posteriormente, a la producción de un documental sobre la investigación, especialmente a través de las narrativas de las mujeres, lo que amplió el alcance de la investigación y los horizontes de la orientación.

Otra experiencia de investigación con mujeres fue con cuatro lideresas campesinas del Movimiento de Pequeños Agricultores (MPA) del Estado de Paraná. El trabajo de supervisión en este caso superó los confines de la academia y nos acercó a las prácticas y formas de existencia de un importante movimiento social, especialmente en el ambiente campesino, donde el patriarcado y el machismo prevalecen cotidianamente. En la investigación, pudimos experimentar cómo las mujeres líderes campesinas superaron estas dificultades, cómo desafiaron el sentido común y los límites materiales y el propio machismo para convertirse en referentes del movimiento. En la investigación, fue desarrollada una narrativa para cada una de esas mujeres, a partir de las entrevistas en profundidad realizadas con ellas, o sea, las voces de las militantes fueron transformadas en texto, ocupando todo un capítulo de la disertación, desafiando la cuestión de la coautoría en trabajos que involucran sujetos y sus vidas y prácticas. La propia autora de la investigación es una militante histórica de este movimiento en el estado de Paraná (Müller, 2020).

Hay un elemento común entre las dos investigaciones, que es el hecho de que ambas mujeres investigadoras, en la introducción a su trabajo intelectual, escribieron sus narrativas personales, superando la marca positivista de la separación entre autor y persona, es decir, asumiendo que la investigación realizada no estaba des-

vinculada de las vidas y de los cuerpos de estas investigadoras, y ambas, al estudiar sus .ºbjetos"de investigación, estaban de hecho investigando parte de lo que fueron y son sus propias vidas.

Para el supervisor, esto plantea un desafío más, que es el de comprender las relaciones de género que existen en la sociedad capitalista patriarcal, conocimiento que ha crecido para orientar adecuadamente investigaciones desafiantes como éstas. Como ya se ha dicho, una investigación que nos desafía a dar un paso más para asumir los principios de la investigación narrativa, en el sentido de valorar cada vez más la voz de los sujetos en sus prácticas como forma de expresión y conocimiento de las realidades, así como asumir la construcción de estas narrativas como forma de autoformación y transformación de la realidad.

Una síntesis imposible

La superación del positivismo en la investigación educativa es un objetivo clave si queremos vincular investigación y transformación social. La práctica de la investigación narrativa desde la perspectiva crítica aquí adoptada tiene esta función transformadora, basada en la valoración de la voz de los sujetos inmersos en sus prácticas sociales, específicamente educativas y formativas.

En términos epistemológicos, partimos del supuesto de que son los sujetos quienes, interpelados por la realidad y por las preguntas de investigación en las que se les invita a participar, aportan a sus discursos las estructuras sociales en las cuales viven sus experiencias. Sus voces representan a la vez la realidad y son una forma de superar esa realidad cuando significa opresión, ya que la acción está mediada por el lenguaje y la representación que se hace de la realidad. Al fin y al cabo, nadie actúa ni se transforma si no piensa en esa acción y transformación. Así, la investigación narrativa en educación puede ser una herramienta de transformación de la realidad, de forma que considere a los sujetos como coautores de esa transformación, y no sólo como objetos de investigación.

Desde una perspectiva social, la importancia de la formación de nuevas generaciones de investigadores pasa necesariamente por la práctica de la supervisión de postgrado. Sin embargo, esta práctica es tan importante como poco estudiada y reflexionada, por lo que acaba siendo una práctica marcada por el empirismo.

El recorrido del supervisor abordado en este artículo arroja luz sobre la dinámica de formación de los profesores de posgrado en la práctica de la supervisión de investigaciones. Los relatos a lo largo del texto reflejan diferentes reacciones a los desafíos de la supervisión: desde el miedo, pasando por los desafíos objetivos de supervisar investigaciones desarrolladas con la mediación de sujetos en sus prácticas sociales, hasta las alegrías, así como la autocrítica en relación a los límites de la investigación cualitativa.

La autocrítica ha demostrado ser relevante para el desarrollo de nuevas formas de abordar la supervisión. Por lo tanto, hacer el relato sobre el proceso de formación y las prácticas de supervisión ha demostrado ser un recurso eficaz para reflexionar sobre esta práctica con el fin de cambiarla. Se espera que la experiencia teórica y práctica aquí relatada pueda ayudar a otros estudiantes de postgrado, especialmente a aquellos que aún están comenzando su carrera docente universitaria.

Contribuye a la perspectiva de las historias de vida profesional, como, por ejemplo, el aporte teórico de la autoescritura elaborada en este trabajo y, consecuentemente, cómo esta escritura trajo consigo especialmente los referentes-recuerdos (Josso, 2004), así como analizar los aprendizajes desarrollados en la experiencia de ser supervisor de posgrado. De hecho, el ejercicio de la escritura ha abierto la perspectiva de que ser supervisor es, ante todo, un ejercicio constante de autoafirmación como docente en un entorno altamente performativo como es el posgrado, a la vez que una trama interpersonal que involucra vidas: la propia y la de los supervisados, para quienes ingresar, permanecer y concluir un posgrado es siempre un momento altamente significativo personal y profesionalmente, lo que hace fundamental la responsabilidad de mediar en este momento.

Finalmente, un ejercicio fundamental que resulta de estas reflexiones es que en la experiencia aquí narrada hay un proceso de espejamiento inverso entre supervisor y alumnado: el supervisor espeja el trabajo del alumnado para rehacerse en ellos, proyectando sus propias necesidades de investigación, sus horizontes de percepción sobre la realidad, la relevancia que cree que tiene la voz de las personas en situaciones prácticas, especialmente en el caso de la educación.

Se espera que esta narrativa pueda dialogar con otros colegas de profesión y que, por lo tanto, cumpla su papel de instrumento metodológico, ya que este ejercicio puede y debe ser reproducido para otras experiencias, pero también tiene su aspecto ético y político, en el sentido de la necesidad de (re)pensar la supervisión de posgrado como un momento efectivo de intersubjetividad en la construcción del conocimiento.

Referencias

Alves, v. M., Spindola, I. C. P. y Bianchetti, L. (2012). A relação orientador-orientando na Pós-Graduação stricto sensu no Brasil: a autonomia dos discentes em discussão. *Revista Educação em Questão, 43* (29), 135-156. periodicos.ufrn.br

Bianchetti, L. (2011). Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação stricto sensu: balanços e perspectivas. *Linhas Críticas, 17* (34), 439-460. periodicos.unb.br

Bianchetti, L., y Machado, A. M. N. (Eds.). (2012). *A bússola do escrever: Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (3th ed). Cortez.

Bolívar, A., Segovia, J., Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodologia.* Arco Libros - La Muralla.

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa Narrativa: Experiência e história em pesquisa qualitativa* (2th ed). EDUFU.

Clandinin, D. J., Pushor, D., y Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education, 58* (1), 21-35. doi.

Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Coords.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-80). Octaedro.

Cunha, R. C. (2018). Início da docência no ensino superior: alegría e sobrevivência no curso de Letras-Inglês da UESPI. *Olhar de Professor, 18*(2), 184-205. doi.

Delory-Momberger, C. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos do projeto. *Educação e Pesquisa, 32*(2), 359-371. doi.

Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação.* Cortez.

Lara, R. C., Quartiero, E.M., y Bianchetti, L. (2019). Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. *Revista Brasileira de Educação, 24.* doi.

Moraes, D. Z., y Souza, E. C. (2016). Pesquisa (auto)biográfica em análise: entre diálogos epistemológicos e teórico-metodológicos. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) *Biográfica, 1*(1), 10-13. revistas.uneb.br.

Moreira, J. S., y Souza, E. (2021). A produção acadêmica sobre formação de professores e abordagem (auto)biográfica: o que revelam dissertações e teses do PPGEDUC/UNEB (2009-2019). *Revista Argentina de Investigación Narrativa, 1*(1), 51-66. fh.mdp.edu.ar.

Melo, A. (2023). Ser orientador na pós-graduação: reflexões sobre a pesquisa narrativa. *Revista Brasileira de Educação, 28*. scielo.br.

Miller, A. C. (2020). *Mulheres MPA-PR: lutas, formação e construção de identidades.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Centro-Oeste]. Tede. Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Centro-Oeste. ede.unicentro.br.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, J. I., y Herrera Pastor, D. (Coords.). *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidade* (pp. 17-36). Octaedro.

Rivas Flores, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 3-22. doi.

Rivas Flores, J. I., Márquez García, M. J., Leite, A. E., y Cortés González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 46-62. doi.

Rivas Flores, J. I., Prados Megías, M. E., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez Garcia, M. J., Calvo León, P., Martagón Vázquez, V., y Acunã, M. (2021). Ética, responsabilidad y trabajo colectivo en la investigación narrativa. *New Trends in Qualitative Research, 5*, 139-151. publi.ludomedia.org.

Smith, L. T. (2017). *A descolonizar las metodologias: Investigación y pueblos indígenas.* Txalaparta.

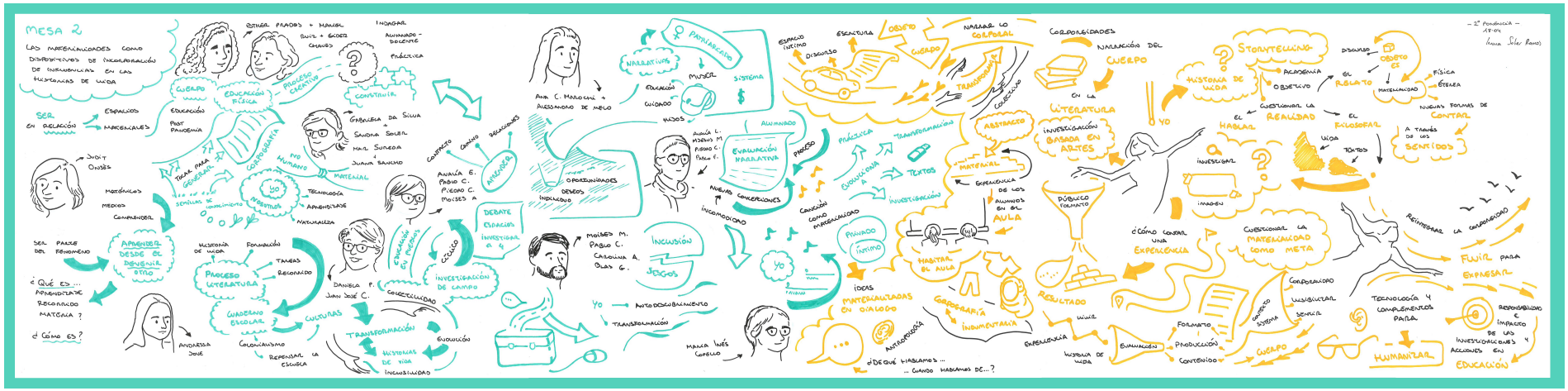
Soares, S. S., y Guimarães, S. (2021). Memória, identidade e docência: recordações-referência de professores iniciantes na educação superior. *Educar em Revista, 37*, 1-20. educa.fcc.org.br.

Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 16-33. doi.

Souza, E. C., y Meireles, M. M. (2018). Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. *Revista Educação e Cultura Contemporânea, 15*(39), 282-303.

Parte II.

Las materialidades como dispositivos de incorporación de influencias en las historias de vida.


MESA 2
LAS MATERIALIDADES COMO DISPOSITIVOS DE INCORPORACIÓN DE INCUMBENCIAS EN LAS HISTORIAS DE VIDA
SER EN RELACIÓN
ESPACIOS
MATERIALES
APRENDER DESDE EL DEVENIR OTRO
¿QUÉ ES... APRENDIZAJE RECONOCIDO MATERIA?
¿CÓMO ES?
CUERPO
EDUCACIÓN
POST PANDEMIA
EDUCACIÓN FÍSICA
PROCESO CREATIVO
CORPOGRAFÍA
PROCESO LITERATURA
CUADERNO ESCOLAR
CULTURAS
COLONIALISMO
REPENSAR LA ESCUELA
INDAGAR
ALUMNADO - DOCENTE
PRÁCTICA
CONSTRUIR
TRANSFORMACIÓN
HISTORIAS DE VIDA INCUMBENCIAS
EVOLUCIÓN
INVESTIGACIÓN DE CAMPO
CÍCLICO
DEBATE ESPACIOS INVESTIGAR A Y
ANTOLOGÍA
RELACIONES
CONTACTO
CUERPO
PATRIARCADO
NARRATIVAS
MUJER
SISTEMA
EDUCACIÓN
CUIDADO
NIÑOS
EVALUACIÓN NARRATIVA
ALUMNADO
PROCESO
NUEVAS CONVERSIONES
INCOMODIDAD
OPORTUNIDADES
DEBERES
INCLUSIÓN
JUEGOS
YO
AUTODESCUBRIMIENTO
TRANSFORMACIÓN
ESPACIO ÍNTIMO
ESCRITURA
OBJETO
CUERPO
DISCURSO
NARRAR LO CORPORAL
TRANSFORMACIÓN
CONFLICTO
ABSTRACTO
MATERIAL
PRÁCTICA
TRANSFORMACIÓN
EVOLUCIÓN A
TEXTOS
INVESTIGACIÓN
CANCIÓN COMO PERFORMANCE
PÚBLICO
ÍNTIMO
HABITAR EL AULA
EXPERIENCIA DE LOS ALUMNOS EN EL AULA
CORPOGRAFÍA
INSTRUMENTARIA
IDEAS MATERIALIZADAS EN DIÁLOGO
ANTROPOLOGÍA
¿DE QUÉ HABLAMOS ... ... CUANDO HABLAMOS DE...?
CORPOREIDADES
NARRACIÓN DEL CUERPO
EN LA LITERATURA
INVESTIGACIÓN BASADA EN ARTES
PÚBLICO FORMATO
RESULTADO
EXPERIENCIA
HISTORIA DE VIDA
EVALUACIÓN
FORMATO
PRODUCCIÓN
CONTENIDO
¿CÓMO CONTAR UNA EXPERIENCIA
STORYTELLING
HISTORIA DE VIDA
OBJETIVO
ACADEMIA
DISCURSO
EL RELATO
CUESTIONAR LA REALIDAD
EL HABLAR
EL FILOSOFAR
OBJETO ES
FÍSICA
ÉTEREA
MATERIALIDAD
NUEVAS FORMAS DE CONTAR
A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS
CUESTIONAR LA MATERIALIDAD COMO META
CORPOREIDAD
INVISIBILIZAR
SENTIR
CUERPO
REGISTRAR LA CORPOREIDAD
FLUIR PARA EXPANSAR
TECNOLOGÍA Y COMPLEMENTOS PARA
HUMANIZAR
RESPONSABILIDAD E IMPACTO DE LAS INVESTIGACIONES Y ACCIONES EN EDUCACIÓN
2ª PONENCIA
Anna Inés Ramos

10. Materialidades, afectos y aprendizaje en los jóvenes universitarios

JUDIT ONSÈS-SEGARRA
UNIVERSITAT DE GIRONA

De un interés por quiénes son y cómo aprenden los jóvenes universitarios

En los últimos años hay un debate creciente con relación al sentido que todavía pueden tener las universidades como instituciones con capacidad para crear y difundir conocimiento. Hace décadas que se habla de la crisis que está viviendo la universidad y, en especial, la universidad pública.

En la sociedad del conocimiento, donde el acceso a la información es más fácil que nunca y la oferta de formación se ha incrementado de forma exponencial en los útlimos años. Y en un momento en que la universidad se sitúa más en un estado que prioriza el neoliberalismo y las demandas económicas del mercado que el conocimiento y aprendizaje que se pueda generar en él, entre investigadores docentes nos preguntamos: ¿qué papel juega la universidad en la actualidad? Y, pensando en los estudiantes, ¿la universidad está atendiendo sus necesidades para el aprendizaje? Esta institución y, en concreto, el profesorado que diseña los planes de estudio, las asignaturas y metodologías para la enseñanza-aprendizaje, ¿está mirando y preguntando por cómo aprenden los estudiantes?

Con estos interrogantes compartidos por investigadores de los grupos de investigación Esbrina (Universidad de Barcelona) y Elkarrikertuz (Universidad del País Vasco), iniciamos el proyecto «Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (TRAY-AP)[1]». El objetivo fue indagar en cómo aprenden los estudiantes universitarios hoy a partir de incidir en las concepciones que tienen sobre el aprender, estrategias que usan, contextos de aprendizaje dentro y fuera de la universidad y el papel de las tecnologías digitales.

Para ello, se trabajó con 50 estudiantes de grado universitario en universidades públicas. Se organizaron 4 encuentros con cada uno. A cada encuentro se les proponía explorar los ámbitos mencionados a través de entrevistas creativas donde previamente se les pedía mapear sus conformidades y disconformidades con ciertas afirmaciones sobre ellos (encuentro 1), dibujar su trayectoria de aprendizaje (encuentro 2), y escribir un diario de aprendizaje (encuentro 3), para, finalmente, hacer

[1] Ministerio de Ciencia e Innovación. PID2019-108696RB-I00. esbrina.eu.

un recorrido y balance final conjuntamente investigadores y estudiantes (encuentro 4).

Esta aportación se centra en 4 de los 50 casos. En concreto, los 4 casos que acompañé como investigadora, dado que me permite un mayor conocimiento del proceso y de las conversaciones y vínculos creados.

Explorando otras ontoepistemologías

Por otro lado, en las recientes décadas, y en respuesta a diferentes críticas a la investigación positivista y cualitativa, han surgido diferentes aproximaciones, dando lugar a una variedad de teorías y ontoepistemologías alternativas a las mencionadas. Entre ellas, la ontología del devenir, ligada a una noción de sujeto que no es estable ni fijo en el tiempo. Sino más bien, entiende que los sujetos en investigación son parte de una multiplicidad y están expuestos continuamente a cambios y transformaciones que deben ser atendidas.

Ligada a esta ontología, encontramos las teorías de los nuevos materialismos, donde para esta contribución nos centraremos en algunas autoras feministas. Estas nos presentan un modo de concebir la realidad como un ente vivo y cambiante, donde los espacios, tiempos y materias tienen agencia, lo que a la vez, conecta con la teoría de los afectos. Si la realidad es agencial y se comporta en constante devenir, ello conlleva que está en constante movimiento, afectando y siendo afectada, reconfigurándose desde el mismo devenir.

Objetivos

Los objetivos que se plantean en esta contribución son líneas que se abrieron al revisar los casos trabajados más allá de los objetivos del propio proyecto, en concreto, los 4 en los que hice un seguimiento más cercano y presente. Desde una mirada enfocada en los nuevos materialismos y la teoría de los afectos, el objetivo que me planteo es explorar la relación materialidades-afectos-aprendizaje desde dos perspectivas:

- Cómo las diferentes materialidades afectaron el aprender de los jóvenes a lo largo de sus vidas.
- Cómo los espaciostiemposmaterias de los encuentros entre yo como investigadora, jóvenes y los materiales que se produjeron en el transcurso de ellos afectaron a la investigación.

Fundamentación

Entre las diferentes derivas o genealogías en que se construye la teoría (o teorías) de los afectos, está la que recupera autores como Baruch Spinoza -entre otros- para redefinir la conceptualización de la subjetividad en investigación (Figlerowicz, 2012). Estas vienen dadas por el giro afectivo, nacido desde una voluntad por «profundizar en la emocionalización» de la vida púlbica (Lara y Enciso-Domínguez, 2013, p. 101), y reconocer «el papel de nuevas formas sensoriales de conectarnos

con el mundo» (Correa et al., 2020, p. 70). Después del 'giro textual', que invitaba a poner la atención en el discurso olvidando que también somos cuerpo y emociones (Arfuch, 2016), el giro afectivo «nos anima a poner la atención en los sentidos, en las experiencias encarnadas, liminales, sensoriales y relacionales» (Correa et al., 2020, p.71).

Esta teoría define los afectos como aquello que nos pasa en investigación. No tanto prestar atención a qué son las emociones, sino qué hacen (Labanyi, 2010). Atender a lo que nos mueve y a lo que mueve. Lo que nos hace y hace a la investigación. Parafraseando a Martin (2013), los afectos son independientes y previos al lenguaje. Se vinculan más bien con las intensidades, es decir, fuerzas pre-subjetivas, viscerales, autónomas, vitales y no lineales.

Así, el afecto se presenta como un concepto que conecta con la ontología del devenir y los nuevos materialismos, donde ontología y epistemología en investigación están interrelacionadas, por lo que estudia fenómenos entendiendo que se crean con el mundo (Bergstedt, 2021). En la ontología del devenir, la realidad se comprende como múltiple y en constante transformación -y reconfiguración- (Onsès, 2021; Onsès y Forés, 2020), como abierta, contingente e impredecible (Coleman y Ringrose, 2013). Al formar parte y abrazar el continuo flujo de la vida y los acontecimientos en investigación, el afecto se entiende como ese «movimiento entre signos y objetos» (Ahmed, 2015, p. 81). De acuerdo con Massumi (1995) a partir de leer a Spinoza, los afectos (o afecciones[2]) son immediatos y tienen que ver con el encuentro entre cuerpos. Son intensidades que se dan en un momento de punto crítico, de bifurcación, de punto singular (Massumi, 1995).

Por lo tanto, los afectos van más allá de los cuerpos individuales e incluyen lo social (Ahmed, 2015), es decir, incluyen el fenómeno compuesto por sus materialidades, tiempos y materias (Barad -2010- habla de *spacetimmatterings*). Eso conlleva una manera de entender la investigacion donde la lógica no binaria da paso a una lógica relacional, una ontología en la que investigadora, investigados, y el entorno (espacios, tiempos y materias) afectan a la investigadora, los investigados y la propia investigación. Por lo que conecta también con las teorías de los nuevos materialismos, que entienden que la realidad es agencial, es decir, tiene capacidad de capacidad de acción, de afectar y ser afectado (Barad, 2007). En este sentido, la realidad comprende sujetos humanos y no humanos-en-relación que forman parte del propio fenómeno a estudiar, configurándolo y reconfigurándolo desde una lógica del devenir. Por lo que están enredados con los espaciotiemposmaterias del fenómeno. Y si esta materia es capaz de afectos (Braidotti, 2015), en investigación es importante atender a estos afectos. En cómo los espaciostiemposmaterias afectan -y crean- el propio fenómeno y de qué modo 'mueven' la investigación.

Metodología

Difracción

En coherencia con la ontoepistemología presentada, la metodología se basará en la difracción. Promovida por Haraway (1999, 2004) y Barad (2007, 2010, 2014), esta

[2]En los diferentes textos sobre la teoría de los afectos, algunos autores hablan de afectos y otros de afecciones.

metodología, o modo de relacionarnos con la teoría que se crea en la propia investigación, conecta con los afectos en el sentido que, de acuerdo con Haraway (1999), la difracción se presenta como una cartografía de la interferencia. La difracción aparece como alternativa a la reflexividad. Este método, muy extendido como estrategia que da validez y rigor a la investigación cualitativa, de acuerdo con Haraway (1999) y Barad (2007, 2014), «apela a la reflexión, a un espejismo, a un reflejo de la realidad» (Onsès, 2019, p. 4). Eso supone tomar cierto distanciamiento del fenómeno. En cambio, la difracción, forma parte del mismo fenómeno. Por lo que permite relacionarse desde el fenómeno y en el fenómeno. Permitiendo indagar desde diferentes visiones y perspectivas el propio fenómeno. Sin dejar de estar enredados en él.

Si entendemos los afectos como intensidades o momentos singulares en el fenómeno, la difracción permite identificar, mapear y, por tanto, relacionarse con esos momentos. Así, la investigación se entiende como ese ejercicio de difractar espaciostiemposmaterias, indagar en el fenómeno desde el propio fenómeno, sin tomar distancia como hacen otros tipos de investigación (Onsès, 2018 a partir de citas de Haraway y Barad).

Historias de vida a partir de encuentros

La investigación TRAY-AP se basó en los relatos de historias de vida de 50 estudiantes, enfocándose en sus modos de aprender. Para ello, se propuso un acompañamiento multimodal basado en cuatro encuentros con cada estudiante colaborador. Cada encuentro estaba pensado para indagar de forma diferente en sus trayectorias de vida y cómo afectaban a su aprendizaje. Estaban organizados a través de la entrevista creativa donde, más que disponer de unas preguntas pre-definidas, había unos temas a abordar acordados previamente entre todos los investigadores, acompañados de algún tipo de detonante. La conversación de cada encuentro se registraba en audio para su posterior transcripción. Además de la conversación, el detonante consistió en lo siguiente según el encuentro.

En el primer encuentro el detonante fueron unas afirmaciones tomadas de diferentes artículos y publicaciones sobre el aprender de los jóvenes en el contexto universitario. Se les proponía que dialogasen con aquellas afirmaciones que les interpelaban directamente, algunas mostrando una visión de los jóvenes universitarios como sujetos pasivos, vulnerables y faltos de interés y compromiso con su aprendizaje y con el mundo y, otros, proponiendo una mirada hacia ellos más implicada, crítica y entusiasta. Cada primer encuentro generó diferentes movimientos, de acuerdo con la voluntad de cada colaborador de crear o no materiales adicionales más allá de la conversación. Al finalizar el primer encuentro, se les invitaba a preparar para el siguiente encuentro su trayectoria de aprendizaje.

En el segundo encuentro, traían la trayectoria de aprendizaje y, en base a ella, se desplegaba la conversación. Al finalizar, se les proponía durante dos semanas crear un diario de aprendizaje en el que anotasen aquellos momentos que considerasen de aprendizaje a lo largo de ese período.

En el tercer encuentro, comentábamos y conversábamos sobre lo anotado en el diario y su experiencia al crearlo.

A partir de todo lo conversado en los tres encuentros, cada investigadora trazaba un relato global y final y lo traía en el cuarto encuentro, con el objetivo que funcionase como cierre. En mi caso, decidí crear una cartografía para cada colaborador.

En el encuentro conversábamos sobre lo que aparecía o no en la cartografía y los estudiantes se sentían invitados a completar y modificar lo que considerasen.

Descripción de los casos

A continuación se presentan los casos de estudio a partir de una forma de escritura narrativa-difractiva intentando dar cuenta del enredo entre espaciostiemposmaterias en relación con el aprendizaje (míos y del caso).

Carles

Carles (seudónimo escogido por él), estudiante de Ingeniería Informática en la Universidad Politécnica de Cataluña (España). Es el primer caso de estudio. Principios de 2021. Todavía estábamos en post-medidas sanitarias covid. Decidimos realizar los encuentros en el exterior. Escogemos para el primer encuentro el Parque del Laberinto de Horta, lugar turístico de Barcelona. Queda en un punto elevado y apartado de la ciudad. Para acceder se debe subir una escalinata. Al llegar el primer día nos damos cuenta que hay que pagar para entrar al parque, por lo que decidimos que ese día nos quedamos en la zona de mesas de picnic que quedan fuera del recinto de pago. Como nos gusta el lugar, acordamos que será el lugar de los demás encuentros. Es febrero. Hace frío y sol. Yo soy friolera. En el encuentro vamos con el abrigo. Yo además voy con guantes sin dedos, gorro y bufanda. Me siento un poco atrapada con tanta ropa. Me quita movilidad. Me siento a gusto en la conversación. Es una investigación que empiezo con muchas ganas. Poco a poco vamos conociéndonos Carles y yo. Al rato el sol va calentando. Me voy quitando ropa de abrigo. ¿Será que no necesito ya tanta protección?

Carles es crítico con la universidad. La encuentra obsoleta y llena de estudiantes adictos a los videojuegos, pero con poco interés por la informática. A él le apasiona la informática. Su trayectoria de vida está atravesada por consolas, ordenadores, aplicaciones para móvil, y comunidades virtuales de aprendizaje. En la conversación saltamos constantemente entre tiempos y espacios. Carles comparte qué afecta su aprender. Y menciona el humor, el resolver problemas, los retos, y la comunidad. Y viaja a la escuela, a casa, a espacios y tiempos con sus padres, sus amigos, la red (internet). Noches de trabajo por diversión, por el gusto de aprender sobre informática. La universidad para él es un trámite. Donde realmente siente que aprende es por su cuenta resolviendo problemas y aprendiendo de y con informáticos con o sin título que encuentra en internet. Me confiesa que hay expertos en informática que no tienen estudios oficiales. Y las empresas los contratan porque saben que son los mejores en cierto campo.

En su narrar, lo material está siempre presente. Una puerta de garaje, una impresora, unos altavoces que se estropean. La red, crear aplicaciones para móvil. Lo matérico como agente generador de aprendizaje. Como actor que invita y reta a Carles para con su aprender. Su historia de vida conecta con devenir-informática. Comprender cómo funciona la informática, cómo funcionan los dispositivos electrónicos. No se trata de copiar el código, sino de ser código (Deleuze y Guattari, 2004). No es devenir-informático, sino devenir-informática. Cuando se deviene-informática es cuando realmente entras en el enredo del fenómeno, no observas el fenómeno,

sino que eres parte de él. Devienes en el fenómeno, lo in-corporas y lo reconfiguras. Aprender desde el devenir-otro.

En los encuentros, los padres van apareciendo. Él tal vez no es consciente, pero revisando su relato, están presentes en todos los momentos de afecto importantes para él. Apoyándolo. Le compran la primera consola. Le regalan el primer ordenador Mac. Le regalan un kit de Lego de robótica. Lo apuntan a un curso de verano de Arduino, para aprender a programar. Todo en edades muy precoces. Cuando jaquea en el bachiller las respuestas de un examen y están a punto de expulsarlo, están con él en todo momento. Aprender contando con el sostén y acompañamiento de los padres, figuras importantes para una persona en época de infancia y adolescencia. Y eso conecta con mi historia de vida. Las investigadoras somos personas. Somos sujetos con capacidad de afectar y ser afectados. En las conversaciones una escucha y anota. Pero por dentro se activan experiencias. El cuerpo y la memoria también están formando parte de la investigación. Y reviso momentos de apoyo y no apoyo por parte de mis padres. A veces cuesta comprender por qué el otro hace lo que hace. Aunque sea siempre con la mejor de las intenciones. Todos hacemos siempre lo mejor que podemos desde nuestro lugar. Aunque a veces se cuelan nuestros miedos, inseguridades, deseos y anhelos.

Irene

El segundo caso fue Irene, estudiante del Doble Gradoen Historia y Ciencias Políticas en la Universidad de Warwick (Inglaterra). Aquí fuimos dos investigadoras quienes hicimos el seguimiento de los encuentros, excepto el primero, que lo realicé sólo yo. Este primer encuentro fue en las escaleras del edificio Teatro del Campus Mundet, en la Universidad de Barcelona,, al ser un lugar común para las dos. Los siguientes encuentros fueron virtuales, ya que coincidió con el período en que Irene realizaba su estancia en Alemania gracias al programa de intercambio Eramsus.

En la trayectoria de Irene, se ven plasmados diferentes momentos afectivos: el divorcio temprano de sus padres y los viajes continuos entre Inglaterra y España que eso conllevó; su devoción por la lectura desde pequeña; cambios en etapas educativas: cuando entra en el instituto y cuando comienza la universidad; su primer trabajo remunerado con contrato; su ingreso en un grupo de activistas en la universidad; su primer trabajo en prácticas no remuneradas; y acaba con su momento actual, estando de Erasmus en Alemania.

Además, en otros momentos, aparecen otras activaciones de afectos. Irene reconoce que en su vida busca salir de su zona de confort para aprender. Los viajes, buscar trabajos, y situaciones 'nuevas' para ella. Tiene una tendencia a buscar experiencias que la pongan en tensión y pidan toda su atención para forzar de algún modo aprendizajes que no imagina. Le gusta dejarse sorprender por lo que una situación de inicio incómoda para ella le permitirá aprender. Y se va a Alemania y no domina el idioma. Y aprende de los momentos de incomunicación debido a esa falta. Y dedica un verano a prácticas no remuneradas porque en Inglaterra es casi obligatorio, y aprende sobre precariedad laboral y social. Necesita vivir para aprender. Activar lo corporal y lo sensorial para aprender.

También aparece la madre. Así como Carles cuenta con el apoyo incondicional de los padres, para Irene su madre es un pilar importante. Aprende con ella y de las conversaciones que tiene. Es madre y buena consejera. Referente para ella. Mudarse

de pequeña a un país extranjero. Solo ella y su madre. Necesidad de crear una nueva familia a partir de amigos y vecinos para sentir que forma parte de ese nuevo lugar. Para que no le resulte tan extraño. Mover y reconfigurar vínculos y afectos para echar raíces en un lugar que ella no ha escogido.

Finalmente, en ella los libros tienen gran presencia. Le gusta la materialidad de los libros. Su olor. Leer es su pasión. Aprender de otras culturas, otras sociedades, otros lugares, otros tiempos a través de los libros. El libro como su mejor amigo. Su acompañante incansable y siempre disponible en su historia de vida. Los libros como esa materia que le permite viajar a otros espaciostiemposmaterias. Devenirotra a través de los libros.

Júlia

El tercer caso es Júlia. Estudiante de Ciencias políticas en la Universidad de Girona (España). Los encuentros comienzan en otoño de 2021. En mi historia de vida, yo me he mudado recientemente a Girona. Antes vivía en Barcelona. El primer y segundo encuentro tienen lugar en mi despacho de la universidad. Como seguimos con las medidas post-covid, la veo siempre con mascarilla. Se me hace incómodo intentar establecer vínculos para la investigación con una persona que en su rostro sólo me muestra su mirada. Venía acostumbrada a Carles que, al ser encuentros exteriores no usábamos mascarilla, y de Irene que, al ser los encuentros virtuales, también podía verle la cara al completo. Para el tercer encuentro, Júlia propone hacerlo en una cafetería de la ciudad. Así conozco nuevos lugares. Como ese día resulta lluvioso y frío, decidimos para el cuarto encuentro volver a mi despacho otra vez. Los meses han pasado y las mascarillas parece que ya no son necesarias.

Su historia de vida viene marcada por el trauma y el dolor. Su sensibilidad y singularidad ha provocado que a menudo no encajara en el sistema educativo. Por el contrario, su hermano siempre ha encajado perfectamente con el sistema educativo. Eso le ha conllevado muchos momentos de desencuentro con su familia, de no comprensión y apoyo por su parte, de frustración y de pensar que algo estaba mal en ella. Su historia de nuevo resuena con la mía, pero a la inversa. No le digo. En mi modo de comprender la investigación, parece que la investigadora debe encontrar la medida justa de empatía. No puede mostrarse y exhibir sus vulnerabilidades ante el sujeto con el que investiga. Ni compartir su historia de vida. Parece que debe comportarse como un sujeto ajeno y neutro. Al escribir esto me pregunto por qué debe ser así. Y me pregunto si en futuras investigaciones puedo revisar esto en coherencia con mi búsqueda por hacer otro tipo de investigación. ¿Por qué la investigadora no puede compartir sus historias y relatos? En el momento en que salimos del modelo de entrevista tradicional en investigación, y se entiende como una conversación, ¿por qué limitar estos espacios que tal vez hubieran generado conocimiento sobre ello? Si juntas estamos creando el fenómeno, ¿para qué no mostrarme y actuar de forma más activa en él? ¿Será que la rigidez de la tradición académica aún pesa sobre mí y me afecta de un modo no deseado?

En su caso, menciona la terapia como espacio de aprendizaje personal que ha afectado también la reconfiguración de su vínculo con su familia y la universidad. La terapia como agente que invita a potenciar la diferencia para introducirla en espacios en los que inicialmente no es bienvenida. La familia como sostén afectivo que no puede cumplir su misión por falta de comprensión. La universidad por ser una

institución que se supone alimenta imaginarios de emancipación pero que Júlia se ha encontrado más bien con espacios politizados y poco predispuestos al debate y a la apertura de miras y discursos. En este sentido, la terapia ha emergido en su vida como diferencia que hace y permite la diferencia. Reconfigurar la relación que tiene Júlia con la diferencia y, en lugar de comprenderla como un fallo que merece rechazo, comprenderla como oportunidad y potencialidad para el cambio. Y eso se ve materializado, por ejemplo, en su trabajo final de bachiller, donde se centra en lo político vinculado a lo social, y acaban invitándola a la universidad para que explique su trabajo. O en, pasados varios años en la universidad de idas y venidas, la terapia le devuelve el impulso por insistir en crear y reivindicar un espacio de política social en la universidad, inexistente hasta el momento.

Antònia

Antònia (seudónimo escogido por ella). Estudiante de Psicología en la Universidad de Girona (España). El primer encuentro tiene lugar en su residencia de estudiantes. Queda a 45 min. andando desde mi casa. Me gusta moverme por Girona andando. Es algo que en Barcelona no siempre se puede hacer debido a las grandes distancias que hay entre barrios. Me da tiempo a prepararme, a hacer la transición entre casa y el encuentro. Devenir-investigación. El caminar como acción que mueve espacios, tiempos y materias. Los físicos externos y los corporales internos. Los reconfigura y transforma. Es un día lluvioso. Me gusta porque en Girona llueve muy a menudo. Es otoño de 2021. También es un encuentro con mascarillas-covid. Los demás encuentros tendrán lugar en mi despacho, por ser que ella estudia en la misma facultad que yo trabajo.

Su historia de vida viene atravesada por su descubrimiento de ser PAC (persona con altas capacidades) y la superposición de espacios en su último período de vida. De modo similar a Júlia, la historia de vida de Antònia viene cruzada por una sensación de ser diferente. Reconoce sentirse siempre más madura que los niños y niñas de su edad, más reservada, y con intereses muy diferentes a los comunes o a los que se le suponían a cada etapa vital. Especialmente lo sufre en la escuela e instituto. Lugar que fomenta no sólo el aprendizaje sino también las relaciones sociales.

Los momentos de intensidad o afecto que destaca son cuando conoce a quien será su pareja a distancia y cuando, estando en la universidad, descubre que es posible que sea una Persona de Altas Capacidades. Eso explicaría muchos momentos y situaciones de su historia de vida. También menciona su experiencia como Au Pair en Irlanda y el mudarse a Girona para iniciar sus estudios universitarios. Ella viene de Andorra y de un contexto bastante cerrado y pequeño. Girona y la universidad, junto con su pareja que reside en México, le permiten ir abriéndose a otras perspectivas y modos de comprender el mundo.

Como personas de referencia en su trayectoria de aprendizaje menciona a su pareja, a su madre[3] y a sus dos amigas de la infancia. Para ella su madre ha sido el apoyo principal. Con ella aprende sobre la vida. Valora la experiencia que tiene y los consejos que le da para desenvolverse en el mundo. De su pareja valora la mirada intelectual que le aporta. Las conversaciones sobre pensar la vida e ir configurando sus propios discursos y modos en que ella quiere estar en el mundo. Finalmente, sus amigas de infancia, aunque reconoce que no le aportan aprendizajes nuevos, las

[3]En la cartografía final que le presento los he dibujado como faros y ella está de acuerdo.

valora por el apoyo emocional y vínculo afectivo sólido que han creado a lo largo de los años.

Antònia me permite pensar en sus razonamientos y discurrir como materialidades que crean conocimiento. Cómo lo que lee y conversa, conectado a su observación y análisis de lo que piensa, dice y hace, le permite ir (re)configurándose como persona e intentar lograr su mayor objetivo que es «llegar a ser mejor persona». Y me parece interesante que alguien verbalice y haga explícito este objetivo de vida. Pues parecería que es el objetivo de todos. Pero el hecho que ella dedique la mayor parte del día a esto me sorprende. De nuevo conecta y resuena con una parte de mí. Comparto con Antònia esa mirada del mundo en que todo lo que me pasa es para que yo mejore como persona. Para mí todo es aprendizaje. Todo es para el aprendizaje y devenir lo que concibo como ser mejor persona, que curiosamente normalmente no coincide con lo que socialmente se supone que es ser buena persona (más vinculado a los modales, lo políticamente correcto y lo que se le supone a un ciudadano «modelo»).

Difracciones

Partiendo de estos materiales e informaciones, en este apartado comparto diálogos con todo ello de modo difractivo para seguir creando conocimiento desde un lugar más multi- e inter-capa. Así, propongo difractar desde: 1) los espacios de encuentro; 2) la materialidad del aprender; 3) los faros en el parendizaje; 4) la relación investigadora-investigado.

Difracción 1. Espacios de encuentro

Territorios neutrales de encuentro. Espacios que intra-actúan con otros espacios tiempos y materias.

Carles y la zona de picnic de un parque. La brisa y el frío en febrero en Barcelona. Conversar con el abrigo, la bufanda, guantes y el gorro puestos. Las palomas, los pájaros y sus cantos, la madera del banco y de la mesa. Cuando llovió estaba un poco húmeda. El ritual de encontrarnos en la carretera y subir las escaleras juntos hacia el parque Carles y yo. Transición que nos preparaba para el encuentro al inicio y nos permitía despedirnos y cerrar el encuentro lentamente. Tiempo 'entre' que jugaba a ser bisagra.

Irene y yo. Primer encuentro. Camus Mundet. Nos quedamos en las escaleras del edificio Teatro. ¿Territorio neutral? ¿Por qué de todos los espacios posibles escogimos ése? ¿Comodidad en la incomodidad? ¿Tal vez buscábamos un encuentro tranquilo y solitario, y ese nos pareció mejor al no haber clases a esa hora?

Irene, Sílvia y yo. Encuentros virtuales cada una en su casa o su espacio de trabajo. Espacios confortables, elegidos. La pantalla como medio.

Júlia y la cafetería el día que llovía. Frío y agua. Frío y viento. Batido de chocolate caliente. Júlia me enseña la ciudad. La cafetería como alternativa y refugio al espacio institucional. Territorios no neutrales. Espacios que llevan su propia gramática al encuentro y las historias vividas por al menos la investigadora o la colaboradora.

Júlia y Antònia en mi despacho. El despacho como mi casa profesional. Mi espacio de trabajo oficial. Le daba un tono más serio al encuentro. Más 'de investigación'.

Antònia y yo en la residencia de Antònia. Era el primer encuentro. ¿Tal vez le daba más seguridad que el primer encuentro fuera en un lugar conocido por ella y que le evocara calidez y recogimiento? Somos seres vulnerables. A veces necesitamos anclas de seguridad para poder avanzar y arriesgarnos. Un lugar, un espacio, pueden ayudar a estabilizar lo inestable. Nos vinculamos a los espacios y lugares como nos vinculamos a las personas y cosas. De ahí el interés de lo afectivo conectado a los nuevos materialismos. Esos lugares tienen agencia y nos afectan en nuestro devenir en el fenómeno (Onsès, 2020).

Difracción 2. La materialidad en el aprender

Cuando el aprender se hace materia agencial y lo que nos pasa en la vida alimenta y reconfigura nuestra percepción y modo de comprender el mundo. El aprender, una cosa que parecería inmaterial, deviene enredada con lo material. Todo aquello que nos afecta en la vida deja una huella, una traza (Spinoza, 1980) por la que el aprendizaje encuentra un lugar. Una conversación, un encuentro buscado o fortuito. Irene busca lugares donde sentirse desplazada para forzar el aprendizaje. Carles busca fallos en los sistemas para aprender sobre funcionamientos y mecanismos. Antònia conversa, con su madre, con su pareja, conversa con los compañeros de residencia, necesita comprender cómo se organiza el mundo y crear en él su propio discurso. Júlia se mueve por emociones. Lo que le parece justo y lo que no le parece justo. Y cómo eso le afecta su salud mental. Y cómo la salud mental le lleva a un interés por el autocuidado, el autorespeto y autoconocimiento. Y a valorar todos los momentos que le han afectado como fuente de aprendizaje.

Cuando los intereses que guían a los colaboradores afectan de tal modo que provocan materializarlo en el estudio de un grado universitario. En los cuatro casos estudiados, los grados escogidos por los colaboradores parecen un final (o punto y seguido) en sus historias de vida. Sus historias acaban en su momento presente, y sus recorridos vitales marcan diferentes momentos de afecto que hacen que la meta sea esta y no otra.

- Carles y la tecnología, resolver problemas, aportar a la sociedad soluciones a problemas tecnológicos → Ingeniería Informática.
- Irene y los libros, los viajes, conocer mundo, conocer personas, culturas, hechos → Historia y ciencias políticas.
- Júlia y la sociedad formada por personas que importan, mirada crítica, salud mental → Ciencias políticas.
- Antònia y el querer ser mejor persona, querer comprender cómo funciona el mundo y las personas → Psicología.

Difracción 3. Los faros en el aprendizaje

A lo largo de los cuatro casos, aparecen figuras que para mí actúan como faros. Espacios, lugares, y materias a los que volver cuando una se siente perdida. Faros que les guían en el camino de vida y aprendizaje. Como las mesetas de las que hablan Deleuze y Guattari. Estos autores llaman meseta «a toda multiplicidad conectable con otras por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extender

un rizoma» (Deleuze y Guattari, 2004, p. 26). Los faros como mesetas que ayudan a los colaboradores a tejer estas redes de afectos y aprendizaje. A crear un rizoma que funciona como sostén y motor en el devenir de sus vidas. Agentes que crean afectos potenciadores de diferencias y, por tanto, de aprendizaje.

Carles con sus padres y la comunidad abierta virtual. Unos son sujetos conocidos y permanentes en el tiempo. Con los que se ha establecido vínculos afectivos sólidos. Los otros son a veces conocidos, parcialmente conocidos o desconocidos. Fluctúan en el tiempo. Y pienso en cómo la red permite la emergencia de seres atemporales. Devenir-informática. No ser definido por tu condición de sujeto sino por la información que has colgado a la red. Devenir-datos-del-sistema informático. Poner al servicio de la comunidad partes de ti que ya no te pertenecen. Pertenecen a la red.

De forma similar, encontramos a Irene con su madre y los libros. Su madre como persona física, tangible, cercana y emocional. Los libros como materialidad que le permite a Irene crear espacios de seguridad y aprendizaje. Que, aunque falto de emociones, tiene la capacidad de generar emociones, sensaciones y pensamientos a la lectora. Le permite activar su imaginación y capacidad de acción en su vida.

En el caso de Júlia, su familia es faro para ella. Son su referente y con quien confía, con quien ha convivido y convive durante mucho tiempo, han compartido fragmentos de vida, conversaciones e intereses. Aunque resulta un faro incómodo por los malentendidos o malinterpretaciones. Más cómodo le resulta el faro de la terapia. Este faro le da seguridad y alas para avanzar.

En el caso de Antònia, su pareja y su madre como faros. Como puntales que la impulsan y ayudan a desenvolverse en la vida, a nivel intelectual y a nivel de acción y determinación. Le sirven de apoyo y de orientación. Y, junto con sus amistades, devienen personajes-espejo, personas de referencia e interlocutores para sus análisis del mundo y autoanálisis.

Difracción 4. La relación investigadora-investigado

¿Por qué si hablamos de afectos y de experiencias corporeizadas en investigación, yo como investigadora sigo manteniéndome -contra mi voluntad- distante con la persona investigada? Eso me conecta con la direccionalidad de la mirada de la que habla Ellsworth (2005). Ella toma como metáfora del cine el modo de direccionalidad de la mirada y lo traslada al ámbito educativo para preguntarse por las relaciones pedagógicas. De acuerdo con ella:

> El modo de direccionalidad... es una de estas relaciones íntimas del poder social y cultural que da forma y deforma quiénes piensan los profesores que son sus estudiantes y quiénes llegan a pensar los estudiantes que son ellos mismos. (p. 16)

Volviendo a los encuentros con los colaboradores, me pregunto: ¿Quién se piensa la investigada que soy yo? ¿Quién pienso que la investigada piensa que soy yo? ¿Como debo comportarme? ¿Cómo se espera que me comporte en un encuentro desde un marco de investigación? ¿Por qué no compartir mis afecciones, mis intensidades, mis resonancias con la persona investigada? ¿Por qué mantenerme desde el plano intelectual si siento muy activo mi plano emocional y sensorial?

Transitar esta difracción me permite vislumbrar otros modos de posicionarme en investigación, más cercanas o coherentes con la ontoepistemología y metodología

mencionadas, añadiendo una ética relacional y performativa que se va ajustando y haciendo en el devenir de la investigación. Pues en investigación basada en los nuevos materialismos y desde la difracción, parafraseando a Barad (2007), es importante los modos en que como investigadora exploro de forma responsable los enredos y las diferencias que hace el fenómeno.

Conclusiones y contribución al campo de las historias de vida

Este texto, propone una mirada hacia las historias de vida desde la perspectiva de los nuevos materialismos en relación con la teoría de los afectos. Aportando un modo de hacer una indagación basada en la ontoepistemología del devenir desde una metodología difractiva. Ello permite entrelazar y conectar a la investigadora y colaboradores con los espaciostemposmaterias del fenómeno, así como comprender los afectos que fueron moviendo las historias de vida de sus participantes, la historia de vida de la investigadora y la propia investigación.

Aproximarse a las historas de vida de las personas desde estas teorías, permite concebir la realidad como un entrelazamiento de agencias y afecciones, donde lo relacional se vuelve matérico desde su capacidad por afectar a los propios fenómenos de aprendizaje. Entendiendo la investigación como una creación en curso y viva. Las evidencias se crean no sólo por los sujetos participantes, sino por la climatología en el encuentro, los espacios que transitan esos sujetos en los diferentes lugares y tiempos, por la interrelacionalidad afectiva y corporal con lo matérico. Todo ello, aporta nuevas miradas y enfoques para poder dar cuenta de la complejidad de las historias de vida en investigación.

Referencias

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*(1a ed. en español, Olivares-Mansuy, C., trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway.* Duke University Press.

Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today, 3*(2), 240-268. doi.

Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax, 20*(3), 168-187. doi.

Bergstedt, B. (2021). The Ontology of Becoming: To Research and Become with the World. *Educational Sciences, 11*, 491. doi.

Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano* (1a ed. en español; J. C. Gentile-Vitale, trad.). Gedisa.

Coleman, R. y Ringrose, J. (Eds.) (2013). *Deleuze and Research Methodologies.* Edinburgh University Press.

Correa, J. M., Aberasturi-Apraiz, E. y Gutiérrez-Cabello. A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. En J. M. Sancho-Gil, F. Hernández-Hernández, L. Montero-Mesa, J. de Pablos-Pons, J. I. Rivas-Flores y

A. Ocaña-Fernández. (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 65–80). Octaedro.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (6a ed., José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, trad.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1980).

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad* (L. Trafí, trad.). Akal. (Trabajo original publicado en 1977).

Figlerowicz, M. (2012). Affect Theory Dossier: An Introduction. *Qui Parle, 20*(2), 3-18. jstor.org.

Haraway, D. (1999). Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles (E. Casado, trad.). *Política y sociedad, 30*, 121-163. (Trabajo original publicado en 1992).

Haraway, D. (2004). *Testigo ModestSegundo Milenio. HombreHembra©Conoce Oncoratón®* (Helena Torres, trad.). Barcelona: Editorial UOC. (Trabajo original publicado en 1997).

Labanyi, J. (2010). Doing things: emotion, affect, and materiality. *Journal of Spanish Cultural Studies, 11*(3-4), 223-233. doi.

Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (2013). El Giro Afectivo. *Athenea Digital*, *13*(3), 101-119. doi.

Martin, E. (2013). The Potentiality of Ethnography and the Limits of Affect Theory. *Current Anthropology, 54*(supplement 7), 149-158. doi.

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique, 31*, 83-109. jstor.org.

Onsès, J. (2022). Understanding how a learning phenomenon in which children were visually documenting their learning processes matters and intra-acts with the spaces of the school. *Visual Studies, 37*(1-2), 84-95. doi.

Onsès, J. (2021). An ethnographic research based on an ontology of becoming. En J. M. Sancho-Gil, y F. Hernández-Hernández (Eds.), *Becoming an Educational Ethnographer. The Challenges and Opportunities of Undertaking Research* (pp. 92-103). Routledge.

Onsès, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'* (Doctoral Thesis). University of Barcelona. tdx.cat.

Onsès, J. y Forés, A. (2020). Co-docencia en la universidad desde una ontología del devenir. *Revista d'Innovació Docent Universitària (RIDU), 12*, 118-124. handle.

Onsès-Segarra, Judit (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació (REIRE), 12*(1), 1-14. doi.

Spinoza, B. de (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico.* (Vidal Peña, trad.). Ediciones Orbis S.A. (Trabajo original publicado en 1677).

11. Books that make a literature teacher: Relationships between the personal and the school canon

ANDRESSA JOVE GODOY
UNIVERSITY OF PORTO

AMÉLIA LOPES
UNIVERSITY OF PORTO

Introduction

Socio-historical and didactic-pedagogical demands have historically shaped literature teaching, transforming its status and curricular configuration (Cosson, 2020). In Portugal, due to the decisive position assumed by the State in regulating education (Duarte, 2013), the development of literature as a curricular subject has been defined by conflicted combinations of theoretical concepts and motivated by sociopolitical interests (Duarte, 2013; Witte & Sâmihaian, 2013). During the Estado Novo (1933-1974), the school approach of literary texts was a critical propaganda tool to disseminate the values of the non-democratic government. Because of that, the oeuvre, theme, and content were carefully chosen to reinforce its ideology dissemination and suppress dissenting voices from the school space (Duarte, 2013; Magalhães, 2019). Fortunately, despite the efforts of the regime, the Carnation Revolution blossomed in 1974, defining the beginning of a new democratic era in Portugal, which has celebrated its 50th anniversary in 2024. Among the changes resulting from the historic event is the redefinition of the social role attributed to literature teaching. We believe that the understanding of the development of literature teaching in the country since then could inform the proposition of further enhancing and democratising literary education.

Aiming to contribute to this process, we have developed a research project[1] to produce professional life histories of teachers who teach or have taught literature, which will contribute to the characterisation of the paradigms that have guided the teaching of Literature in Portugal during this period. We designed it aligned with the life history methodology (Goodson & Sikes, 2017), as it enables understanding

[1]This work was funded by the European Union, through the European Social Fund, and by national funds, through the Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P (FCT), under the doctoral research grant no. 2022.13600.BD. It was also supported by the FCT under the multi-year funding awarded to CIIE (grants no. UIDB/00167/2020 and UIDP/00167/2020).

social phenomena as biographical narratives people produce about how they experience them, both as the process and product (Clandinin & Connelly, 2000). To that, we intend to analyse professional life narratives of literature teachers who began their careers in the 1970s, as they can offer a valuable vision into the literature teaching panorama due to the span of their work as essential agents in its development.

In this paper, we will consider the narrative of one participant, Teacher Luis, to explore the relationship between the constitution of the professional identity of literature teachers and their reading paths. The section 'Key concepts' presents the theoretical background that endorsed this focus. In section 'Research design', we briefly describe the methodology by which we conduct this study. Following, in the section 'A reader-teacher journey', we explore the emerging findings. Finally, in the last section, we sketch some 'Concluding remarks'.

Key concepts

Literary texts have been a topic and instrument of formal teaching since at least the birth of the concept of modern school (Arbona & Garcia-Raffi, 2017). During the following centuries, educational institutions established their validation power through different instruments, such as curricula, assessments, and textbooks. By them and based on non-transparent ethical and aesthetical criteria, the school selected an oeuvre worthy of teaching and learning, forming the school canon (Godoy & Lopes, 2025).

However, its configuration has traditionally been marked by disputes on which texts should be included in literature classes and who should be responsible for choosing them. They are motivated by the critical functions that the school canon develops as a legitimiser of curricular literature teaching and different political and theoretical approaches to the capacities the literature holds. Despite this contentious scenario and criticism, the school canon continues to privilege literary work from hegemonic culture, composed mainly of thematically and formally homogeneous texts written by white, western men (Godoy & Lopes, in press).

The generally imposed school canon contrasts with the concept of personal canon, formed by classics, in the broad sense defined by Calvino (2007). In this way, it represents the metaphorical library curated by the preferences of one and shaped by their taste and experiences (including those in the school), orienting the perspectives of the reader, influencing their way of perceiving reality, and serving their critical and creative endeavours and fruition.

Mediating these two canon relations is a complex and sensible mission for all readers-in-formation. However, it is more demanding and impactful for literature teachers, as their reading habits and formal and informal literary education process influence their professional vision of the literature and their beliefs about didactical-pedagogical practices and theoretical concepts. Biographical-narratives studies identified and analysed the connections between the personal and professional spheres within teachers-to-be.

Ballester Roca and Ibarra-Rius (2019) studied the reading life narrative of 31 students from the master in Didácticas Específicas, en la especialidad de Educación Literaria y Lingüística. They demonstrated that, despite the perception that the standardised classics are outdated and undermine the promotion of a taste for reading

in schools, the reading preferences of future teachers continue to be based on the school canon. Because of that, the authors conclude that paying critical attention to its composition is essential since it contributes to the perpetuation of teaching beliefs about literature.

The consequences of reading paths on the professionality of teachers are also the centre of the study developed by Contreras Barceló (2021). It combines the answers to an Author Recognition Test with reading life narratives to understand the possible impacts of the reading mediation processes on the potential performance of 35 students of the graduation course Educación Infantil y Primaria. The results apprise us of a possible vicious cycle in which students who have had more exposure and positive experiences with literary reading, mediated by familiar members and/or good teachers, are more likely to become successful literary mediators. To tackle this issue, the author suggests that teacher education courses should enhance awareness of the importance of the mediator.

Also focusing on teacher education needs, Gómez Rubio (2021) analysed 256 reading autobiographies written by students from teaching degrees courses. Although the findings of the study indicate that the participants value the literature and know a varied range of genres and titles, they also reveal that the teacher education programmes should include more opportunities to reflect on literary texts and practice teaching them.

By studying the reader life narrative of four students in formation, Munita (2013) aimed to explore the belief and knowledge systems they hold on to literature and school literary teaching. Their narratives informed the classification of the teachers-to-be into strong and weak readers. The first category represents those who develop a broader understanding of literature and adopt diverse, engaging pedagogical methods to teach it. The second one is dedicated to those with a view of literature that relies on traditional teaching styles and standardised school canon. The study suggests that incorporating strategies to cultivate positive reading habits in teacher education programmes can enhance the beliefs and approaches of future teachers in the classroom.

A group of 18 students enrolled in the course Master de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas participated in the case study conducted by Romero Oliva and Trigo Ibañez (2018). Based on the analysis of data collected through various instruments, including a biographical narrative, the researchers analysed the influences of the course on the education of future language and literature teachers. The conclusion shows that the course represents an evolution for the participants at their professional and personal literary education levels.

Considering these contributions, we would like to add a different perspective arising from the narrative of a long-career teacher to the discussion. We conducted this study based on the research design subsequently presented to accomplish it.

Research design

As previously mentioned, this paper stems from a research project that aims to write professional life histories of literature teachers who had begun their careers in the 1970s and, based on them, to characterise the paradigms that have guided liter-

ature teaching in Portugal in the last 50 years. We develop it using the life history methodology, triangulating the i. narrative of one with the ii. narratives of their peers, and iii. official socio-historical discourses that have impacted their experiences (Goodson, 2017a; 2017b). In this process, it was crucial to consider contextual sources that integrate the construction of a socially located life story. Attending to this design, we describe the processes of the collection and analysis of the narrative in the following subsections.

Narrative of one

In this first stage, we collected and analysed the narrative of Teacher Luis. Adopting the convenience sampling method (Cohen et al., 2018), we selected him as a potential participant because he attends the inclusion criteria, as he is a literature teacher whose career began in the 1970s and continued during the following years. Thus, we invited Teacher Luis to narrate his professional life story in a semi-directive interview (Atkinson, 2007), addressing his relationship with literature, his literary and professional education process, his career trajectory focusing on his role in teaching literature, and his appreciation of his professional life.

After conducting the data treatment, we analysed the interview by combining narrative and paradigmatic analysis methods (Bolívar, 2002; Bolívar & Segovia, 2019; Polkinhorne, 1995), focusing on personal literary taste, valuation, and professional positioning regarding the school canon. This process allowed us to identify the relations between the literary books, the narrative constructed by Teacher Luis and the sociohistorical aspects that might have influenced it. To accomplish this, it was important to consider contextual sources that integrate the construction of a socially located life story. We describe the processes of their collection and analysis in the following subsections.

Narrative of his peers

In the second stage, we analysed narratives from ten teachers identified through a snowball sample (Cohen et al., 2018). These teachers, like Luis, initiated their careers in the 1970s and have taught literature in secondary education during the past decades. These narratives are part of a larger project entitled Fifty Years of Teaching: Factors of Change and Intergenerational Dialogues (FYT-ID)[2] which aims are«produce 'life narratives' that account for key analytical dimensions of the transformations in teachers' daily lives across the last decades, identifying crucial factors of innovation» in Portugal.

Although the interviews conducted in the context of the FYT-ID project do not explicitly contemplate the literature teaching development, the positioning of these teachers on the school canon was an emergent result. To understand the views of the participants on the subject, we conducted a paradigmatic analysis (Bolívar, 2002; Bolívar & Segovia, 2019; Polkinhorne, 1995) like the one from the first stage. The analysis centred on aspects related to their literary taste and valuation of the school canon. The results provide us valuable insights from other literature teachers that support the narrative of Teacher Luis.

[2](ref. PTDC/CED-EDG/1039/2021)

Sociohistorical discourses

In the third stage, we addressed official discourses that have informed the constitution of the Portuguese school canon since the Estado Novo times (1936-1974). We decided to consider the years before Teacher Luis entered the career attending to the importance of his literary and professional education in the professional identity constitution (Ballesteros Roca & Ibarra-Rius, 2019; Contreras Barceló, 2021; Gómez Rubio, 2021; Munita, 2013; Romero Olivia & Trigo Ibañez, 2018).

We conduct a documentary analysis (Cohen et al., 2018), adopting the thematic content analysis method (Braun & Clarke, 2012) on a corpus of eleven primary documents. These documents are laws, orders, curricula, and programmes that have guided and regulated literature teaching for almost a century and are available on government databases and repositories (e.g. Biblioteca Digital – Direção-Geral da Educação; Diário da República Eletrônico and PORBASE - Base Nacional de Dados Bibliográficos).

Considering the aim of this paper, we focused our reflections on the contributions of each document to the construction and consolidation of the Portuguese school canon. We also analysed sociohistorical and theoretical aspects that may have influenced them. The results from this process provided the opportunity to contextualise and support the narrative of Teacher Luis.

In the subsequent section, we discuss the findings arising from triangulating the results from the three stages.

A reader-teacher journey: A monologue in three acts

During his narrative, Luis presented himself as a teacher and an actor. He attributed some of the success he had in his career to his activities in the theatre, inside and outside the professional context. Inspired by this perception, we organised the presentation of his narrative analysis into three parts, which we called acts. Each of them explores the literary and professional development of Teacher Luis, aiming to analyse the relation he established between his personal and school canon based on his narrative and supported by considerations from his colleagues and information from sociohistorical official discourses.

Act I: The awakening of the reader

> **Luis:** I think my relationship with literature began at school... Maybe before... Maybe before, because I have older brothers and my brothers already read, I must have had access to literature at a very early age. Well, I also had a grandmother who read a lot. She lived with us. She was a widow and lived in my house since I was five years old or so. She read a lot and used to tell us what she read and, by doing so, taught us the love of literature. And I always read a lot! I read a lot throughout my schooling… I spent many hours in the library. And, at that time, we're talking about fifty years ago, there weren't books in houses like there are today. We don't even know where to put the books today, do we? Everywhere is full of books. But it wasn't this way before. My parents bought some books for me, but only a few. There was no

> money, no market, there were few bookstores. So, I spent many, many, many hours in the school library, until later, reading... or in the municipal library. It happened to be close to my house, and it was easy. All those young adult books, everything for boys and girls, the Countess of Segur's books, I read all of that... I read indeed all of that. I read a lot and have always read many contemporary authors, the most contemporary... There's a writer I love, José Luís Peixoto, or the Mozambican writer Mia Couto. There was a time when I only read Mia Couto, but it passed... I really like reading. Sometimes, I don't have time to read... I must retire to have more time to read.

Teacher Luis was born, grew up, attended school classes, and learnt to read during the Estado Novo. Because of these achievements, he can be considered a member of a minority group, which includes his colleagues, who enjoyed rights denied to a large part of the population, resulting in the high rates of infant mortality (Almeida, 2017) and illiteracy that characterise the regime (Beja, 2019). He also could count on the support of literary mediators from his family and school during his first years of life and formal education process, which, according to Contreras Barceló (2021), may have contributed to his current fulfilment in his career as a literature teacher. However, even in this distinctive scenario, the beginning of his literary education was not as free and diversified as desired due to the constraints imposed by the political context.

For example, the difficulties he felt in owning books resulted from the Estado Novo policies. All the national book chain, formed by artists, publishing houses and bookstores, suffered from a fragile market with few readers and the pressure of a hostile and censorious government (Beja, 2019). The National Censorship Services, authorised by Decree 22.469/1933, ostracised publications authored by political opponents of the regime and/or whose content was considered harmful to the status quo (Ferrão et al., 2015). Because of that, even spending countless hours in libraries, Teacher Luís could not read all the titles and authors he could want during his childhood and youth.

In his school, Luis possibly experienced a lack of literary freedom as well due to the instrumentalisation of the literature teaching by the regime, as we previously addressed. The literature curricula, defined and published by Decrees[3], had their objectives founded on the rhetoric-historiographical approach. The teachers were watched, and the most courageous tried to talk about different arts and ideologies from the proposed in official documents with half words, as related by two of the literature teachers from the FYT-id project. Besides defining objectives, the documents generally listed specific titles and prescribed the topics to be addressed by them in classrooms (Duarte, 2013). Given the ideology of the regime, the school canon from these times was characterised by jingoist outlines. It is curious to notice that only Portuguese male authors formed the selected compendium. The most recurrent names in the lists were Alexandre Herculano, Camilo Castelo Branco, Almeida Garrett, Padre Antônio Vieira, Luís de Camões and Eça de Queiroz.

Considering this context, having a personal or school canon different from those who held power in Portugal was legally impossible. However, the scenography changed, and red carnations emerged to decorate the stage for the next act.

[3]Decrees 27.084/1936; 27.085/1936; 27.279/1936; 27.603/1937; 39.807/1954; 42.994/1960; 23.485/1968 and 23.601/1968

Act II: The freedom to read

> **Luis:** The 25th of April happened in Portugal. It made me more prepared to take on various possibilities. First, I was involved in the theatre, I did my Civic Service at the theatre. I was already at Teatro Experimental in 1975 while finishing high school. And then, the Student Civic Service opened, and I did it at the Círculo de Cultura Teatral. I worked taking care of the for the library, even worked on restoring the Biblioteca do Teatro Central and was an actor in the amateur group. The universities remained closed for a long time, and we had nothing to do... Then, the Teaching School opened, the place to educate primary teachers. And I was selected... I attended the teachers' course between 1976 and 1979. I took that course, and I really liked it. The school had a very modern pedagogical environment, and it had professors who had come from France and other places. It was an excellent experience. I was a primary school teacher for seven years… I also worked with many stories for children and, of course, books for children. Even today, I really enjoy reading them to my grandchildren. I was a primary school teacher until 1987. In the meantime, I completed a degree in Portuguese Studies. The level of instability in primary school was extremely high... There was no job, and there was no possibility of permanent employment. We had no place on the official teaching staff...

The Carnation Revolution allowed Portuguese people to interact freely with pedagogical, scientific, and cultural trends in vogue abroad (Duarte, 2013). Besides, there was a joint effort for the newly conquered democracy to consolidate public policies to expand access and quality of education and culture (Beja, 2019). Teacher Luis and his colleagues actively participated in those processes, embracing teaching and art as a profession from different paths and motivations. He first chose the primary school and the theatre. During the following years, the fall of censorship and the influence of new theoretical currents on pedagogy, science and arts changed the social role attributed to literature and its teaching. Despite no longer being a student and yet to become a literature teacher, Luis could enjoy this fruitful moment through his initial education as a primary teacher and the opening of the book sector, which has been booming since then (Beja, 2019).

The freedom to think and the influence of new educational, linguistic, and literary theoretical movements are also reflected in the renewing and democratising of the literature curriculum. The process first allowed teachers to experiment with didactic and pedagogical strategies. Critical pedagogy, sociolinguistics, textual linguistics, structuralism, and reception theories were widely studied, and didactic and pedagogical experiments were adopted during these first years (Duarte, 2013). The resultant innovations were later synthesised and consolidated in official guiding documents that came into force at the end of that decade[4]. Those prescribed a more diversified school canon, adding to the list consolidated by the previous regime titles and authors that had been banned until then, despite their literary quality, for

[4]Programa Ensino Secundário (1975); Programas do Preparatório e do Secundário (1978); Programas de Português do Curso Complementar do Ensino Liceal (1979); Programas da disciplina de Português dos 10.º e 11.º anos do curso complementar – Área D (1979); Programa de Língua Portuguesa (1980)

ideologic, thematic or biographical reasons. It is worth noting the presence of texts written by opponents of the Estado Novo (e.g. Alves Redol and Sophia de Mello Breyner Andresen) and foreign authors (e., g. Selma Lagerlöf and Truman Capote), with particular attention to those in Portuguese (e. g. Érico Veríssimo and Graciliano Ramos).

Despite being happy teaching young children, the inconsistencies of the profession and the possibility of working with this new canon encouraged Teacher Luis to make some changes to his role.

Act III: The professional reader

> **Luis:** As I had already concluded Portuguese Studies - because I always really liked Portuguese language, literature, and linguistics - I became a teacher in the middle school and had job stability. But I really liked working on literature and, although I really appreciated the atmosphere at the school where I was, because it had a fantastic team of teachers, extremely creative, I moved to a secondary school in 1987. At the secondary school, the environment was... heavier, and the teachers were more traditional, pedagogically speaking. There, I started working on Portuguese in secondary school... Education had changed. Some teachers noticed, others didn't. Thinking of myself, for example, I was a good lecturer. I managed to capture my students' attention for a long time. I had also been an actor. That helped my skills, shaping how I am in the classroom, how I draw attention, and, as I say, the tricks I do. During a time, I thought I was good. But then, as time went by, I realised that it wasn't enough, that it was necessary to have other strategies, other resources… It was a natural process for me because I already had a solid teaching education, which not all teachers could access. But even in this school, we have evolved a lot due to educational policies and evolution. When we receive all the students, we must have a lot of strategies because students who come from home without books and access to culture need to be involved. There were Portuguese A and Portuguese B subjects then; one had more literature, and the other was more technical. Even the Portuguese B subject has always had a lot of literature in Portugal. However, the programmes were not always the same: as governments and the teams hired to make the programmes changed, the programmes changed. If they were more conservative, the programmes would be more conservative; If they were less conservative, the programmes would be more innovative. What do I call innovative? What do I call conservative? All literature is good, but we cannot always work only on the classics or focus heavily on the 16th, 17th and 18th centuries. We have some golden ages, in fact. Portugal was a wealthy country during the 16th century, and consequently, the culture developed. Therefore, authors like Camões and Gil Vicente must be studied because they are very good. Then we have some good authors from the 17th and 18th centuries… Nonetheless, we have the duty to give more expression to contemporary authors in curricula. And when I say 'contemporaries', I'm talking about those who write today. Valter Hugo Mãe, Afonso Cruz and many others... And those great names of the 20th century, like Saramago, Sophia de Mello Breyner, etc… We have an outstanding literature. We have

> good authors, men and women. We have feminine literature that has a tradition, since the Cantigas de Amigo, even before the founding of nationality and this is very important. Thus, the programmes vary because their authors are sometimes more focused on religion, more focused on psychological issues... And others are more focused on social questions. This relates to the options of those who make them. Literature itself sometimes plays a conservative role in Portuguese teaching. However, we, teachers, are artists. We are able to bend the curriculum a little bit. I always follow the curriculum, but I do it in my own way. If I want, I can spend five or two classes characterising the character Blimunda from Memorial do Convento.

Teacher Luis began to teach Portuguese and literature during the first year that compulsory education included all nine years of basic education (Law 46/1986). The change transformed the profile of the student body and imposed several challenges to the entire educational system. To overcome them, committed teachers relied on their teaching education to elaborate strategies inspired, for example, by the New School and Critical Pedagogy theories. The expansion of schooling took a long time to include secondary education, which happened only in 2009, with the approval of Law 85/2009. The hierarchical structure and traditional approach common in those institutions were represented in their heavy furniture and stately buildings, as observed by colleagues of Teacher Luis. Because of that, the pedagogical innovation developed in basic education since the 25th of April Revolution has faced more difficulties in flourishing in secondary school, which are reflected in its curricula.

Although it has changed since teacher Luis became a literature teacher, responding to the interests and ideology of the government that proposed it[5], the alterations have not configured ruptures to the standardised literature teaching model, based on historiographic knowledge (Duarte, 2013; Magalhães, 2019). This continuity resulted in the literature teaching focusing on transmitting a selected cultural capital. Because of that, there were few and timid expansions of the prescribed school canon, making teacher Luis, in chorus with some of his colleagues, criticised its outdatedness, given its similarity with the one they studied during their own schooling, under the Estado Novo government.

To overcome what they considered deficiencies in the literature curriculum, Luis, like many of his colleagues, has used creativity and some rebellion to teach literature according to the expectations he developed throughout his career, literary and professional education years. The initiatives they narrate generally aim to overcome the encyclopaedic view of literature and allow students to develop a taste for literary reading.

To do this, they use several tricks to make the literary text seem as attractive to students as it is to them. They are mainly based on the relationships that literature can establish with other subjects, other arts, and the world. Through their agency, they also open space in the school canon to include the personal canons of teachers and students. At some moments in history, when educational policies provided

[5]Programa de Português do Ensino Secundário (1991); Programa de Português para o Ensino Secundário (2004); Programas e Metas Curriculares do Português – Ensino Secundário (2014); Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário (2018).

more autonomy and conditions, these acts of agency, creativity, and rebellion were formalised into projects like the one that teacher Luis proudly describes below.

> **Luis:** We did fantastic interdisciplinary projects. One of them was called «Onde o Português é pensado e falado», which was about Portuguese-speaking culture, everything that had to do with Portuguese-speaking countries and regions. The government here is also important, as it is curricula. It was easier to change programmes at that time. Imagine, for example, that I had to teach a short story by a Portuguese author. Instead of teaching the story recommended by the document, which was, let's imagine, by Eça de Queiroz, I would use another story by a Cape Verdean author, for example. And this is how culture was approached... And this was done in almost all subjects.

Concluding remarks

In this paper, we explored the relationship between the constitution of the professional identity of literature teachers and their reading paths by analysing the narrative of Teacher Luis, focusing on his considerations about his personal and the school canon. Through the analysis of his narrative, endorsed by narratives of ten other literature teachers and official documents, we verified, as other studies (Ballester Roca & Ibarra-Rius, 2019; Contreras Barceló, 2021; Gómez Rubio, 2021; Munita, 2013; Romero Oliva & Trigo Ibañez, 2018), that access to quality literary and professional education had enhanced his success as a literature teacher. His childhood experiences in a family and school environment and his subsequent professional training, initial and ongoing, empowered him to develop his pedagogical practices to conquer the professional autonomy not always provided by educational policies.

The analysis of curricula and other official guiding documents demonstrated that, despite the many evolutions achieved after the 25th of April, the literature curriculum and the school canon continue to assume prescriptive and traditional approaches. The informal alternatives developed by Professor Luís and his colleagues aimed to approach literature from a less content-based and more agentic perspective, allowing students to realise that literature relates to the rest of the world besides being a school subject. Although the rebelliousness of these teachers was welcome, it is essential to develop curricula that better contemplate the potential of teaching literature and to implement public policies that respect the authority and autonomy of the teacher.

Referencias

Almeida, A. S. (2017). *A saúde no Estado Novo de Salazar (1933-1968) - Políticas, sistemas e estruturas* [Doctoral thesis, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa].

Arbona, A. D., & Garcia-Raffi, J. V. (2017). Las propuestas didácticas de Albert Jané para la enseñanza de la lengua y la literatura catalanas. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística, 9*(1), 1-13. rahl.ar.

Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In: Jean Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 224 -245). SAGE.

Ballester Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2019). Reading-life histories and classics in literary education of future teachers and researchers. *Tejuelo, 29*, 31-66. doi.

Beja, R. (2019). *A democracia do livro em Portugal – Transições, protagonistas e evolução sociocultural.* Âncora Editora.

Bolívar, A. & Segovia, J. D. (2019). *La investigacioón (auto)biográfica en educación.* Octaedro.

Bolívar, A. (2002). «¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4*(1). uabc.mx.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Harris Cooper (Ed.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Research Designs*(pp. 57–71). American Psychology.

Calvino, I. (1991). Porquê Ler os Clássicos? (Trad. José Colaço Barreiros). Teorema.

Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research.* Jossey-Bass.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods Education*, 8a ed. Routledge Falmer.

Contreras Barceló, E. C. (2021). The literary mediators of future teachers. Exploring stories of literary life. *Alabe - Revista de Investigacion sobre Lectura y Escritura, 24*, Article 5. doi.

Duarte, R. S. (2013). *Ensino da Literatura: Nós e Laços* [Doctoral Thesis] Universidade do Minho.

Ferrão, M., Oliveira, S., & Fonseca, T. (2015). *Livros proibidos no Estado Novo.* Coleção Imagens e Documentos, No. 3. Divisão de Edições da Assembleia da República.

Godoy, A. J., & Lopes, A. (In press). Who holds the pendulum? - Findings of a systematic literature review. *L1-Educational Studies in Language and Literature.*

Gómez Rubio, G. G. (2021). Children's and young adult literature in the reading career of future teachers: beliefs, readings and training needs. *Lenguaje y Textos, 53*, 141-154. doi.

Goodson, I. (2017a). The rise of the life narrative. In I. Goodson (Ed), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 11 - 22). Routledge.

Goodson, I. (2017b). The story of life history. In I. Goodson (Ed), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 23 - 33). Routledge.

Goodson, I., & Sikes, P. (2017). Techniques for doing life history. In I. Goodson (Ed), *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History* (pp. 72 -88). Routledge.

Magalhães, J. (2019). Literatura e Ensino em Portugal. *Impossibilia - Revista Internacional de Estudios Literarios, 17*, 5-27. doi.

Munita, F. (2013). Beliefs and knowledge of prospective teachers (readers and non-readers) around literary education. *OCNOS, 9*, 69-87. doi.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 8*(1), 5-23. doi.

Romero Oliva, M. F., & Trigo Ibañez, E. (2018). Between beliefs and initial training of students of the master of secondary education teachers: a glance at the teaching

of literature in the classroom. *Profesorado-Revista de Curriculum y Formacion de Profesorado, 22*(1), 73-96. doi.

Witte, T., & Sâmihaian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 13*, (pp. 1-22). doi.

12. Corpografíar el cuerpo en movimiento. Un espacio pedagógico para relatar la afectividad de los cuerpos

M. Esther Prados Megías
Universidad de Almería

Mariel A. Ruiz
Universidad de Luján

Eider Chaves Gallastegui
Universidad del País Vasco

Introducción

Esta comunicación aborda la primera aproximación de los resultados obtenidos en el marco del proyecto de investigación «La formación docente inicial en Educación Física. Un estudio exploratorio sobre la efectivización de las relaciones pedagógicas y las sensibilidades en la educación superior en Argentina y España en el contexto de post pandemia», concedido por el Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina y la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Luján (Buenos Aires) (INFOD Y SCYT-UNLU).

Esta primera aproximación se ha realizado a través de la participación del alumnado en tres asignaturas vinculadas al área de Didáctica de la Expresión corporal en el marco de la formación inicial del Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Almería, durante el primer cuatrimestre del curso académico 2023/24. En el contexto real del aula («in situ») y en base a las dinámicas de educación corporal que se plantean se invita al alumnado a reflexionar y grafiar mediante composiciones visuales la experiencia vivida en la asignatura bajo tres premisas: a) ¿qué tipo de afectos y cómo se materializan estos a partir de las dinámicas expresivo-corporales que se plantean en el aula?, b) ¿cuáles son los afectos que se asocian a los modos de aprender los conocimientos propios de las asignaturas?; c) cómo se puede materializar la experiencia vivida en el aula a través de expresiones o composiciones artísticas visuales que ayuden a comprender las relaciones de afectividad en el aprendizaje?.

Para ello, se propone familiarizarse con instrumentos pocos usuales en la formación inicial, como es el uso de corpografías. «La corpografía imprime una mirada

corpográfica, una mirada poliédrica, que nos debe permitir traspasar lo cárnico para adentrarnos, así, en lo corpóreo» (Planella, 2012, p.3). La corpografía sitúa al cuerpo como espacio de representación simbólica y se convierte en un diseño somático de sí mismo en el que se pone en juego y en relación el cuerpo en movimiento a través de la carne, la persona, la palabra y la imagen, es decir, la corpografía vendría a ser una poética del cuerpo (Gómez et al., 2018; Planella-Rivera et al., 2022). La corpografía se deviene como instrumento visual que sitúa a la persona en el centro de la acción utilizando recursos propios de la expresión corporal y las diferentes técnicas expresivas y recursos de las artes visuales, plásticas y musicales (Catibela, 2017; Espçiritu y Jenior, 2014; Trosman, 2012), utilizando elementos como la imitación, improvisación, movimiento libre, sensopercepciones, danza creativas, elementos musicales, plásticos, visuales, etc., con la idea de producir recorridos que ayuden a explorar e investigar una sucesión de sintaxis que apunta hacia un cuerpo consciente, expresivo y en relación desde diferentes formas de sentir, contar y comunicarse corporalmente. Este proyecto, afirma Trosman (2012), conjuga aspectos físicos (tiempo, espacio y cuerpo), biológicos (lo orgánico), psicológicos (afectos, emociones, aspectos psicológicos) y de la cultura (imágenes, creencias, valores, estructuras). El cuerpo es y produce imagen(es) desde el gesto, la actitud, el movimiento, la quietud, la palabra, el silencio, la vestimenta, el maquillaje, etc.; además todo ello está sujeto a devenires culturales, de cada época y de diferentes modelos e ideales de cuerpos, estética y belleza.

Esta dimensión corpórea invita a pensar el cuerpo en términos relacionales y culturales impregnando el acto educativo de dimensiones afectivas, habitualmente excluidas en las relaciones de aprendizaje. Bajo el planteamiento de Canevaro, et al. (2023) de considerar las emociones y las intimidades en el mismo registro de centralidad que cualquier otra dimensión de la vida social y su carácter hermenéutico, es interesante considerar cómo en los espacios educativos-formativos es necesario la imbricación de las esferas sociales en las dinámicas educativas y el sentido figurativo que adquieren las concepciones subyacentes de lo corporal en el modo de configurar las relaciones de afectividad en los espacios educativos.

A partir de la experiencia de enseñanza virtual en el contexto de la pandemia de la covid-19 se introdujeron herramientas tecnológicas y audiovisuales que ampliaban los formatos de búsqueda y aprendizaje en la formación inicial del profesorado. Aprovechando esta brecha formativa, que de alguna forma se imponía en cuanto al uso de otras tecnologías y, acercándonos quizá a otras sensibilidades que los jóvenes tienen incorporadas dada su condición de nativos digitales, planteamos lo que Kaplan (2022) sostiene como la necesidad de una afectividad educativa a través de formatos creativos y reflexivos, como es el caso de la corpografía. A través de este modo de presentar al cuerpo como espacio relacional y según tome fuerza simbólica o física, lo importante es cómo el cuerpo sigue siendo testimonio, estructura y esencia de las subjetividades que lo habitan (Planella, 2006). Por ello, la corpografía además de ser un instrumento artístico y expresivo que visibiliza la experiencia afectiva e íntima del aprendizaje se convierte en un medio para generar historias, relatos y subjetividades que ayudan a pensar cómo se construyen las relaciones educativas teniendo como eje vertebrador lo corpóreo, cuestionando así patrones tradicionales de aprendizaje y evaluación.

El escenario post pandémico, entre otras cuestiones, presentó realidades de dolor social, lo cual invitaba a la posibilidad de replantear los espacios educativos como

una opción de resistencia y denuncia ante dinámicas hegemónicas persistentes que impregnan la formación inicial, especialmente en Educación Física, a pesar de los avances de una sociedad más digitalizada. Afirma Kaplan (2022) que lo educativo se construye a partir de vínculos de intersubjetividades a través de un tejido invisible. Lograr un entramado de vínculos bajo una matriz de cuidados y afectos mutuos permite producir amarras simbólico-subjetivas que contribuyen a contrarrestar sentimientos de soledad, desamparo, incomprensión, aislamiento e invisibilidad que pueda estar vivenciando el alumnado y, que se impregnan y dejan huellas en el cuerpo, configurando modos de sentir y pensar. Generar este entramando puede ayudar a resignificar los lazos sociales como una experiencia simbólica intersubjetiva que da sentido de pertenencia y compromiso con los otros, lo cual, implica aprender sobre cómo cuidar y afectarse mutuamente como una cualidad relacional, inclusive a través de lo digital. La formación inicial en contextos educativos formales y no formales que tiene como eje central el cuerpo en movimiento y el desarrollo de sus habilidades se presenta como una oportunidad propicia para replantear el modelo biomecanicista y biomédico tan presente en el aprendizaje sobre la educación de lo corporal. Considerar el cuerpo desde una perspectiva relacional implica también explorar los «afectos docentes» que son construidos en las relaciones pedagógicas entre estudiantes y profesorado, dado que estos no son naturales, espontáneos, «instintivos», universales, eternos ni inmutables, sino por el contrario son históricos, cambiantes, construidos, aprendidos (Abramowski y Sorondo, 2022). Y en este sentido, también el profesorado puede ser un elemento esencial para ayudar a internalizar que, a pesar o junto a lo virtual y lo que se invisibiliza detrás de las pantallas, el Otro, la Otra existe e importa. De ahí, la necesidad de una escucha activa y comprometida con aquellas materialidades que se ponen a disposición en el proceso formativo.

Sin embargo, y a pesar de lo que ha significado la pandemia en términos del uso de nuevos instrumentos y modelos de aprendizaje, persisten quizá con más énfasis planteamientos neoliberales que ponderan el éxito académico bajo las premisas de resultados numéricos, rúbricas y estándares uniformes, dejando en un segundo plano aprendizajes más humanistas y críticos que dibujan un panorama artificial y absurdo de la persona, especialmente en contextos universitarios (Sparkes, 2021). En este sentido, y aún con el auge de teorías que sitúan el aprendizaje a caballo entre lo afectivo y los avances en neuroeducación (Diez y Castellanos, 2022), las teorías sobre afectividad siguen estando ausentes en los planes de estudios y en su aplicación más directa en la relación educativa. La teoría del cuidado (Escámez-Marsilla, 2024), se introduce como una cuestión ética y política, en la que cada individuo o grupo social tiene necesidades específicas y demandas en las que facilitar oportunidades para satisfacerlas. Al mismo tiempo, considerar una ética del cuidado favorece cuestionar y transformar las relaciones de poder y dominación que se ejercen en el ámbito educativo.

Ello implica desnormalizar pensamientos, prácticas y comportamientos (Estrada-Castro, 2024) relativos a lo corporal que se han instalado en los aprendizajes y modelos hegemónicos corporales de la Educación Física. Recuperar en la formación inicial posicionamientos y dinámicas que incluyan los afectos y vínculos relacionales dará lugar a una pedagogía liberadora, transformadora y sensible (Planella, 2017) que ayude a la comprensión de lo que somos -también emocional y corporalmente- y establecer así condiciones para mitigar los efectos que producen las relaciones verti-

cales y de dominación que existen en el aprendizaje. En línea con Galak (2022), asumimos que el entramado educación-cuerpo-sensibilidades nos invita a pensar que los cuerpos y las sensibilidades son «depositarios» de un contenido, destinatarios de un saber externo y objetivo. Indagar la formación docente desde la dimensión de las sensibilidades supone comprender que este entramado pone en circulación diferentes perspectivas teóricas con las que se puede observar, con la potencialidad de disolver las asimetrías que generan distinciones sociales, de clase o de género. Una formación basada en la pedagogía del saber de la experiencia implica abordar el conocimiento desde claves multidimensionales e inclusivas (Hernández et al., 2024), orientadas al bienestar del alumnado como sujetos complejos (Ruiz, 2017).

Nos interesa principalmente poner de relieve las voces del cuerpo como metáfora expresada a través de diversidad de lenguajes expresivos y creativos y que permiten que la voz de cada estudiante no sea una mera información sino un símbolo que ayuda a comprender qué y cómo vivieron el cuerpo en su proceso educativo. Las voces expresadas corporalmente son un punto de partida para comprender el contexto social y cultural sobre el que se fragua los modelos de cuerpo que la educación hegemónica proyecta. Por ello, y desde un punto de vista pedagógico, atender afectivamente el cuerpo implica entenderlo desde múltiples expresividades y experiencias y, por ende, convertir cualquier técnica expresiva en facilitadora para reflexionar y repensar el lugar del cuerpo en la educación y considerar que indiscutiblemente las relaciones educativas se establecen como un vínculo «corpóreo-afectivo» (Prados-Megías y Ruiz, 2023).

La propuesta que presentamos tiene como eje central la construcción de corpografías en la formación inicial, como dispositivo que incorpora influencias y referentes (iconos, imágenes, recursos pictográficos, musicales, etc.) relacionados con modelos corporales, de movimiento, deportivos y prácticas educativas que ayuden a construir relatos propios y colectivos sobre las relaciones pedagógicas en el proceso de aprendizaje. Podemos entender, pues, la corpografía como una forma de grafiar desde, con y en el cuerpo, en la medida que al cuerpo no hay que disciplinarlo sino escucharlo, que la expresión puede ser una forma de abordar los conflictos, que los recursos de comunicación no deben limitarse a la palabra y que el cuerpo es un misterio que cartografiar más que un instrumento de la voluntad que debe domesticarse (Trosman, 2013).

Objetivos

Identificar huellas corpográficas o maneras de dar la palabra al cuerpo a partir de experiencias expresivo-corporales en la formación inicial en diálogo con las maneras de enseñar en el aula.

Indagar los vínculos que configuran los afectos en las relaciones pedagógicas a través del trabajo corporal.

Explorar la corpografía como materialidad facilitadora de procesos hermenéuticos que ponen en diálogo conocimientos, procesos de evaluación y sentido de las relaciones pedagógicas en la formación inicial.

Metodología

El trabajo que presentamos se sitúa en una investigación educativa en contextos de aula situando el foco en la atención a lo educativo, en dejar ver lo educacional, dejando espacio a la posibilidad de la experiencia y en hacer público el trayecto recorrido que ponga voz y cuerpo a la propia experiencia y conocimientos en la que la mirada investigadora es partícipe de la investigación. Esta investigación se sitúa en el devenir del aula y por ello no se trata de recoger experiencias sino pensar a partir de ellas para que cada persona se abra a lo que tiene de propio y en relación con los demás y así posibilitar interrogantes, búsquedas, conversaciones, etc. (Kohan, 2017).

A la vez, desde una perspectiva socio-construccionista se considera la generación de conocimiento y transmisión de significado de forma colectiva (Cotty, 1998), dando lugar a construcciones sociales y conocimiento sobre lo corporal desde lo intersubjetivo compartido (Sandín, 2003). Al mismo tiempo ha sido pertinente una indagación profunda de tipo etnográfica como modo de acceso al terreno de las experiencias de sentidos y sensibilidades que, cotidianamente, tienen - para los sujetos- determinadas prácticas y discursos respecto de su vivencia en torno al cuerpo en la institución (Guber, 2001). Abordar la experiencia de formación supone situarla como centro de indagación profundo desde donde se piensa y comprende lo que viven los protagonistas y lo que suponen y significan de lo que les da que pensar. Desde esta perspectiva, la experiencia se vincula a la investigación educativa considerada como empresa del pensamiento más que como procedimiento o esquema de actuación que genera por sí mismo sus propios resultados (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Los instrumentos para la recogida de información han sido: relato visual (corpografía), diario de observación y foros de debate en aula virtual (anónimos y voluntarios).

Ha participado alumnado de tres grados (Educación Infantil, Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte), en tres asignaturas (Corporeidad y Desarrollo Emocional en Edad Infantil; Cuerpo y Motricidad: Expresión y Comunicación; y Cuerpo, Conciencia y Movimiento respectivamente. En cuanto a las corpografías se han recogido un total de 150 relatos visuales (las cuales formaban parte de la evaluación de la asignatura) y una participación de 80 entradas en el foro de debate de forma voluntaria. El diario de campo de las observaciones ha contemplado narrativas del aula en las diferentes asignaturas durante los cuatro primeros meses del curso académico 2023/24.

Cada corpografía es un relato visual (entre minuto y medio a dos) que recoge a modo de composición o creación, a partir de materiales o recursos múltiples (videos, fotos, iconos, retratos, etc.), la experiencia vivida del alumnado (pensamientos, emociones, acciones…) en torno a cómo pensar el cuerpo en movimiento y en relación en el contexto educativo del aula en su formación inicial. La corpografía se orienta con relación a las premisas iniciales dando libertad al modo de grafiar.

En esta investigación la selección del alumnado está estrechamente ligada al interés temático por la relación cuerpo y educación y por la formación específica desde la perspectiva de la educación corporal. También se ha contado, para este estudio, con el consentimiento informado de los mismos, con la autorización personal sobre el uso de imagen y el respeto al anonimato de sus voces.

El procedimiento de análisis se apoya en el planteamiento del método rizomático (Deleuze y Gautari, 2008), el cual establece diversas formas de mapeo o tramas que dan sentido de la versatilidad y multiplicidad de significados que se construyen, alteran y/o se modifican a partir de las informaciones recopiladas. Este planteamiento permite cartografiar y establecer conexiones, relaciones, reconocer vínculos, los «entres» y enlaces bajo premisas de heterogeneidad, multiplicidad, redundancia, relevancia y ruptura. Apoyándonos en la propuesta de Gallo et al., (2020) podemos distinguir en el análisis de esta investigación similitudes en cuanto a nudos de contenido. El análisis revela dos dimensiones. La primera dimensión aborda la corpografía como narrativa visual distinguiendo: a) la corpografía como instrumento acorde con lenguajes y modo de expresión actuales; b) la corpografía como poética del cuerpo. La segunda dimensión se adentra en la consideración de un aula viva, un aula en movimiento en la que se confiere presencia al cuerpo. Se distinguen varios nudos: a) Corpo-Biografías (espacio para expresar, denunciar y transgredir los aspectos normativizados en torno al cuerpo y la formación-evaluación tradicional, b) Corpo-Sensibilidades (el cuerpo recupera espacios de naturalidad, coexistencia y belleza que amplía los límites de lo tradicionalmente artístico) y, c) Corpo-Motricidades (el movimiento se transforma en una necesidad más allá de lo motriz).

Presentado evidencias. La corpografía, un espacio de afectividades

Presentamos algunas de las evidencias a través de la expresión escrita -dado que las personas que participan sólo han dado autorización para utilizar el formato escrito y no el visual-. A partir de ahora las evidencias van en cursiva. Estas evidencias dan sentido a los nudos de análisis anteriormente citados (como esbozo de posibles resultados que se deriven de la investigación más amplia datada al inicio de este escrito). Atendiendo a estas primeras aproximaciones desarrollamos algunas representaciones.

La corpografía como narrativa visual

Utilizar este medio para sintetizar la experiencia vivida en la asignatura ha sido un acierto. Hemos salido del convencional examen o trabajo, todos igual, para dar vueltas y vueltas a una idea (...). No sabía qué hacer en la corpografía, ni cómo hacerlo, si gustaría o no. Ahora después de la experiencia me doy cuenta después de tantos años de la importancia de mi cuerpo, de lo que le pasa cuando está en clase sentado o repitiendo lo mismo, ya sea de memoria o con un ejercicio en clase de educación física y de lo poco que lo escucho (...). Hacer la corpografía ha sido un reto interesante, he buscado muchas ideas, he visto muchos videos sobre el cuerpo, y eso creo que me ha hecho pensar sobre la complejidad del cuerpo y lo que este puede llegar a esconder.

Profundizando en el sentido de lo que significa para el alumnado la narrativa visual encontramos dos modos de considerar la corpografía en torno a los lenguajes visuales:

a) La corpografía como instrumento acorde con lenguajes y modos de expresiones actuales. La posibilidad de lenguajes digitales radica en la versatilidad de ideas,

proyecciones y significados que pueden incitar a realizar una creación artística y por ello en la dificultad de establecer estándares de evaluación (Medina, 2020; Del-Moral, et al., 2019). A partir del uso de las corpografías, la evaluación rompe con protocolos o esquemas tradicionales de evaluación para entrar en un camino de diálogo, compromiso y búsqueda de consensos que puedan ayudar a comprender que sucede en el aprendizaje. La corpografía me ha dado quebraderos de cabeza porque no es hacer lo que te dicen sino lo que tú consideras que ha pasado durante las clases. A veces sentía que no me ha pasado nada y otras me pasaban tantas cosas que no tenía recursos para explicarlo. La corpografía me ha sacado de mi inmovilidad y de la comodidad de que me digan lo que tengo que estudiar para examinarme (...). Me he podido expresar de una manera que yo entiendo. Utilizar tiktok para mí ha sido fácil, lo difícil es darle contenido serio, conceptos y vivencias acordes con la asignatura, ha sido un reto (...).

b) La corpografía como poética del cuerpo. Al presentar el cuerpo de diferentes formas visuales y artísticas podemos hablar de como la experiencia se torna cuerpo, el cuerpo se hace texto y el texto movimiento. El cuerpo se entrelaza con diversos lenguajes, construyendo un diálogo desde los afectos y en relación con lugares, momentos, memorias, huellas. Hablamos del cuerpo relacional puesto en contexto y de una circularidad del aprendizaje (Ahmed, 2015). Los relatos visuales rescatan lo vivido para transformar la experiencia y darle forma a través de composiciones, texturas, sombras, imágenes, etc., que permiten dialogar desde una mayor posibilidad de lenguajes y dar sentido al cuerpo en el proceso educativo a través de códigos emocionales, ampliando opciones dialógicas y pedagógicas en torno a una educación corporal. Cuando me grabé en movimiento y lo combiné con imágenes de mi época de la escuela, de algunas competiciones en las que he participado y he incluido algunas de las fotos de lo que hemos hecho en clase, pude concebir mi cuerpo como algo cambiante, mutante, como un collage permeable, poroso, en evolución, sí así he sido capaz de pensar el cuerpo (...) siempre lo había imagino compitiendo como una forma de ser poderosa pero ahora siento que el poder está dentro, mis emociones y las cosas que he podido sentir desde la conciencia sólo me salía si las imaginaba escurridizas, no fuertes, sino con mucha fortaleza interna. He querido plasmarlas como agua escurridiza entre mis venas, entre mis músculos así me he sentido y espero que en la corpografía podáis verlo (...) Mi corpografía representa un cuerpo danzando, algo que nunca me había planteado. El deporte como danza y no como resultado. No había pensado nunca el deporte como arte, ahora creo que encierra algo más que conseguir una marca, es una forma en la que yo me expreso y por eso sale lo que siento al competir. Ponerlo en forma de momentos con música y con imágenes lentificadas me ha hecho pensar que el cuerpo es algo más que macharlo, casi un misterio para mí ahora, porque me he dado cuenta de la respiración, del roce con el viento, de la relación entre mi paso y el siguiente, del contacto con los demás y de la fuerza que eso me da. En este espacio, la poética del cuerpo hace referencia a poder mirar el espacio del aula y el aprendizaje como un lugar,

> para educar desde el cuerpo, con sus temblores, tensiones, miradas fijas, a veces esquivas, ante el miedo de ser re-conocidos por el otro, de ser tocados, conmovidos y expuestos. Aquí la palabra poética está ligada al acto de la creación, abrir las clases hacia el retorno de sí mismo, proporcionar modos de visibilidad, asentar la preocupación en el ser humano, aquel capaz de ex-

perimentar poéticamente. (Gallo et al., 2020, p. 153)

La corpografía una presencia viva del cuerpo en el aula

Atendemos en este epígrafe a los nudos que han emergido en el análisis del visionado de las corpografías.

a) Corpo-Biografías. La corpografía se ha establecido como un recurso o espacio en el que poder expresar, denunciar y transgredir los aspectos normativizados en torno al cuerpo y el uso que se hace de este en la formación y en los métodos de evaluación tradicionales. Biografiar el cuerpo es un acto de reconocimiento de sí y de la historia que contiene. No se trata sólo de contar hechos vinculados a la experiencia educativa y formativa sino de dar sentido a lo que cada persona es de singular. El cuerpo en su narrativa se despoja de binomios cuerpo-mente-órganos-sistemas para adentrarse en testimonios de resistencias, denuncias o expresiones que hablan de pensamientos, sentimientos y emociones, aquellas que se atreven a narrar hechos de dolor, enfermedades, frustraciones, fracasos, heridas, cicatrices y sensaciones que hablan del acontecer de la vida (Planella, 2017; Prados-Megías y Ruiz, 2023). En la biografía que se expresa en cada corpografía está la mirada de sí, quizás para acogernos, reconocer-nos, compartir-nos y comprender-nos en el aprendizaje de la propia intimidad y de esta forma descubrir lo narrado como fuentes de saber. Os muestro las cicatrices que tengo de tantas lesiones, estuve sumido en la tristeza y depresión mucho tiempo, salir a pasear en mi campo era lo único que podía hacer, esos paseos me curaron (…) Cada tarde me levantaba con ayuda de mi madre para ir a mirar el atardecer y me daba esperanza de que mi cuerpo volviese a sentir placer y no tanto dolor, la enfermedad me ha dado valor. Ahora reconozco que abusé de mi cuerpo, lo maltrataba con entrenamientos extremos, de repente me llegó la enfermedad, sentía que mi cuerpo no me pertenecía, ahora comprendo que estaba en un error, cuando he tomado conciencia de algo tan simple como el latido de mi corazón (…) La imagen que pongo de cuerpos desolados me ayuda a reconocer cosas que nunca había compartidos, así me siento yo a veces, en clase, en mi deporte (…) salí triunfante, gloriosa, con una sensación profunda que no tengo palabras, tanto tiempo preparando, sufriendo que cuando conseguí ir al campeonato no podía contenerme, por eso esas fotos de abismo, de grandeza, pero también el humo, como algo efímero, algo que se va, pero queda dentro su rastro para acordarme de lo que entregué.

b) Corpo-Sensibilidades. En este sentido queremos plasmar algunas cuestiones en la que el cuerpo recupera espacios de naturalidad, coexistencia y belleza que amplía los límites de lo tradicionalmente concebido como lo artístico. El cuerpo se grafía como un descubrirse en la sensibilidad de la piel, del contacto con tacto, de un cuerpo que puede escuchar más allá de lo meramente conceptual y de descubrirse delante de otras sensibilidades que puede y deben gritar eso que guardan dentro: he podido buscar formas de gritar, de protestar, de sacar hacia fuera cosas sin sentirme juzgada. Pocas veces en la formación inicial podemos decir lo que pensamos o sentimos, poniendo la atención en mí, en mi cuerpo, en lo qué está pasando dentro de nosotros. Te das cuenta que eres única, diferente y a la vez, como iguales, nos pasan cosas parecidas (…) No es sólo la atención a lo que motrizmente hago bien o mal o regular, sino que al ser un movimiento desde la conciencia corporal puedo moverme más libremente, más como yo soy, me sentía una artista, me he emocionado al verme a

mí frente al espejo moviéndome, gritando, saltando, juntos a mis compañeros, todos estábamos en lo nuestro y a la vez en el grupo (...) He podido expresar los contenidos con otras conexiones diferentes a lo memorístico, más en consonancia con lo que me ha hecho sentir. El cuerpo en la educación ha preferido la mudez, la inmovilidad o la invisibilidad y, por ello, cuando el alumnado, interioriza su experiencia a través de dinámicas expresivo-corporales afirma que la timidez, vergüenza, temor o sentirse cohibido son emociones que han ido construyendo su expresividad corporal y la forma de relacionarse pedagógicamente. Esta colonización en los afectos dentro del aula se expresa sin reticencias en las corpografías, a la vez, que se visualiza deseos de libertad, acogida y respeto, como opciones posibles a recuperar en el aula cuerpos que no se silencian, que se mueven, que adoptan otras posturas y gestos, cuerpos que no tienen miedo a tocarse. Un cuerpo vivo, vital, que entra en relación con los demás, que siente y padece, que puede reír, llorar, emocionarse.

c) Corpo-Motricidades. El movimiento se transforma en una necesidad más allá de lo motriz. Siempre he tenido la idea del movimiento como algo imposible para mí, me veo torpe, lento, arrítmico. Cada vez que entro por la puerta -por eso he dibujado una puerta entreabierta- es como asomarme a no sé qué va a pasar hoy y eso me gusta. Cada día que vengo a la universidad sé ya de antemano a que vengo, pero estas clases de movimiento han sido un reto para mí. Moverme no es sólo sudar, sobre todo, para mí ha sido estar junto a otras personas, reírme con ellas, estar en con-tacto, dejarme llevar, permitir que me acaricien... por eso mi corpografía tiene manos suaves, caras alegres, cuerpos ligeros, así me he sentido yo (...) Es la primera vez que me hablan del cuerpo en mi formación, es increíble. Yo suelo ir al gimnasio, pero nunca había pensado en el cuerpo como aquí. He querido plasmar las ganas de venir a clase con la imagen del camino, me ha recordado de cuando era pequeña y las ganas de hacer cosas, por eso ese trozo de video donde estoy feliz bailando, así me siento cuando hacíamos cosas con esos balones gigantes, gritar lo que quieras, sacar tensión, he tenido ganas de moverme, girar, tirarme al suelo, no son ejercicios convencionales. He sentido mi cuerpo como el de una niña, con ganas de descubrir y admirar y disfrutar viendo a mis compañeras (...) He salido de clase con ganas de más y eso en mi corpografía lo he plasmado como el infinito, un horizonte amplio, porque hacía tiempo que no sentía tanta alegría al moverme y me he dado cuenta la de horas que paso frente al ordenador sin escuchar a mi cuerpo. Recuperar un cuerpo en movimiento que siente y que se da cuenta de lo que le pasa es pensar en la motricidad como esa posibilidad de pensar de otro modo quiénes somos y quiénes estamos siendo mientras vivimos en el acontecimiento del devenir del aula. La motricidad consciente amplía rangos de movimientos, rangos de espacialidad y temporalidad, rangos de relaciones. Educar en una motricidad expresiva ofrece una educación en la que el control, disciplina y dictámenes, al menos si no se eliminan del todo sí se pueden desdibujar y transformar en una educación más sensible y afectiva (Hernández et al., 2020). Adentrarse en una motricidad del acontecimiento es dar lugar a una dimensión simbólica y cultural del cuerpo donde tienen cabida otros ritmos, otras sensibilidades y afecciones (Block y Weatherfordet, 2013; Correa et al., 2020) y con ello dar paso a una posible deconstrucción de discursos dominantes sobre el cuerpo y la educación.

A modo de conclusión: Contribución al campo de las historias de vida

La elaboración de corpografías o narrativas visuales ayuda a pensar el cuerpo en términos de relaciones afectivas, sensibilidades y sonoridades. Al grafiar el cuerpo con el apoyo de lenguajes expresivos, artísticos y digitales -próximos a la cultura actual que viven los jóvenes-, se da pie a una didáctica más permeable a otras posibilidades de aprendizaje que permiten pasar de lo meramente metodológico a una pedagogía encarnada de la experiencia. Los relatos corpográficos ofrecen la posibilidad pensar lo corporal desde una multiplicidad de cuerpos, expresar diversidad de experiencias a través de lenguajes performativos y reformular el conocimiento desde una diversidad de relatos y contextos. Al mismo tiempo, las corpografías también dejan entrever la influencia de modelos meramente motrices en términos de eficacia, rendimiento, repetición o disciplina que esconden al sujeto de su experiencia para estar sometidos a máximas totalitarias en las que se excluye la relación con el «nos» para resaltar la relación del «yo»: «si te lo propones tú puedes», «con tu esfuerzo, constancia y disciplina todo se consigue», «todo depende de tu voluntad y sacrificio», «no hay dolor».

La investigación apunta a la necesidad de poner en diálogo relatos que han colonizado la educación corporal a partir del dominio de cuerpos esculpidos, moldeados y tecnificados frente a relatos contra hegemónicos que hablan de cuerpos sensibles, afectivos, diversos, aquellos que más se han invisibilizado en las relaciones pedagógicas y considerar lo corporal-afectivo como fuente de saberes y afectos.

Referencias

Abramowski, A., y Sorondo, J. (2022). El enfoque socioemocional en la agenda educativa de la pandemia. Entre lo terapéutico y lo moral. *Revista Del IICE, 51*. doi.

Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Block, B. A., y Weatherford, G. M. (2013). Embodied identities: Using kinesiology methods to diminish the hegemony of the normal. *Quest, 65*(1), 31-43. doi.

Canevaro, S., Abramowski, A., y Castilla, M.V. (2023). *Las emociones y la intimidad de lo social.* Teseo.

Catibiela, A. (2017). Cultura visual y enseñanza. Algunas consideraciones para pensar la formación docente. *Octante, 2*, 46-53. fba.unlp.edu.ar.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Coords.). (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Morata.

Correa, J. M., Aberasturi, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Mudar la piel: afectos, emociones y otras transformaciones sentidas dentro de la investigación educativa. En F. Hernández, E. Aberasturi, J. M. Sancho, J.M. Correa (Coords.), *¿Cómo aprenden los docentes?: Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos* (pp. 218-231). Ediciones Octaedro.

Cotty, M. (1998). *The foundations of social research.* Sage.

Diez, G.G., y Castellanos, N. (2022). Investigación de mindfulness en neurociencia cognitiva. *Revista de Neurología, 74*(05), 163-169. doi.

Del-Moral, M.E., Bellver, M.C., y Guzmán-Duque, A.P. (2019). Evaluación de la potencialidad creativa de aplicaciones móviles creadoras de relatos digitales para Educación Primaria. *Revista Ocnos, 18*(1), doi.

Escámez-Marsilla, J. I. (2024). Las desigualdades del alumnado extranjero en la educación obligatoria española. Una visión crítica desde la teoría del cuidado [The Inequalities Facing Foreign Students in Spanish Compulsory Education. A Critical View from the Theory of Care]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 36*(1), 137-156. doi.

Espçiritu, D. y Jenior, J. (2014). Corpografías Urbanas. *Brazilian Journal of Presence Studies, 4*(1), 70-82. doi.

Estrada-Castro, L. J. (2024). Política de los afectos y Pedagogía: hacia una educación post-género [Politics of Affects and Pedagogy: Towards a Post-Gender Education]. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria, 36*(1), 157-181. doi.

Galak, E. (Coord.). (2022). *¿Qué educación, para qué cuerpos y qué sensibilidades?: Una agenda de investigación.* Universidad Nacional de La Plata. doi.

Gallo, L.E., Planella, J., y Ramírez, D.M. (2020). Hacia un saber del cuerpo en la escuela.: una experiencia educativa. *Revista Lasallista de Investigación, 17*(1), 143-160. doi.

Gómez, S. N., Gallo, L. E. y Planella, J. (2018). Una educación poética del cuerpo o de lenguajes estético-pedagógicos. *Arte, Individuo y Sociedad, 30*(1), 179. doi.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Grupo Editorial Norma.

Hernández, F., Aberasturi, E., Sancho, J., y Correa, J.M. (2020). *¿Cómo aprenden los docentes? Tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos.* Ediciones Octaedro.

Hernández-Rodríguez, A. I., Lirola, M. J., y Prados-Megías, M. E. (2024). Building shared knowledge in the basic training of students. University Service Learning in Physical Recreational Activity involving people with functional diversity. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 17*(35), 69-81. doi.

Kaplan, C. (2022). *Afectividad en la escuela.* Paidós.

Kohan, W. (2017). *Viajar para vivir: Ensayar. La vida como escuela de viaje.* Miño y Dávila editores.

Medina, F. (2020). Instagram como recurso didáctico para desarrollar la escritura creativa. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 17* (33), 84-93.

Planella, J. (2006). Corpografías. Dar la palabra al cuerpo. *Artnodes. Revista de arte, ciencia y tecnología, 6*, 13-23.

Planella, J. (2013). *Corpografías. Exploraciones desde el cuerpo en la educación.*Seminario Educación. Medellín.

Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación.* Edicions Universitat Barcelona.

Planella-Ribera , J., Chiva-Bartoll, O., Salvador-García, C., y Pallarés-Piquer, M. (2022). Corpografías audiovisuales y educación: Diseñando líneas de fuga para nuevas masculinidades docentes desde la pedagogía sensible. *Fotocinema. Revista Científica De Cine Y Fotografía, 25*, 411–434. doi.

Prados-Megías, M.E. y Ruiz, M. (2023). (Ex)presiones corporal(es). De presencias y ausencias del Cuerpo en Educación. En A. Almeida, M.A. Betancor y J. Planella (Coords.), *Pedagogías corporales: una mirada interdisciplinar* (pp. 133-144). Octaedro.

Ruiz, M. (2017). La formación universitaria en instituciones complejas. *Revista Iberoamericana De Educación Superior, 8*(22). doi.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones.* Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sparkes, A. (2021). Making a Spectacle of Oneself in the Academy Using the H-Index: From Becoming an Artificial Person to Laughing at Absurdities. *Qualitative Inquiry, 27*, (8-9). doi.

Trosman, C. (2013). *Corpografías. Una mirada corporal al mundo.* Editorial Topia.

13. Diálogos con cuatro historias de vida de aprendizaje. Lo humano, lo no-humano y lo material

GABRIELA S. BULLA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

SANDRA SOLER
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

MAR SUREDA PERELLÓ
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

JUANA M. SANCHO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Situando el proyecto TRAY-AP

La distancia generacional entre jóvenes y adultos, entre discentes y docentes no resulta nada nuevo. Hace más de 2400 años, se le atribuye a Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.)[1] esta reflexión. «Los jóvenes de hoy no tienen control y están siempre de mal humor. Han perdido el respeto a los mayores, no saben lo que es la educación y carecen de toda moral». Como profesoras de universidad, en diferentes estadios de nuestras carreras, llevamos años escuchando «los estudiantes de ahora no…», «los estudiantes de ahora son…». Lo que sí nos dicen nuestras prácticas docentes y nuestra investigación es que los contextos y las experiencias de socialización y aprendizaje de los jóvenes de hoy difieren de forma considerable de las de las generaciones anteriores. Diferencia que aumenta con la brecha de edad. Por otra parte, las transformaciones sociales, culturales, políticas y tecnológicas que están teniendo lugar desde finales del siglo XX, están llevando a un aumento exponencial de las posibilidades de producción y acceso a la información y a entornos de socialización y aprendizaje, que han comenzado a cuestionar el papel de la Universidad como principal fuente de producción y transmisión de conocimiento (Gibbons, 1998; Rahn, 2023). Y, por tanto, se ha comenzado a argumentar que quizá ya no merezca la pena para la formación de los jóvenes (Bennett y Wilezol, 2013; Shell, 2018).

Al mismo tiempo, paulatinamente, las universidades han abierto sus puertas a poblaciones que, durante siglos, las tuvieron cerradas[2]. Esto está conllevando consi-

[1] cutt.ly
[2] higherlearningadvocates.org

derables modificaciones en los procesos comunicativos, en las situaciones de enseñanza y aprendizaje y en el establecimiento de relaciones pedagógicas productivas entre profesorado y estudiantado (Sancho-Gil, 2021). Este escenario ha propiciado que las personas que hoy llegan a la Universidad tengan motivaciones, prácticas, experiencias y expectativas diferentes a las de sus predecesoras (Center for Generational Kinetics, 2017; Northeastern University, 2014; Seemiller y Grace, 2016, 2017; Twenge, 2017).

Por otra parte, hoy más que nunca se hace evidente que el aprendizaje es contextual. Porque, como argumenta Phillips (2014):

> Learning is a phenomenon that involves real people who live in real, complex social contexts from which they cannot be abstracted in any meaningful way. [...] learners are contextualized. They do have a gender, a sexual orientation, a socioeconomic status, an ethnicity, a home culture; they have interests—and things that bore them; they have or have not consumed breakfast; and they live in neighborhoods with or without frequent gun violence or earthquakes, they are attracted by (or clash with) the personality of their teacher, and so on. (p. 10)

De ahí que, en estos momentos, resulte crucial trascender las visiones cognitivas del aprendizaje y abrirse a «perspectivas de la persona en contexto» (Turner y Patrick, 2004, p. 1764), entendiendo el aprendizaje como un devenir, como una construcción cultural (Levinson et al., 1996).

La experiencia investigadora y docente del equipo de investigación de TRAY-AP[3], que veníamos estudiando y abordando las implicaciones de este conjunto de cambios, nos movió a diseñar un proyecto con la finalidad de explorar las trayectorias de vida de aprendizaje de los estudiantes universitarios poniendo el foco en sus concepciones, estrategias, tecnologías y contextos de aprendizaje. Decisión que nos llevó a compartir un conjunto de interrogantes e incertidumbre, tales como:

- ¿Cómo concebir los contextos de aprendizaje si este proceso ya no depende necesariamente de dispositivos institucionales específicos?
- ¿Qué encrucijadas de estudio posibilita la expansión de las nociones de contexto?
- ¿Cómo vislumbrar los modos en los que los escenarios, las tecnologías y las prácticas cotidianas de los aprendices se entrelazan a través de ecologías y ecosistemas de aprendizaje? (Barron, 2004; Esteban-Guitert et al., 2018; Sancho-Gil y Domingo-Coscollola, 2020).
- ¿Cómo los jóvenes se relacionan con el sentido emergente de su aprendizaje a lo largo de su vida? (Sefton-Green y Erstad, 2017).

Cuestiones que ha guiado nuestra investigación y que revelan la importancia de explorar las (dis)continuidades en el aprender desde la perspectiva de los aprendices, a través de sus vidas, de sus trayectorias de aprendizaje (Erstad et al., 2016;

[3] cutt.ly.

Erstad y Sefton-Green, 2012; Jornet y Erstad, 2018; Sefton-Green y Erstad, 2017). Posicionamiento que supone un desplazamiento de la noción de 'contextos de aprendizaje', con el fin de capturar la «relación dialéctica entre continuidad y transformación que caracteriza los procesos vitales» (Jornet y Erstad, 2018, p. 1). Lo que implica considerar la capacidad de acción [agency] de lo humano, lo no-humano y lo material.

Metodología

En coherencia con el planteamiento del tema y el objetivo principal de la investigación, optamos por una perspectiva sociocultural (Cole, 1996) y biográfica (Biesta et al., 2008), que se concretó en un enfoque metodológico de tipo cualitativo (Denzin y Lincoln, 2017), que implicó revisar el concepto de contexto de aprendizaje situado en una institución de enseñanza. Cuestionar esta noción implicó ir más allá de la idea clásica de «aquello que nos rodea» (Cole, 1996, p. 6) o un tipo de contenedor en el que se aprende (McDermott, 1991), para decantarnos por la noción de learning lives (Jornet y Estard, 2018). Esto conlleva desentrañar la existencia de una «contextura» [contexture] que se comporta como una urdimbre en la que se entrelazan humanos, no-humanos y materia, que construye experiencias, historias y subjetividades (Jornet y Estard, 2018).

De este modo, aquello que configura cada vida de aprendizaje requiere un acercamiento que atienda, en primer lugar, a las tramas que sustentan el aprendizaje de las personas jóvenes, que acontecen en trayectorias de vida de aprendizaje, lo que requiere una profunda implicación de quienes participan que sólo puede lograrse desde una perspectiva inclusiva y colaborativa de la investigación (Nind, 2014). Desde una posición que sitúa al «otro» no como «objeto-sujeto», sino como portador de un conocimiento que está dispuesto a compartir, un enfoque que no plantea investigar sobre el «otro», sino investigar con el «otro» (Hernández-Hernández, 2011), que deviene colaborador.

A partir de este marco ontoepistemológico, metodológico y ético, invitamos a 50 jóvenes universitarios de Universidades de Cataluña y País Vasco, en las que nos ubicamos los dos equipos de investigación, a reconstruir y hacer visibles sus vidas de aprendizaje.

Para lograr la implicación, el esfuerzo y el tiempo requerido por las 50 personas con las que investigamos, las seleccionamos siguiendo una estrategia de muestreo intencional (Palinkas et al., 2015) y en cadena (Snowball sampling or chain-referral) (Goodman, 1961), intentando recoger, en la medida de lo posible, la diversidad del estudiantado en la Universidad actual y en las diferentes áreas de conocimiento de las distintas titulaciones. La participación se centró en: (a) estudiantes mayores de 18 años, matriculados en una institución académica pública de educación superior en el País Vasco o Cataluña y (b) que estuvieran en su segundo año o más adelante de la carrera. De este modo, involucramos a 50 estudiantes universitarios, 28 de Cataluña y 22 del País Vasco; 30 mujeres y 20 hombres (55,6 % y 44,4 %, cercano a la distribución observada en las universidades españolas en el curso 2019-2020), siete de ellos (14 %) 'excepcionales' (López, 2001); es decir, con necesidades educativas específicas.

Para la elaboración de las trayectorias de vida de aprendizaje, siguiendo de forma cuidadosa todos los requisitos éticos, negociamos con las personas colaboradoras que realizaríamos un mínimo de cuatro sesiones de trabajo individuales (de 1 a 2 horas) con uno o dos investigadores. También su compromiso de llevar a cabo algunas tareas entre los encuentros.

En estas cuatro sesiones, a partir de un conjunto de afirmaciones seleccionadas de publicaciones científicas y medios de comunicación sobre las actitudes de los jóvenes hacia la educación y la sociedad, dialogamos sobre sus perspectivas acerca de la juventud en general, las brechas generacionales y sus formas de posicionarse en temas relacionados con la educación y la sociedad. Compartieron una reconstrucción biográfica de sus vidas de aprendizaje, desde la infancia hasta el presente. En las narraciones y visualizaciones, destacaron tiempos, lugares, personas, artefactos, actividades, objetos, afectos, puntos de inflexión, etc., que consideraban fundamentales en sus sentidos y formas de aprender. Así como 1) situaciones en las que aprendían individualmente y con otros, 2) circunstancias en las que se desarrollaban sus estrategias de aprendizaje y la implicación de cualquier recurso, 3) entornos en los que aprenden de forma más significativa, y 4) todo lo que consideran relevante para su aprendizaje. Finalmente, los investigadores, tras dialogar y conceptualizar la información generada con los colaboradores, compartimos un borrador de la narrativa de sus trayectorias de vida de aprendizaje para que lo leyeran, revisaran y contribuyeran a la versión final del texto. Todos los encuentros, basados en diálogos colaborativos y creativos (Masschelein y Roach, 2018), fueron grabados y transcritos, con el consentimiento de todos los implicados.

A partir de este punto y, tras consensuar la versión final de sus narrativas, procedimos a un análisis temático de las mismas, teniendo en cuenta los marcos del proyecto y las aportaciones emergentes de los colaboradores, con el fin de perfilar una visión de conjunto sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios actuales.

En todo este proceso, considerando los giros de los Nuevos Empirismos y Materialismos (Lather y St. Pierre, 2013; Barad, 2003), hemos puesto una particular atención en la capacidad de acción de lo humano, lo no-humano y la materia en el desarrollo y las experiencias de aprendizaje de las personas colaboradoras. Una decisión que comporta algunos retos, siendo el primero de ellos el enredo entre los tres conceptos y, en un mundo configurado por el desarrollo tecnológico, la dificultad de establecer divisiones entre ellos (Barad, 2003; Pasek, 2018). Desde las perspectivas que se inscriben en los giros mencionados, se abre un debate para entender la influencia activa de lo material, así como las interconexiones entre entidades humanas, no-humanas y materiales. Enfocándose en la materialidad, estas perspectivas subrayan cómo los objetos y procesos afectan nuestras vidas y relaciones. Un reto que se multiplica, aunque en este texto no lo vayamos a explorar, si, como argumenta Barad (2003) «Indeed, there is a host of material-discursive forces- including ones that get labeled social, cultural, psychic, economic, natural, physical, biological, geopolitical, and geological— that may be important to particular (entangled) processes of materialization» (p. 810).

Este capítulo se centra en el diálogo de las autoras con y entre cuatro trayectorias de vida de aprendizaje, colaborativamente desarrolladas con cuatro estudiantes, centrándonos en los conceptos señalados en el párrafo anterior.

Cuatro trayectorias de vida de aprendizaje

Las trayectorias de vida de aprendizaje de Anna S, Blai, Cloe y Miquel, resumidas a continuación, señalan los elementos humanos, no humanos y materiales que se enredan, (re)configuran, fomentan o inhiben su aprender.

Anna S

En el primer encuentro con Anna S, estudiante de 5º de Medicina en la Universidad de Barcelona, conversamos sobre un conjunto de afirmaciones en torno a una serie de frases elaboradas a partir de las investigaciones sobre los jóvenes, realizadas en los últimos 15 años. Anna S considera que, aunque no se puede generalizar, la gente hoy es más «multifacética» y sus intereses no están solo vinculados a la carrera elegida. Donde sitúa la diferencia es en las personas más jóvenes que ella para las que, de forma paradójica, la sobreexposición a los recursos digitales les sustrae más que les proporciona estímulos para ampliar sus intereses. En esta observación encontramos una primera evidencia de cómo lo material, intervenido por lo humano, sobre todo los dispositivos digitales, afectan las vidas de aprendizaje. Por otra parte, no está de acuerdo con la afirmación de que los jóvenes busquen «conectar lo que aprenden en la universidad con situaciones concretas vinculadas a sus vidas». En relación con si «tienen preocupaciones sociales y se implican en ellas», para ella puede que haya más movimiento, pero.... implicación... de estar dispuestos a esforzarse..., no parece que esté tan claro.

Anna S compartió y explicó su trayectoria de aprendizaje desde su nacimiento hasta la actualidad (figura 1). De modo esquemático y dividido por franjas de edad, representó un total de 7 tramos, en los que indica: las edades que corresponden a dichos períodos; frases clave que recogen los hechos más destacados en su vida de aprendizaje y una línea quebrada, en forma de flecha, que simboliza el estado en que se encuentra en cada uno de dichos momentos. De este modo, se aprecia en qué etapas se producen más o menos cambios que han afectado a su aprendizaje. La presencia de lo humano (familia, docentes, compañeros, ...) es el ancla que la sitúa y le da seguridad, sobre todo su familia, a la vez que la impulsa o, en ocasiones, le crea turbulencias. El ambiente familiar la estimula y motiva y es donde recuerda haber recibido los mayores estímulos en relación con el aprendizaje. A lo largo de su trayectoria destaca, en particular, el papel de su madre. «De 0 a 2 años fue un crecimiento muy lineal. En esto me ayudó mi madre. Como es una persona que lo documenta todo tengo un diario (...) por el que sé que pronuncié mi primera palabra: papá, a los 6 meses». También le ha permitido situar el momento en que comenzó a leer, en torno a los 4 años. Sigue a su madre como fuente de inspiración y aprendizaje.

> Hoy he aprendido con mi madre. Durante toda la carrera se ha ofrecido muchas veces a ayudarme a estudiar y a otras cosas. Y hoy, en 5º, por primera vez me ha podido ayudar a realizar un trabajo gracias a sus conocimientos de logopedia. Me ha enseñado bibliografía que yo hubiera tardado muchísimo en encontrar y me ha facilitado infinitamente el trabajo. Ahora, seleccionaré lo que ella me ha enseñado y sacaré mis conclusiones y discusión, pero en este caso, el aprendizaje de otro bien explicado, también me ha sido útil. Puedo

aprender de aquél que sabe y quiere enseñar.

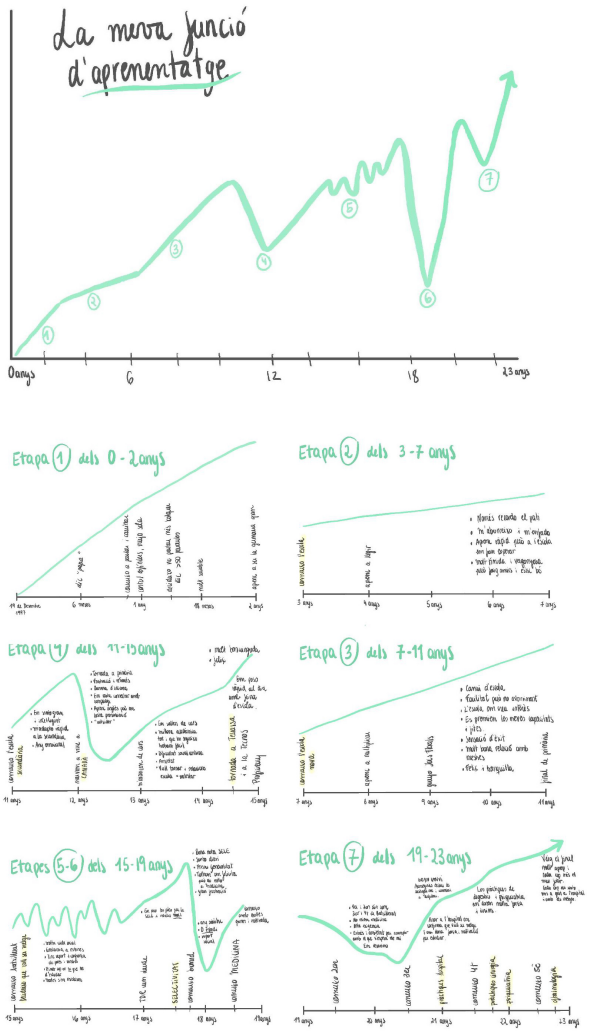


Figura 13.1.: Visualización de la trayectoria de vida de aprendizaje elaborada por Anna S.

Los intercambios con docentes y compañeros de estudio son menos lineales. Desde la escuela primaria tuvo que aprender que no todos los métodos educativos respondían a sus expectativas, necesidades y deseos. Un desplazamiento de su familia a un país extranjero la confrontó con situaciones inesperadas que la afectaron considerablemente. La profunda emocionalidad de estas últimas, al recordarlas desde el presente, las relaciona con la edad que tenía cuando las vivió y lo rígida que era entonces. Pero no duda de que las situaciones experimentadas le supusieron un gran aprendizaje. «Ahora con las experiencias vividas me lo tomaría con mucha más calma, sería más compasiva conmigo misma y con la situación. Pero en ese momento era mucho más rígida».

En cuanto a sus estrategias y formas de estudiar y aprender, remarca la capacidad de acción de los distintos recursos virtuales utilizados, que cobraron una importancia especial en un momento caracterizado por la distancia social impuesta por la pandemia de la COVID. Anna S utiliza diferentes recursos en la preparación de los exámenes.

> Del PPT de la clase, yo lo redacto en Word y lo entiendo mejor tal y como yo lo he escrito (...). A mí me va bien para ir reteniendo y con ello vuelvo a escribir a mano. Esta vez también utilicé tarjetas pequeñas de cada tema, (...). Además, también hago exámenes de otros años. Tenemos un drive con exámenes que hemos conseguido de otros años y tú vas haciendo el examen y puedes o hacerlo a ciegas o buscando cuál es la respuesta correcta. Entonces también aprendes bastante.

También señala la capacidad de acción del entorno físico (material, pero diseñado por humanos). Su lugar favorito de estudio es la biblioteca, ya que le ayuda a concentrarse. «Haciendo medicina usas mil estrategias. El juego de la concentración. Intentar hacer lo máximo que puedas, estar concentrado. Ir a la biblioteca, para mí el espacio es muy importante». Siempre acompañada de «mi nuevo amigo (la tableta) y el ordenador».

Por otra parte, remarca, una vez más, la importancia del contacto y el intercambio profesional, de lo humano, en el aprendizaje en la Universidad, así como el efecto que produce sentirse reconocido. Como estrategia y método de trabajo Anna S añade «otra forma de aprender es buscando yo la información, buscar la parte científica, qué relación tiene con lo que hago y cómo lo redacto porque tengo que enseñar a mis compañeros esto». Lo que resalta el valor del aprender en grupo. A raíz de la pandemia, Anna S destaca la importancia que para ella cobró un ente no-humano: su mascota, su perro.

> También necesitas premios-recompensas. No puedes ni siquiera pasar un día fuera a 20 minutos de casa. Yo salgo porque tengo perro, porque ahora si no tienes motivo para salir, tampoco tienes demasiadas opciones. Por la noche saco al perro... Pero es una vida muy monótona. Levantarse a las 8, ponerse a estudiar... Y todo el día pantalla. El teléfono, el ordenador ... Al ir a comer, miras la tele o una serie... Todo el tiempo estamos… Si tienes que contar algo, debes saberlo muy bien. Este día fue muy curioso porque estaba muy cansada, estaba negativa y no sabía cómo estudiar. Entonces decidí grabarme mientras le explicaba un tema a un compañero. Era nefrología. Realmente me fue muy bien. Hacía un tema, cogía una libreta y le explicaba tal como yo lo estaba entendiendo y a él le iba bien porque lo escuchaba y cuando fui a sacar el perro me escuchaba a mí misma.

Blai

Blai es un estudiante de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su contacto con el mundo del arte, a través de su participación en un pequeño teatro gestionado por su padre y su madre, le ha abierto un mundo de aprendizaje y experiencia que valora de manera sumamente positiva. Cuando tuvimos los encuentros estaba cursando el primer año de Ciencias Económicas, tras haber abandonado los estudios de ingeniería porque no acababan de conectar con sus intereses. Tal y como nos explicó en el primer encuentro, decidió estudiar economía porque quería ampliar su conocimiento sobre los problemas del mundo actual y, en la medida de lo posible, contribuir a la mejora de la sociedad.

En la trayectoria de Blai, de forma similar a las elaboradas en la investigación, el aprendizaje se construye desde el entrelazamiento de contexturas y agentes humanos, no humanos y materiales, los cuales le afectan y toman materialidad en su proceso de construcción de conocimiento. A lo largo de las sesiones, Blai compartió un total de tres textos, a partir de los cuales, junto con las conversaciones mantenidas, podemos establecer escenas que marcan su trayectoria.

Al compartir con él las afirmaciones y concepciones sobre los jóvenes universitarios, se develó como un interlocutor cauteloso, ágil y reflexivo. Frente a la afirmación de que 'tienen muchos intereses que van más allá de los contenidos del curso', en su pregunta: «Pero, ¿queréis que hable de mí? ¿De lo que entiendo del conjunto de 'jóvenes'?, o ¿de mi clase?», distingue las diversas subjetividades que confluyen en un grupo, y cómo estas se relacionan con los conocimientos y experiencias a su alcance. Tras matizar que la categoría 'los jóvenes' no puede entenderse como una masa homogénea, le preguntamos sobre sus actividades culturales y sus intereses específicos fuera de la universidad. Blai respondió: «Mira, yo, en estos últimos dos años, he leído mucho».

En nuestro segundo encuentro, compartió con nosotras un texto escrito por ordenador que relata los momentos clave, lugares, personas y medios más importantes en su trayectoria de vida de aprendizaje. Al preguntarle si también deseaba representarla de manera visual, respondió que se identifica más con la expresión textual que con la figurativa. Al empezar a construir el relato de su trayectoria de aprendizaje, lo humano, la familia, emergió como una contextura fundamental que le había proporcionado herramientas relacionadas con el capital cultural y social que hoy constituyen algunas de sus principales estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, la relación con la lectura en la infancia. Blai es un ávido lector, al que también le gusta escribir, buscar, sumergirse y contrastar opiniones a través de sus lecturas. Le mueve una gran curiosidad y necesidad de indagar y fundamentar aquello que va descubriendo, conociendo. No obstante, no siempre fue así. Cuando era pequeño, señala, no era un lector notable, sino que su familia le ayudaba mucho y estaba ahí casi cada día leyendo con él. Sobre todo, su madre, explica, le leía cada día y le incitaba también a leer, la escuchaba mientras ella lo hacía. Esa presencia y esa escucha le animaban a seguir leyendo, creando un hábito que formaba parte de su rutina. Esa rutina, sin embargo, cambia cuando comienza la enseñanza secundaria. La intensa vida familiar característica de la infancia disminuye con la adolescencia lo que, junto con la aparición de los dispositivos digitales, Tablet y móvil, le provoca, como a otras muchas personas, una disminución muy significativa del hábito lector, que no recuperará hasta casi su llegada a la universidad. Para él «es difícil decir cuando esto acaba, cuando acaba o se rompe, pero claro, al fin y al cabo, la lectura era un entretenimiento y cuando aparece el móvil y el IPad, los amigos y demás, vas dejándolo a un lado, hasta que se pierde y se olvida, yo me olvidé de los libros». El momento de la pandemia de la COVID, que coincide con el inicio de sus estudios universitarios, fue el detonante de la recuperación del gusto por la lectura, por los libros. Podemos afirmar que el ambiente familiar le ha estimulado y motivado en distintas etapas. Deviniendo una de las contexturas donde recuerda haber recibido los mayores estímulos en relación con el aprendizaje, la cultura y el arte.

En el tercer encuentro, tras retomar y resituar las resonancias de los encuentros anteriores, nos centramos en conversar sobre las siete entradas de su diario, que nos había enviado previamente. Dichas entradas capturan sus reflexiones acerca de

las experiencias de aprendizaje que considera más significativas, tanto en el ámbito universitario como en otros entornos. A medida que dialogábamos con él, pudimos apreciar su notable capacidad reflexiva, su imparable deseo de aprender y su interés por la educación y la cultura.

El entramado que sustenta la trayectoria de vida de aprendizaje de Blai, refleja un enredo entre a) Lo humano: la familia (que le aporta un gran capital cultural y social), los compañeros de clase (con los cuales establece proximidades y distancias) y las comunidades de aprendizaje virtuales, a través de las redes sociales. b) Lo material: los libros, con una capacidad de acción especialmente significativa en su trayectoria y los dispositivos digitales, sobre los que tiene una visión crítica pero funcional.

Cloe

Para nuestro primer encuentro, Cloe, una estudiante de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona de 26 años, nos sugirió una cafetería de Terrassa, con una mala acústica al estar bastante concurrida y tener altos techos. Aprendimos que este tipo de ambientes dificultan su escucha y tuvimos que ser más cautelosas a la hora de seleccionar los lugares de las reuniones siguientes.

Si no hubiéramos llegado a Cloe a través de la derivación de una de sus logopedas, como parte de la búsqueda de colaboradores excepcionales para TRAY-AP, no hubiésemos tenido forma de saber que había nacido con sordera profunda. Esto es gracias al poder de unos nuevos y sofisticados audífonos, recién adquiridos con ayuda familiar y gubernamental. Con una mezcla de entusiasmo y sorpresa, comentó: «¿Cómo puede ser que yo esté a la altura de una persona oyente?». En este caso, un dispositivo material creado por humanos, contiene una gran capacidad de acción, se convierte en una biotecnología educativa crucial, que posibilita el desarrollo cognitivo, afectivo y social de Cloe y de otras muchas personas.

Este momento lleno de sonidos oculta una experiencia de silencio en sus primeros años de vida: «Mi madre no se dio cuenta (porque yo como bebé balbuceaba)». Fue en la escuela infantil cuando, a los tres años y medio, identificaron su sordera y con el primer audífono pudo escuchar, por primera vez, «el sonido ambiente, el trino de los pájaros». Cuando su madre «se dio cuenta de que realmente era sorda, fue un proceso muy difícil en mi familia, hasta que se acostumbró y vio que no era tan grave, que podía hacer cosas, pero cada uno lo vive a su manera». La comprensión de Cloe del proceso de aceptación de su familia también se refleja en su relación consigo misma:

> (…) pocas veces he sentido esa impotencia de que no puedo hacer algo. No sé, como me he acostumbrado tanto a mí, me he adaptado a mí, sé lo que puedo hacer y sé lo que no puedo hacer. Y si no lo puedo hacer, no pasa nada, [los audífonos] me los quito y ya está. (…) nunca me he limitado a nada. Cuando voy a la playa, pues no pasa nada, me quedo sorda y ciega y ya está. (...) es que no tengo mucha vista, ahora me pongo las lentillas (…).

Utiliza la audiometría como metáfora de su trayectoria: «como mi vida siempre ha sido muy de altibajos, de arriba a abajo, pues me recuerda a la audiometría» (figura 2). Desde los 6 años, gracias al desarrollo de las políticas públicas, empezó a contar con el apoyo de logopedas (Montse en la Primaria, Carmen en ESO y Alba

en FP), a las que llama sus «otras madres» y constituyen puntos cruciales en su audiometría/vida de aprendizaje.

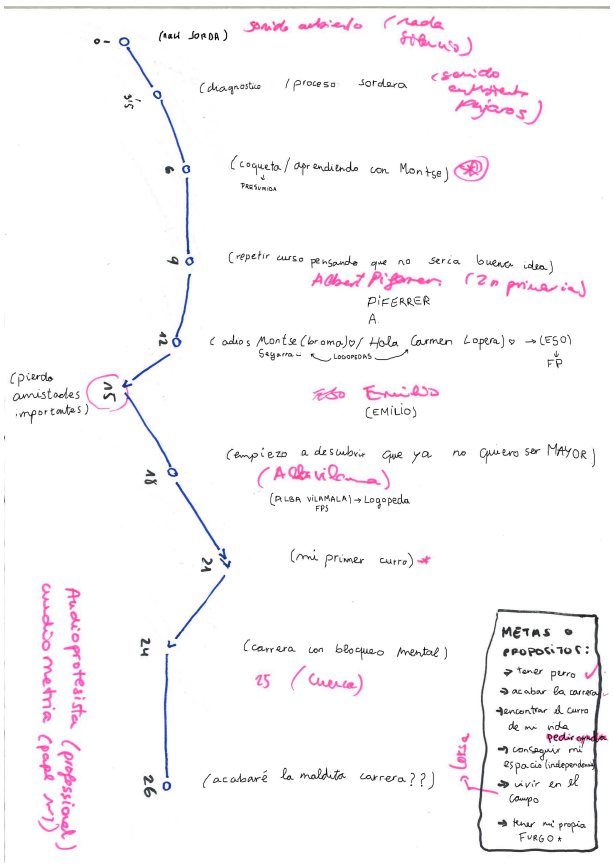


Figura 13.2.: Visualización de la trayectoria de vida de aprendizaje realizada por Cloe.

Aunque le hicieron repetir curso a los 9 años, lo que al principio la marcó negativamente, destaca que tener un amigo sordo y la tecnología FM (con la profesora usando un micrófono y ellos pudiendo oírla más claramente a través de sus audífonos) fueron ayudas fundamentales en su trayectoria escolar.

> El único inconveniente que le veo a la FM es que, si es una clase interactiva, no puedes seguir al resto de la clase, porque como escuchas a la profesora… A no ser que lo pusieses de manera dual, pero aun así era muy difícil. Había veces que, si había tiempo, se pasaba el micrófono a cada uno de la clase, y la gente se lo tomaba como un juego. Pero no un juego de maltrato del aparato, sino como un juego de diversión. Pero no siempre.

En la universidad «es donde me encontré sola realmente, ya que todavía no hay servicio de logopedia». Allí, desde su perspectiva, le costaba relacionarse y participar en proyectos colectivos, porque la gente le parecía «separatista» e «individualista» o, relativiza, atenta a la naturaleza co-construida de las relaciones: «a lo mejor, yo iba a mi mundo o era más introvertida». En contraste, un programa de intercambio en una universidad más pequeña en Cuenca le permitió, a pesar de la interrupción por la pandemia de la COVID, experimentar más interacciones, compartir espacios de exposiciones colectivas y talleres creativos con tutorías más personalizadas. Este desplazamiento geográfico-institucional-relacional afectó su devenir artístico en

el sentido de reafirmar un cierto desánimo sobre su relación con el curso en Barcelona («¿¿acabaré la maldita carrera??»). Pero reafirmó su deseo de realizar otros intercambios y tener su propio espacio de trabajo.

Define su forma de estudio como caótica y destaca como recursos de aprendizaje las bibliotecas, Internet, la calle y hablar con la gente. Se considera excelente haciendo planes, aunque a veces no puede cumplirlos. En líneas generales, resume de este modo sus estrategias:

> Principalmente me baso en lo que enseñan; primero investigo un poco, si estoy un poco bloqueada, leo un poco del tema que quiera hacer o que tenga una vía, y luego ahí empiezo a desarrollarlo. (...) Luego, si veo que no me funciona la parte de investigación, busco en las asignaturas prácticas, hacer cosas tontas por probar, y a ver si así me puedo desarrollar, o hablando con alguien que me dé alguna idea. No es que me dé la idea y me la copie, sino que hablando con esa persona aprendo de algo que me ha hecho pensar, o me ha dicho una cosa que podría tirar por eso.

En la historia de aprendizaje de Cloe, las intra-acciones con (a) lo humano, la familia, las maestras que notaron su condición, el otorrinolaringólogo, que le diagnostico la sordera, las logopedas -sus «otras madres», que le enseñaron a vocalizar, los compañeros, los servicios sociales que facilitan el acceso a recursos fundamentales... (b) Las materialidades desarrolladas por humanos, los audífonos, que la hacen sentir como «una persona oyente», la bibliotecas, Internet, la calle... (c) La fuerza de los deseos «tener un perro, acabar la carrera, encontrar el curro de mi vida, conseguir un espacio (indep.), vivir en el campo, tener mi propia FURGO», producen ensamblajes que le permiten y empujan a continuar su camino de perseverancia y determinación para seguir aprendiendo y lograr ser social y económicamente independiente.

Miquel

En una soleada mañana de invierno, quedamos con Miquel, de 21 años, en los Jardines de Pedralbes, una especie de paraíso verde rodeado de estructuras urbanas de Barcelona y cerca del campus de la Universidad Politécnica de Cataluña, donde cursa un Máster. Nada mejor para enmarcar y fomentar el principio de nuestras reflexiones sobre el aprendizaje de un estudiante de Informática y Telecomunicaciones que en la naturaleza se «sentía muy a gusto». Entrelazando la naturaleza en su relación con su madre, recuerda haber aprendido en la primera infancia observando el entorno, las plantas, los insectos, acompañando con alegría a su madre cuando iba a cuidar el jardín de casa: «Yo me pasaba la vida así; viendo, intentando sacar conclusiones, y relacionando patrones en mi entorno».

En este sentido, comparte:

> La naturaleza es un entorno en el que hay mucha información, pero es como información muy calmada (...). Aquí, en la ciudad, hay muchos estímulos e, indirectamente, el cerebro no puede concentrarse en algo, porque el subconsciente está pendiente de todo. En cambio, en la naturaleza (...) tu cerebro puede estar calmado (...) y puedes estar dos horas en 15 centímetros cuadrados mirando las hormigas, quizás como llevan el pan de un sitio a otro. Y reconozco que esto (...) me ayudó bastante a la hora de empezar a observar el

entorno y de empezar por uno mismo y sacar las propias conclusiones.

En estas diferentes relaciones espaciotemporales, observamos la imbricación entre la propia subjetividad y el entorno, configurado por entidades más allá de lo humano. En su trayectoria de aprendizaje, la naturaleza, la madre, las investigadoras, los jardines constituyen un devenir-material dinámico-intra-accional (Barad, 2003).

Al ser llevado a lugares de esparcimiento y ser inscrito por su familia en deportes colectivos, Miquel experimenta nuevos aprendizajes:

> Ya no soy yo solo observando mi entorno, sino que ya tengo que aprender no solo a compartir cosas físicas, sino formas de hacer a la hora de conseguir un objetivo. Estamos haciendo una guerra de globos, pues no debe ser como yo diga, debe ser como todos digamos y tampoco hace falta ganar ni ser el mejor, tienes que pasarlo bien.

Por otro lado, se reconoce un privilegiado al haber podido acceder a diferentes actividades culturales y deportivas y agradece la acogida de su familia cuando eligió el baloncesto, aunque sigue practicando otros deportes.

A los nueve años empezaron los conflictos familiares, que culminaron con la separación de su padre y su madre y vivencias de «guerra psicológica». La fuerte relación con su hermano le ayudó a sobrellevar lo que metafóricamente denominó «tormenta», tal como refleja la visualización de su trayectoria de aprendizaje (figura 3). Al final, esta difícil situación activó una reflexividad sobre su propia subjetividad y sus modos de aprender.

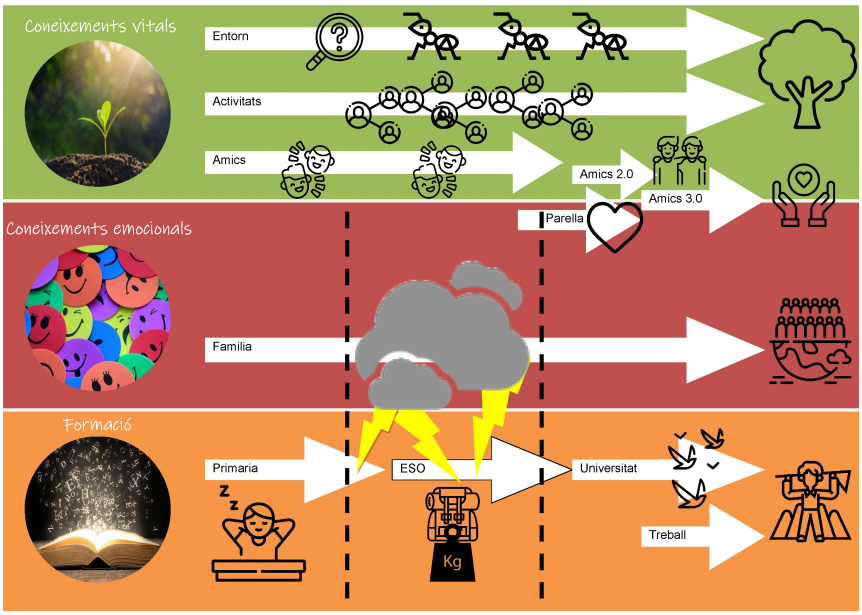


Figura 13.3.: Visualización de la trayectoria de aprendizaje realizada por Miquel.

Esta situación repercute en su escolaridad, desde quinto de primaria hasta la ESO, en una contextura poco sensible a la situación familiar:

> Yo no sabía qué estaba sintiendo en ese momento, y no sabía por qué no estaba concentrado, porque tampoco sabía que no estaba concentrado, sim-

> plemente era un niño pequeño. (...) creo que no se me ayudó mucho. Desde la ESO (...) simplemente era yo el que era un irresponsable, no hacía los deberes (...) y lo típico, que eres un vago (...) pero, desde el punto de vista del aprendizaje, (...) muchos recursos de tu cerebro están ocupados en otras cosas, más que en aprender.

Miquel relaciona sus amistades de la infancia con sus procesos iniciales de autoconocimiento y emancipación ya que, con los amigos «aprendes a conocerte y a desarrollar una iniciativa (...) para hacer lo que te gusta». Sitúa el desarrollo de su inteligencia emocional en las relaciones con su ex-novia (hoy amiga) y con sus amigos de la universidad (amistades que considera más maduras y con más amor).

En términos de aprendizaje como estudiante universitario, las aportaciones de Miquel permiten entrever intra-acciones dinámicas con diferentes tecnologías, espacios y fuerzas materiales. Parte de la posición de que:

> Es más fácil (...) obsesionarte con algo por la disponibilidad de información y herramientas que se tienen actualmente. (...) A la hora de utilizar los móviles, los ordenadores y todo esto, los programas están desarrollados de modo que nuestros receptores de dopamina y serotonina se activen, y al final (...) nos hace desconcentrarnos porque estamos más hiperactivos.

Reflexiona sobre las diferentes materialidades que intra-accionan con las redes sociales: por un lado, la abundancia de información fragmentada y ultra-resumida carece de profundidad, incurriendo en superficialidad y distracción; por otro, aunque no considera que las redes sociales desempeñen un papel fundamental en su aprendizaje, destaca que a veces se producen lo que él llama «pepitas de conocimiento» de «cultura general, desarrollo personal», que serían desencadenantes que le hacen pensar y pueden desdoblarse en otras reflexiones. Relaciona dicha materialidad con intra-acciones con otra tecnología, el libro: «Como cuando en un libro lees un concepto, esas dos o tres frases que dices: ¡buau! ¡Son interesantes! Y entonces te quedas como media hora en la misma página, como pensando en esas dos frases».

En cuanto a la organización y el estudio, Miquel explica:

> Siempre que (...) tengo que organizar mi cabeza, siempre escribo en papel. Y cuando tengo que apuntarme ideas clave, cuando tengo que pensar algo, prefiero escribirlo en un papel. (...) Para mí es más visual tener el papel delante, porque el ordenador es como... con la ruedecilla de subir y bajar, te olvidas fácil.

Aquí se muestra la intra-acción entre el cuerpo y las 'viejas' tecnologías, el bolígrafo y el papel, en un ensamblaje que produce una experiencia intelectual situada, relevante para el devenir de Miquel.

En la trayectoria de vida de Miquel, el hecho de vivir en una casa con jardín, algo poco común en nuestro contexto, y una madre implicada en su cuidado, resalta el significativo papel de lo no humano que se enreda e intra-actúa con lo humano y las materialidades en el complejo ensamblaje de los procesos de aprendizaje.

Diálogo entre las cuatro trayectorias

Explorar cómo aprenden los estudiantes universitarios de hoy, desde la reconstrucción colaborativa de sus historias de vida de aprendizaje, nos permite evitar el reduccionismo que implica centrarse en su dimensión cognitiva e institucional y desvelar su carácter contextual, corpóreo y afectivo. En las síntesis de 4 trayectorias de vida de aprendizaje en las que participamos las autoras, se evidencia cómo un yo es un nosotros, cómo el devenir vital no es individual, sino colectivo y está profundamente enredado con todo lo que nos rodea. De ahí la importancia de considerar lo humano, lo no-humano y lo material, pero con la impronta de lo humano.

Para nosotras, como docentes universitarias, resulta fundamental mejorar nuestra comprensión sobre cómo los estudiantes universitarios aprenden para, así, poder contribuir, en la medida de nuestras posibilidades, a fomentar su aprendizaje y su desarrollo como ciudadanos conscientes, cultos y responsables.

El capital social, cultural y educativo de las familias, emerge en todas las historias como algo esencial. Las condiciones que sustentan las posibilidades de dedicación afectiva y educativa por parte de los familiares resultan fundamentales en el aprendizaje subliminal (Mlodinow, 2013). Para este autor, en los primeros años de la vida, incluso antes de nacer, recibimos, sin darnos cuenta, sin ser conscientes, un sin fin de información, experiencias, actitudes, pautas de comportamiento y conocimiento que van configurando el cuerpo, el cerebro y el aprendizaje. Para Jung (en Mlodinow, 2013, p. 11) «hay ciertos eventos de los que no podemos percatarnos conscientemente, que se mantienen, por así decirlo, bajo el umbral de la consciencia. Se producen, pero quedan absorbidos subliminalmente».

De ahí la importancia de las instituciones de enseñanza, los servicios sociales y las personas y materialidades que las habitan, para prestar atención y detectar las circunstancias y condiciones de uno de los seres que distan de ser homogéneos.

Cada trayectoria de vida de aprendizaje es singular, pero todas comparten elementos fundamentales que intra-accionan (Barad, 2007) y entrelazan de forma única. En diálogo con la concepción de Barad, son las materialidades humanas y no humanas las que lo hacen en cada una de las trayectorias que muestran cómo la materia no es simplemente pasiva o inerte, sino que está activamente implicada en la co-creación del mundo y, por tanto, en el aprendizaje, ya que la materia es dinámica, relacional y participa activamente en la configuración del conocimiento. Así pues, atender a la capacidad de acción de las materialidades en las trayectorias de vida de aprendizaje del alumnado puede contribuir a la creación de realidades otras para la Universidad.

Finalmente, señalar que la observación de que solo una de las vidas de aprendizaje consideradas significa el valor de su relación con la naturaleza, con lo no humano -aunque siempre mediado por lo humano, nos lleva a preguntarnos sobre las posibles consecuencias de esta desconexión, no solo para el aprendizaje, sino para la vida de todos los que habitamos este planeta. También el posible papel y responsabilidad de las instituciones y las políticas educativas.

Referencias

Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice-Heath, S., Lee, C. D., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE Center.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs, 28*(3), 801–831. doi.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning.* Duke University Press.

Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: Gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research, 31*(1), 1–36.

Bennett, W. J., y Wilezol, D. (2013). *Is college worth it?: A former United States Secretary of Education and a liberal arts graduate expose the broken promise of higher education.* Thomas Nelson.

Biesta, G., Field, J., Goodson, J., Hodkinson, Ph., y Macleod. F. (2008). *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life-course: Full Research Report ESRC End of Award Report, RES-139-25-0111.* ESRC. brighton.ac.uk.

Center for Generational Kinetics (2017), *The state of GEN Z 2017: Meet the Throwback Generation.* genhq.com.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline.* Harvard University Press.

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* [5ª edición]. Sage Publication.

Erstad, O., Kumpulainen, K., Mäkitalo, A., Schroder, K. C., Pruulm, P., y Jóhannstóttir, T. (2016). *Learning across Contexts in the Knowledge Society.* Sense.

Erstad, O., y Sefton-Green, J. (eds.) (2012). *Identity, Community, and Learning Lives in the Digital Age.* Cambridge University Press.

Esteban-Guitart, M., Coll, C., y Penuel, W. R. (2018). Learning across Settings and Time in the Digital Age. *Digital Educational Review, 33*.

Gibbons, M. (1998). Higher education relevance in the 21st century. *UNESCO World Conference on Higher Education.* October 5-9. eric.ed.gov.

Goodman, L. A. (1961). Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics, 32*(1), 148-70.

Hernández-Hernández, F. (coord.). (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas.* Universitat de Barcelona. handle.

Jornet Gil, A. y Erstad, O. (2018). From learning contexts to learning lives. Studying learning (dis)continuities from the perspective of the learners. *Digital Education Review, 33*, 1-25. doi.

Lather, P., y St. Pierre, E. A. (2013). Post Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(6), 629-633.

Levinson, B., Foley, D., y Holland, D. C. (1996). *The Cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice.* State University of New York.

López, M. (2001). Escuela pública y cultura de la diversidad: un compromiso con la acción. En J. M. Sancho et al. (coords.), *Apoyos digitales para repensar la educación especial* (pp. 2013–245). Octaedro.

Masschelein, A., y Roach, R. (2018). Putting Things Together: To Interviewing as Creative Practice. *Biography 41*(2), 169-178. doi.

McDermott, L. C. (1991). What we teach and what is learned – Closing the gap (Millikan Lecture 1990). *American Journal of Physics, 59*(4), 301-315.

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento.* Crítica.

Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Publishing.

Northeastern University (2014). *Innovation Imperative: Portrait of Generation Z*. fticonsulting.com.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., y Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research, 42*, 533-544. doi.

Pasek, A. (2018, 18 abril). The Problem of Nonhuman Phenomenology: or, What is it Like to be a Kinect? *InVisible Culture: An Electronic Journal for Visual Culture (IVC).* rochester.edu.

Phillips, D. C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard "Softer" Domains. *Educational Researcher, 43*(1), 9-11. doi.

Rahn, R. (2023, 18 de diciembre). Universities become increasingly irrelevant. *The Washington Times.* cutt.ly.

Sancho-Gil, J. M. (2021). Quo vadis university? (¿Quo vadis universidad?). *Culture and Education, 33*(2), 397-411. doi.

Sancho-Gil, J. M., y Domingo-Coscollola, M. (2020). Expanding perspectives on secondary education teachers' learning ecosystems: implications for teachers' professional development. *European Journal of Teacher Education.* doi.

Seemiller, C., y Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college.* Jossey Bass.

Seemiller, C., y Grace, M. (2017). Generation Z: Educating and Engaging the Next Generation of Students, *About Campus, 22*(3), 21-26. doi.

Sefton-Green, J., y Erstad, O. (2017). Researching 'learning lives' – a new agenda for learning, media and technology. *Learning, Media and Technology, 42*(2), 246-250. doi.

Shell, E. R. (2018, 12 mayo). College May Not Be Worth It Anymore. *The New York Times.* cutt.ly.

Turner, J. C., y Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record, 106*, 1759-1785.

Twenge, J. (2017). *IGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy-and Completely Unprepared for Adulthood-and What That Means for the Rest of Us.* ATRIA Books.

14. La narrativa materialista: de la descripción a la materialización de la historia

JUAN JOSÉ CAPEL GARCÍA

DANIELA PADUA ARCOS

> La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.
>
> Galeano, 2001.

Introducción

La investigación, de cuya revisión trata este artículo, empezó en la esfera que denominamos microcontextual, cuando escribir en su pequeño contexto las cinco historias de vida del alumnado segregado y altamente vulnerable a la exclusión social era lo prioritario. El esfuerzo empleado tuvo efectos positivos, pero inicialmente no lo valoramos como unas transformaciones sustanciales de las duras condiciones socioeducativas de los y las protagonistas.

Con cierta insatisfacción por lo anterior, el trabajo continuó desde la resistencia utópica y se alargó en el tiempo, pasando casi inadvertidas unas transformaciones que al revisarlas desde la esfera macrocontextual y autobiográfica se han evidenciado, poniendo también en cuestión los escasos resultados que considerábamos inicialmente en la esfera «micro».

Actualmente, consideramos que los cambios siguen siendo modestos, no hemos puesto el mundo patas arriba, pero la suma de las pequeñas transformaciones desde las tres esferas que conceptualizaremos más adelante empieza a resultar más satisfactoria. Creemos que esto ya es motivo para adoptar esta perspectiva que incrusta las tres esferas, no obstante, hay dos motivos más: el epistemológico y el filosófico materialista, como veremos en el apartado de «Fundamentación».

Objetivos

Revisar un proceso de investigación con historias de vida abierto desde hace dos décadas.

Mostrar la necesidad en el trabajo de investigación de relacionar lo microcontextual, macrocontextual y autobiográfico de la investigadora o investigador para potenciar las transformaciones en las historias de vida.

Avanzar en la singularidad de las historias de vida sin promover la atomización de los sujetos históricos.

Resaltar las corrientes sociales críticas como sujetos colectivos reflexivos y hacedores de historia de vida.

Fundamentación

Motivo epistemológico

> El sistema de relaciones entre conceptos es útil para estudiar la realidad en sus fragmentos.
>
> Hamui, 2016, p. 51

Partimos de una realidad incrustada que hay que desarmar analíticamente (al menos en las tres esferas mencionadas) y volverla a armar para construir una(s) historia(s).

Planteamos que este es el «bricolaje básico» de nuestra investigación y quizás de otras similares. No obstante, este planteamiento surgió de una experiencia en un terreno concreto que es necesario abordar.

Nos sensibilizamos[1] y nos arraigamos al campo de investigación, esto nos ha permitido «ser testigos» de la reproducción social desigualitaria que afecta a bastantes más historias de vida en el mismo contexto y que muy probablemente no se escribirán. También fuimos testigos de ciertos cambios que sucedieron posteriormente y que fueron más profundos de lo narrado en las cinco primeras historias de vida.

Estos cambios surgieron desde el mismo microcontexto pero también surgieron desde las otras dos esferas mencionadas, hasta entonces poco consideradas en la investigación inicial. Poníamos todo el interés en los relatos de las y los protagonistas. Pasaban los años, los y las protagonistas abandonaron el sistema educativo y formaron familias (algunas desaparecieron del campo local de investigación), pero la exclusión y la vulnerabilidad social persistía, aunque hubo algunas mejoras derivadas de la acción investigadora que la atenuaban (por ejemplos, el equipo de investigación consiguió implicar a la universidad a través del voluntariado que actuaba en el campo y el Aula de Integración dejó de estar segregada físicamente del instituto).

Intuíamos que «faltaba algo» a los análisis que emanaban de las cinco historias de vida, pues seguíamos ahí, en el mismo contexto, luchando junto al alumnado educativamente excluido y socialmente muy vulnerable por obtener resultados me-

[1] El investigador, su tutora y la directora de tesis, en adelante equipo de investigación.

jores desde nuestros perfiles de investigadoras, voluntarios, activistas, docentes... e independientemente de las personas que protagonizaron la primera parte de la investigación.

Ante la reproducción de la exclusión seguimos generando actuaciones desde diversos ámbitos que, aunque no respondían a la finalidad de avanzar en la construcción de las historias de vida, afectaban a la investigación en las que éstas se enmarcaban. En sucesivas revisiones, fuimos constatando que esto generaba impactos en el pequeño contexto de las cinco historias de vida, además ampliaba el conocimiento generado en la investigación hacia otras esferas más allá de la «micro».

La primera necesidad estaba en desbordar las cinco primeras historias, pues algunas de sus protagonistas ya no estaban en el contexto, mientras que el equipo de investigación permanecía. Fue entonces cuando se decidió empezar con la autobiografía del investigador.

El motivo epistemológico deviene, en un primer lugar, en «no limitar el campo de actuación» a unas historias de vida circunscritas en un microcontexto, como hicimos en nuestros trabajos iniciales.

Aunque singulares, las cinco historias de vida no eran «exclusivas» y las seguíamos reviviendo en otras personas vulnerables a la opresión socioeducativa. Actuábamos para revertir estas situaciones y necesitábamos un hilo narrativo que explicase la continuidad de nuestras acciones.

Decidimos entonces realizar una autobiografía del investigador, pues nuestras vivencias y convicciones nos impedían cerrar la investigación exclusivamente con las cinco historias de vida. Con la autobiografía se materializaba un compromiso ético de permanencia.

> La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola «tierna», «blanda» e inoperante. En la impaciencia aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablablá; la impaciencia a solas en el activismo irresponsable. La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra. (Freire, 1994, p. 82)

Tras revisión, hoy día afirmamos que nuestro compromiso de permanencia introdujo otra esfera de análisis que proporcionaba mayor explicación y cohesión a lo que estaba pasando en la investigación. Además, consideramos que se estaba ganando en rigurosidad, naturalidad y transparencia, pues el investigador como «instrumento» de investigación se retrata en la autobiografía, se «desnuda» y muestra su influencia «de y en» el campo de investigación que ya es su campo de desarrollo profesional.

Actualmente, trabaja como director de un centro educativo en el contexto donde empezó su investigación como estudiante: El proyecto principal de la dirección es desarrollar la inclusión y el éxito educativo a través de una Comunidad de Aprendizaje.

Por otra parte, con la autobiografía hemos tomado conciencia especialmente de la propia formación que se ha generado en estos años de investigación y de la formación que se ha podido ejercer en otras compañeras y compañeros docentes. El equipo de investigación se formó en prácticas superadoras de las desigualdades so-

cioeducativas, es decir, nos formamos en cómo desarrollar las actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje. Las pusimos en práctica en el contexto de investigación. Transcurrido un tiempo, formamos a cientos de docentes o futuros docentes en estas prácticas superadoras de las desigualdades desde instituciones como los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) y las universidades de Málaga y Almería.

Del relato autobiográfico nos satisface contemplar que no ha sido sólo el investigador el que se ha beneficiado profesionalmente de la formación en la investigación, sino que ésta ha sido un vector de transformación, que afecta al contexto de investigación, y que parece crecer a futuro en muchos otros contextos, pues cada día llegamos a más docentes que quieren formarse en la superación de desigualdades y en el éxito educativo para todos y todas.

Añadir esta satisfacción desde la esfera autobiográfica alivia un poco la frustración de que las pequeñas transformaciones en la esfera micro no consiguieron mejorar sustancialmente la situación de vulnerabilidad de las cinco personas que encarnaron las historias de vida al principio de la investigación, ni la situación de otras personas del contexto local cuya historia afectada por la reproducción de las desigualdades no se escribirá.

La segregación era manifiesta en el sistema educativo y en buena parte del profesorado en el barrio[2]. No obstante, la esperanza es poderosa en La Chanca y con el tiempo tres centros educativos (dos de primaria y otro «de adultos») apostaron por un proyecto inclusivo de Comunidad de Aprendizaje. La investigación contribuyó a impulsar este cambio subida en la ola de una marea de transformación socioeducativa que se hizo muy presente en Almería entre los años 2005 y 2018. Esta marea planteó ampliar las esferas de investigación. El motivo epistemológico empieza a demandar otra ampliación más allá de lo «autobiográfico». Para analizarlo, tenemos que indagar necesariamente en otra esfera: «la macro».

En este sentido, incrustar lo «macro», desde la experiencia de investigación que hemos tenido, va más allá de incorporar a una investigación cualitativa algunos datos cuantitativos como número de desempleados, rentas de la población local, proporción de la población minoritaria, etc. Queremos interpretar lo «macro» desde los sujetos colectivos que cambian grandes inercias sociales. Sujetos cohesionados intersubjetivamente, donde sus integrantes son anónimos con voz propia.

La participación en sujetos colectivos (sindicatos, asociaciones de Renovación Pedagógica, grupos de investigación inspirados en la Pedagogía Crítica…) nos permitió ver cómo estos sujetos tenían un impacto en las transformaciones del microcontexto. Donde había una parte del profesorado «segregacionista» en el barrio, se establecieron, en cambio, proyectos radicados en bases inclusivas como fueron las tres Comunidades de Aprendizaje de La Chanca. Esto fue debido, sin duda, a la agencia de unos colectivos muy activos en la provincia de Almería[3] que, como un imán, en un polo repelían la exclusión y en el otro polo atraían hacia sus postulados inclusivos a los y las docentes.

[2] Aula de Apoyo a la Integración segregada físicamente del edificio principal del centro educativo, profesorado que negaba el acceso a los equipamientos del centro (frases como esta eran habituales en una parte de los y las docentes: «esos salvajes no pueden entrar en el aula de informática, la destrozarían», son sólo dos ejemplos entre otros muchos.

[3] Una de las evidencias de esta «masa crítica» fueron las Jornadas de «Escuela Moderna, Comunidades de Aprendizaje y Pedagogía Crítica» que con la cooperación de multitud de organizaciones no gubernamentales se consiguió celebrar con éxito durante seis ediciones, superando en algunas de ellas los 400 participantes.

A esta corriente «despersonalizada», a esta «marea de colectivos» la vamos a denominar «masa crítica». Una masa con agencia autónoma, con capacidad de transformación, donde el anonimato de las personas que pertenecen a ella no borra su autoría como hacedoras de historia. Es decir, lo contrario a las concepciones habituales de «masa», donde la imagen predominante es la de un grupo amplio manipulado al antojo de cuatro iluminados.

Este concepto de «masa crítica» empezó a pergeñarse en la física experimental y se deslizó hacia los estudios de sociodinámicas sociales (Martínez, 2006) En el caso de la investigación cualitativa que llevamos a cabo, podemos matizar el concepto de «masa crítica» como aquella «masa narradora» (no sólo narrada), muy vinculada intersubjetivamente, donde la agencia individual se disuelve como azucarillo en un gran mar pero donde sabemos que las transformaciones suceden o probablemente sucederán en un sentido compartido.

En nuestra experiencia, la integración de las tres esferas es fundamental para entender qué actuaciones han sido motivadas totalmente o en parte por la investigación y qué resultados se han obtenido de ellas. Estábamos empujando una marea y a la vez siendo impulsados por ella. Es incrustando las esferas micro, autobiográfica y macro donde sumamos y comprendemos las pequeñas transformaciones y desde donde podemos potenciar las que vendrán, materializando la historia como creadores colectivos o individuales.

Si el equipo de investigación se hubiese limitado al relato de las cinco historias de vida en su microcontexto, hubiera podido caer en una atomización que perjudicase epistemológicamente a la investigación, es decir, a una atomización caricaturizada en el ejemplo siguiente:

Grupos de científicas de élite, grandes físicas, relevantes químicas, portentosas ingenieras… trabajando en departamentos que se encuentran incomunicados entre sí. Sin saberlo, esas insignes científicas podrían estar colaborando para fabricar una bomba nuclear…

En la investigación en historias de vida, la singularización del conocimiento generado no nos puede llevar a la atomización del mismo. Es necesario encontrar los cauces comunicativos para avanzar hacia un conocimiento global e integrado e incluso imposible de ser comprendido de forma dicotomizada, es decir, avanzar hacia el conocimiento «incrustado», en el sentido de K. Polanyi[4], sin el cual no se le puede dar sentido a la(s) historia(s).

Motivo materialista

> No soy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua in-

[4]Concepto que a partir de su gran obra «LA GRAN TRANSFORMACIÓN» fue profusamente divulgado entre los estudios de antropología social y cultural.

contaminada. (Freire, 2009, p.8)

Hacemos historia desde nuestras bases materiales, al igual que la historia que hacemos será materia para la historia que construiremos en el devenir. La tensión dialéctica entre lo que somos y lo que podemos ser es una constante en la filosofía de Karl Marx y en las corrientes que inspiró, como la que representó la Escuela de Frankfurt donde encontramos a Hebert Marcuse que afirma que la relación dialéctica «se hace posible mediante el reconocimiento del sujeto como agente histórico cuya identidad se constituye en y contra su práctica histórica, en y contra su realidad social» (1993, p. 130-131).

Construir historias de vida desde una base material individualizada, como predominaba al principio de la investigación, conllevaría reducir las bases materiales que condicionan las historias, así como limitar lo que podemos ser en la construcción de nuestras historias. La construcción de historias individualizadas es una perspectiva que, de haberse adoptado por el equipo de investigación, podría haber apoyado una racionalidad dominante en las sociedades occidentales que, por otra parte, ponemos en cuestión desde el materialismo dialéctico de H. Marcuse:

> La trascendencia más allá de las condiciones establecidas (de pensamiento y acción) presupone una trascendencia dentro de estas condiciones. Esta libertad negativa, esto es, la libertad frente al poder opresivo e ideológico de los hechos dados, es el a priorí de la dialéctica histórica; es el elemento de elección y decisión en y contra la determinación histórica. (p.251)

Reducir la investigación a las cinco historias de vida en su esfera «microcontextual» conllevaría no sólo perder el sentido de una buena parte de la historia, sino también reforzar los procesos de atomización que llevan hacia el individualismo característico de la sociedad actual. El respeto a la individualidad de los y las participantes de la investigación es fundamental, en cambio, lo que es cuestionable, es el refuerzo del individualismo muy propio de las sociedades turbocapitalistas del siglo XXI. Planteamos que el individualismo no sólo es una opción ideológica, sino también es una reducción epistemológica para la investigación[5].

Analizamos las bases materiales, sociales e individuales que integran nuestras historias. También podemos analizar cada esfera por separado, pero la narración debe estar incrustada si queremos conocer la realidad que queremos transformar.

Desde que leímos a Karl Polany nos interesa uno de sus términos más empleados: «la incrustación» («embeddedness»)[6]. Le damos un giro a este término en nuestra investigación para responder a la necesidad de no quedarnos exclusivamente en la racionalidad del investigador, ni en la racionalidad de su época, ni en la racionalidad de los participantes protagonistas de las historias de vida, sino en la trama que las

[5]En los estudios de antropología es frecuente encontrarse el ejemplo de la novela «Robison Crusoe» para desenmascarar la perspectiva cultural de algunos occidentales. La novela, no sólo respondía a la ideología colonial de su época, sino que también desconocía una realidad material que los nativos de las islas descritas conocían muy bien: ninguna persona sola tenía posibilidades de sobrevivir aislado en sus islas.

[6]Un ejemplo del uso del término por parte de Karl Polany nos explica cómo para comprender algunas sociedades no se debía aislar la economía por un lado y el parentesco por otro, pues esta división respondía a concepciones occidentales de «mercado autorregulado» que no respondían a la realidad de algunos grupos polinesios.

unifica a todas. Esta afirmación la podemos observar en el siguiente relato describe un encuentro con una de las protagonistas de las historias de vida:

> Al cabo de los años, me reencontré con una de las exalumnas más vulnerables del Aula de Integración que tuvo episodios en su niñez muy trágicos. Ella, cerca de llegar a los treinta años, estaba criando a un niño y a una niña. Cuando recordamos su «historia de vida» en la niñez me dio a entender que era consciente de su vulnerabilidad y que, por eso, acudió a la televisión, a un «reality show» donde las personas exponían sus historias y conmovían a un público que aportaba donaciones para ayudarlas.

Vemos que en este caso habría que hacer una incrustación de las tres esferas en la narrativa:

Evidentemente, la agencia individual de la protagonista de la historia de vida es fundamental, fue una decisión en buena parte libre (en otra parte no, pues estaba necesitada de buscar recursos económicos para sus hijos)

Habría que hacer también un análisis desde la autobiografía pues ¿qué aportaciones hizo el investigador para que la historia de vida que narraba ayudase a desarrollar la conciencia de la vulnerabilidad?, ¿es eso positivo?, ¿qué hizo el investigador para ayudar a la conciencia de que la transformación de sus condiciones era posible?

Por último, no podemos obviar inercias sociales, muy vinculadas con la racionalidad económica imperante, como las que llevan a producir «realitys». Estas inercias y su gratificación monetaria, sin duda, han influido en la representación pública de la historia de una exalumna de un Aula de Integración segregada.

Una de las primeras conclusiones de lo anterior nos la aporta Mark Granovetter[7], cuando afirma:

> Los actores no se comportan ni deciden como átomos fuera de un contexto social, ni se adhieren servilmente a un guion escrito para ellos por la particular intersección de categorías sociales que ocupan. Sus intentos de acción deliberada están, en cambio, incrustados en sistemas concretos y continuos de relaciones sociales. (1985, p.487)

El ejemplo de la exalumna a la luz de la lectura de Polanyi y otras, nos lleva a plantearnos que sin una narrativa incrustada de las tres esferas dejamos de tener profundidad en el conocimiento del material histórico y cercenamos buena parte de sus posibilidades de transformación. Quedarnos exclusivamente en las cinco historias de vida que elaboramos al inicio de la investigación limitaría el impacto de la investigación que seguimos realizando.

Evidentemente, no queremos limitar el impacto de la investigación, sino explorar todas sus posibilidades. Necesitamos, especialmente donde se dan duras condiciones de vida, una racionalidad transformadora que encontramos en las teorías del materialismo dialéctico[8].

Necesitamos una racionalidad que nos haga sujetos de la historia, donde las acciones deliberadas en el sentido de Granovetter, o la esperanza en el sentido freiriano, se pueda materializar desde un conocimiento más profundo y amplio que nos proporciona la incrustación de diversas esferas sociales y materiales. En la transforma-

[7] Uno de los desarrolladores de las teorías de Karl Polanyi

[8] También nos gusta llamarlo «materialismo humanista.»

ción el proceso continúa y la propia historia generada se convierte en una materia más que vuelve a condicionar «el juego» en estas relaciones.

«Cuando narro tengo como base el materialismo histórico. No parto del vacío cultural, científico, económico o social. Las tradiciones de pensamiento, la condición de clase social, de género y de etnia, la historia del barrio… son bases desde donde escribo que no pueden ser obviadas en el método de investigación».

Metodología

Los procesos de transformación paulatina convirtieron el aspecto metodológico longitudinal en algo clave. Esperábamos un impacto transformador en las historias de vida que se narraron de cinco escolares. Seguíamos en contacto con ellos y ellas cuando dejaron de estar en la escuela; su devenir y el de otras personas que llegaron después en situaciones parecidas nos llevó a replantearnos ciertas cuestiones metodológicas.

A pesar de sus languideces que por poco las llevan al abandono, no es usual que una investigación se alargue tanto en el tiempo. Esto confiere una singularidad especialmente en la revisión de los impactos de la investigación a largo plazo.

El investigador pasó de ser un agente externo en un microcontexto a ser un «agente doble», es decir, un miembro de la comunidad local y un miembro de otras comunidades no locales relacionadas con la investigación y la educación.

Además, «el investigador no llegó como investigador» al microcontexto, sino como práctico de estudios universitarios de Psicopedagogía. Teniendo posteriormente roles de voluntario, maestro y director en dicho contexto que ya simultaneaba con los de investigador. La multitud de roles motivaban que el impacto de la investigación se replicase desde otros ámbitos, pues la formación adquirida con la investigación repercutía en la acción del voluntariado y en la acción docente. Es decir, se producían impactos indirectos de la investigación que la metodología tenía que abordar de alguna manera.

Es por las cuestiones anteriores que se decidió iniciar una autobiografía que junto a las historias de vida ya elaboradas conformarían una autoetnografía que, como sabemos, incluye la relación entre aspectos personales de los participantes y del narrador, así como de los aspectos sociales y culturales de un grupo en un contexto determinado.

> Los autoetnógrafos deben utilizar la experiencia personal para ilustrar características que sean familiares para los del grupo local y los externos. Para lograrlo, se requerirá comparar y contrastar la experiencia personal con la investigación existente (Ronai, 1995, 1996); entrevistar a los miembros de esa cultura (Foster, 2006; Marvasti, 2006; Tillmann-Healy, 2001), o examinar artefactos culturales relevantes (Boylorn, 2008; Denzin, 2006). (Bernard, 2019, p.22).

Por tanto, la metodología desarrollada hasta ahora viene caracterizada por este marco autoetnográfico que, en su revisión, arroja unas consideraciones metodológicas nuevas en la investigación que queremos compartir en este artículo. Algunas de ellas son:

- En la narración no descargar el peso de la transformación en personas expuestas a la vulnerabilidad social. Es decir, no esperar el «sueño americano» (que en estas condiciones pocas veces se cumple) con la realización de unas historias de vida.
- Ampliar la mirada investigadora más allá de su racionalidad inicial, especialmente cuando los procesos de transformación no se materializan significativamente.
- Destacar el protagonismo de los individuos sin aislarlos en su individualidad.
- Narrar las historias como algo singular, sin considerarlas algo exclusivo que no se asemeja a otras historias.
- Tomar conciencia del cambio de estatus del investigador, pues de ser agente externo pasó a ser miembro de la comunidad.
- Practicar la introspección del narrador sin sobrecargar su protagonismo.
- Buscar el «encuentro» a través los diálogos informales, entrevistas, documentos audiovisuales, lecturas, etc. para expresarnos también en plural, empleando el «nosotros/as» inclusivo.
- Analizar las consecuencias a largo plazo de algunas acciones del equipo de investigación y de las corrientes sociales donde se inserta.
- Narrar de forma situada no quiere decir narrar exclusivamente desde lo local.
- Evitar en lo posible la narración omnisciente del narrador, especialmente en relación a los demás en su propia autobiografía.

Conclusiones

Gracias a la permanencia prolongada en el contexto de investigación se reexaminan los resultados y la metodología de nuestra investigación. Aportamos nuevos matices a la teoría de la investigación autoetnográfica que manejábamos, como la necesidad de incrustar epistemológicamente las esferas microcontextuales, autobiográficas y macrocontextuales, así como la necesidad de fortalecer la racionalidad transformadora apoyándose en las teorías del materialismo dialéctico y materialismo humanista.

Contribución al campo de las historias de vida

En este artículo esperamos haber ejemplificado una forma concreta de relación entre lo micro y macro que ya se ha discutido habitualmente en el espacio de los estudios narrativos. En esta ejemplificación hemos redefinido lo micro y macro según nuestras necesidades de abordaje metodológico en la investigación.

En lo microcontextual, un aula segregada de un instituto en un barrio empobrecido, hemos situado las cinco historias de vida que elaboramos en un primer momento. En lo macrocontextual, hemos situado a la «masa crítica» que en la provincia de Almería luchaba por la inclusión para el progreso socioeducativo.

Además, lo hemos vinculado a otros desarrollos metodológicos, autobiográficos y teóricos:

La metodología tiene la singularidad de su longitudinalidad (más de 20 años) y su universalidad de compartir los procedimientos metodológicos de las autoetnografías. Esta combinación aporta a la construcción de las historias de vida la perspectiva de un narrador que ha pasado por diferentes roles (voluntario, maestro, investigador…) desde un compromiso de permanencia en el contexto local.

La autobiografía surge ante la necesidad de seguir revitalizando unas historias de vida ya cerradas o desaparecidas del campo de investigación, sin haber desaparecido en cambio la necesidad de transformación en dicho campo. La autobiografía aporta un modo de resistencia ante «la muerte de la historia».

Por otra parte, en la búsqueda de una investigación de mayor impacto, sugerimos la imposibilidad de abordar este proyecto de racionalidad transformadora sin un bricolaje básico que incruste la esfera macrocontextual, microcontextual y autobiográfica dentro del marco teórico del materialismo humanista. Un marco que se caracteriza por estudiar la historia en sus condiciones materiales para su superación. Vemos aquí la unidad entre epistemología y política para nosotros necesaria en la racionalidad transformadora de las narrativas.

Referencias

Bénard, S. (2019). *Autoetnografía Una metodología cualitativa. Selección de textos.* Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Carrillo, I (2016). *Democracia y educación en la formación docente.* Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Connell, R. (1997). *Escuelas y Justicia Social.* Morata.

Flecha R. (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula (72)*, 21-34.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar.* Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa.* Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza.* Siglo XXI.

Galeano, E. (2001). *Tejidos Antología.* Octaedro.

González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas (19)*, pp. 207-232.

González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y nudos (40)*, pp. 103–116.

Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. *American Journal of Sociology, 91*(3), 481-510.

Marcuse, H. (1993). *El Hombre Unidimensional. Ensayo Sobre la Ideología de la Sociedad Industrial Avanzada.* Planeta-De Agostini

Martínez, M. (2006). *Masa (en situación) crítica. La investigación sobre periodismo en España: comunidad científica e intereses de conocimiento.*

Marx, K. (1979). *El capital.* Siglo veintiuno.

Polanyi, K. (1989). *La Gran Transformación. Critica del liberalismo económico.* La Piqueta

Sutton, A. H., (17 de mayo de 2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Investigación en Educación Médica.* redalyc.org.

Valdez, C. (2008). Expresión autoetnográfica: consciencia de oposición en las literaturas de los Estados Unidos. *Antropología Social (17)*, pp. 73-94.

15. Las materialidades de la investigación desde el relato de viaje

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PIEDAD CALVO LEÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MOISÉS A. MAÑAS OLMO
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

La investigación narrativa se arraiga en el enfoque cualitativo al abordar, indagar y construir diversos aspectos de la realidad, centrándose en elementos interpretativos que implican una perspectiva en la concepción de los procesos de investigación y los enfoques epistemológicos, ontológicos y éticos, basados en la comprensión de los procesos intersubjetivos (Cortés et al., 2020). Es decir, el enfoque narrativo pone de relieve o problematiza la definición de los roles de los y las agentes de la investigación más tradicionales, para sumergirse en un escenario en el que se desdibujan estas fronteras (Hargreaves, 1996; Rivas, 2007; Van Manen, 2003; Cortés, 2019). Sin afán de caer en una perspectiva superficial o alejada de la realidad investigadora, lo que planteamos es que, al menos, la investigación narrativa nos insta a repensar la función de la indagación, en nuestro caso educativa, y las pertenencias, los tiempos y las posibilidades que emanen de la misma. Es por ello por lo que, dependiendo de la mirada que se otorgue a los sujetos, la investigación tendrá unas preocupaciones, intereses y posibilidades diversas.

Es esencial reconocer que al construir o representar una historia de vida, no solo se involucran los sujetos investigados, sino también las propias personas investigadoras, y sus subjetividades (Rivas et al., 2010), que se van redefiniendo según los contextos, las experiencias y, añadiríamos, el conectar dichas experiencias a través del diálogo.

En este sentido, trabajar con historias de vida conlleva una implicación distinta a otras estrategias de investigación, ya que quien investiga se involucra personalmen-

te en el encuentro con los sujetos. Esto implica no solo un compromiso cognitivo, sino también emocional, social y moral. El conocimiento que se produce en la investigación está ligado a estas dimensiones y se construye a partir del encuentro entre investigador y participante, siendo así contingente, situado, histórico y social (Rivas, 2012).

Siguiendo con esta idea, en el caso de los agentes de investigación formales, o al menos los que nos dedicamos exprofeso bajo proyectos, sean subvencionados o no, tenemos la responsabilidad de replantearnos estas cuestiones. Asimismo, en esta línea, esto nos posibilita atender a otras formas epistemológicas en el que el conocimiento no solo reside en lo que tradicionalmente situamos como resultados de la investigación, sino que está en el proceso y en la capacidad o consciencia de develar posibilidades relevantes de aprendizaje. En la experiencia que presentamos para estas jornadas, el relato de viaje, que fue no intencionado ni planificado, nos resultó verdaderamente poderoso a la hora de comprender estas cuestiones que apuntamos en estas líneas. La experiencia fue totalmente emergente pero probablemente derivó en grandes posibilidades para pensar-nos en nuestra labor investigadora, pero también desde y con la investigación.

Marco teórico

Al hilo de lo que planteamos, podemos decir que la investigación narrativa surge de una preocupación y reconsideración dentro de los paradigmas interpretativos que abordan la investigación sobre lo colectivo desde la perspectiva del individuo. Esto significa que, en cada relato o acto narrativo, reside una experiencia particular que, a su vez, es porosa a la realidad más amplia y compleja, aunque el debate de la narratividad no se presenta en la representatividad, sino en la narración como un acto de construcción de la realidad que se fundamenta en tres premisas interrelacionadas, de acuerdo con Cortés (2019):

> (1) La narrativa sobre el individuo está siempre enraizada en un contexto social, cultural y político; (2) las narrativas se entrelazan con relatos o incidentes personales, lo que implica que el sujeto no puede entenderse como una entidad aislada, sino como una construcción compleja y colectiva (Rivas, 2009, 2014); (3) entender el mundo implica comprender sus partes a través de sus historias (Ferrarotti, 2011) y sus particularidades.

Por su parte, Larrosa (1996) argumenta que nuestra identidad como individuos autoconscientes, capaces de dar sentido a nuestras vidas, es el resultado de un proceso interpretativo y en continuo cambio. Esto significa que lo que somos está intrínsecamente ligado a cómo nos comprendemos, lo cual es análogo a cómo construimos narrativas sobre nosotros mismos o sobre las realidades circunscritas a nuestras experiencias. Estas pueden ser de gran variabilidad, tanto intelectuales, profesionales, familiares, personales… más tangibles o abstractas; depende de cómo el acto de resignificar alude a la intencionalidad del que narra, del que escucha y de lo que, finalmente, se plasma.

Al respecto, coincidimos que la experiencia se reconoce como una base fundamental para la investigación, según lo menciona Hernández (2011) al hablar de la «epistemología de la investigación». La idea de comprender a partir de vivencias

personales, transmitidas mediante relatos o cualquier forma de comunicación, ha motivado a la comunidad científica a replantear sus enfoques. En primer lugar, esto ha generado la necesidad de desarrollar estrategias e instrumentos que permitan un giro hacia una investigación cualitativa más abierta y receptiva. Además, ha impulsado la reflexión sobre la ética en relación con los sujetos de estudio y los objetivos de la investigación. Se destaca que este cambio es tanto social como epistemológico. La experiencia cotidiana, que solía ser ignorada en la ciencia moderna, ahora se reconoce como una valiosa fuente de conocimiento sobre uno mismo, los demás y el mundo (Lópes, 2011; Cortés et al., 2020).

En definitiva, el enfoque narrativo en la investigación educativa (campo al que se adscribe este trabajo) abre la puerta a la comprensión de lo colectivo y lo social como un acto político y de significado (Bruner, 2009) y no, como una validación o confirmación de fenómenos, que busca entender, desarrollar y transformar la realidad junto con los sujetos que la conforman. Este enfoque no impone análisis distantes de las palabras de los participantes, sino que busca crear una versión de la realidad basada en las experiencias y percepciones de los sujetos involucrados que se materializa en dispositivos, recursos que nos ayudan a pensar (nos). De ahí que hallamos algunas cuestiones que nos interpelan: ¿Qué tipo de conocimiento podríamos obtener al explorar nuestra historia desde las narrativas emergentes y no intencionadas? ¿Qué función tiene la investigación narrativa para comprender los fenómenos educativos? ¿Qué conocimientos se ponen en juego? ¿Qué función desempeña la investigación para la comprensión o mejora educativa?

Contexto

El Centro de Educación Secundaria Sierra de Yeguas (SY) se encuentra ubicado en Sierra de Yeguas, un pequeño pueblo en la provincia de Málaga, caracterizado por su distancia de las grandes ciudades y su arraigada cultura rural, con una economía basada principalmente en la agricultura y el comercio. Según el censo de 2021, la población era de 3,386 habitantes, con un nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

El centro educativo es considerado de tamaño reducido y la mayoría de los estudiantes provienen de Sierra de Yeguas y la cercana pedanía de Navahermosa. En promedio, hay entre 15 y 20 estudiantes por clase, lo que permite un enfoque más individualizado y personalizado. En los primeros tres años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se imparten clases a unos 150 jóvenes con edades entre los 12 y 17 años, distribuidos en dos grupos por curso, y un solo grupo para el estudiantado de cuarto año.

Con respecto a las familias de los estudiantes, la mayoría solo ha completado la educación obligatoria, aunque un pequeño porcentaje tiene títulos universitarios o superiores. Por lo general, las madres y padres participan en reuniones, tutorías individuales y otras actividades escolares. El centro cuenta con una AMPA llamada San Bartolomé, que colabora estrechamente en la organización de actividades para el colectivo estudiantil. También hay otros órganos de participación tales como la escuela de familias, la comisión paritaria, la comisión gestora, el consejo escolar y la junta de personas delegadas de familias.

En cuanto al profesorado, hay un total de 22 docentes, de los cuales 10 son permanentes. Debido a la ubicación geográfica del municipio, el profesorado tiende a ser móvil y se organiza en 14 departamentos.

En relación con el proyecto de investigación, planificamos asistir semanalmente para la realización del trabajo de campo entre los meses de enero a mayo y, posteriormente, ir acordando encuentros y actividades que realizamos en el marco de la colaboración. Durante un año aproximadamente se dilató el trabajo empírico. No obstante, este texto se centra en el relato de viaje durante los 5 meses de trabajo de campo más intenso, en el que debíamos viajar durante una hora y cuarto hasta llegar al pueblo.

Cabe mencionar que la investigación se focaliza en experiencias de carácter disruptivo, transformador y emergente en centros de educación secundaria. El objetivo, por tanto, es comprender estas realidad escolar a través de las diversas miradas y acciones que se desprenden de los diferentes actores, dispositivos y programas que se elaboran, desde una mirada holística (Hammersley, 2018). Nos interesa analizar qué elementos fundamentales están presentes en el desarrollo de estas experiencias desde la perspectiva de las pedagogías disruptivas que se están llevando a cabo, entendiendo como tales proyectos educativos emergentes de carácter participativo, knowmádico (Christensen et al., 2016) y transformador.

Metodología

El proyecto de investigación se plantea desde una metodología etnográfica narrativa centrada en los aspectos subjetivos de la cultura y no solo en los patrones o estructuras culturales existentes. Retomamos, en este sentido, los planteamientos de Geertz (1990) relativos a la mediación de las culturas y su interpretación inter y auto subjetiva (Díaz de Rada, 2011; Hammersley, 2018) como elementos claves para comprender la complejidad de la realidad. Esto nos lleva a integrar formas comunicativas y relacionales multimodales (Gewerc y Vázquez-Calvo, 2020), con una variedad de estrategias con formatos diferentes: entrevistas, relatos de experiencia y biográficos, observación participante, debates colectivos, medios audiovisuales, talleres, etc.

El trabajo de campo se ha realizado desde los meses de diciembre de 2021 a febrero de 2023 en el IES Sierra de Yeguas (SY). El proceso etnográfico se ha llevado a cabo desde una lógica colaborativa planteada desde el proceso de negociación de la investigación. La perspectiva colaborativa supone que existen formas de entender la realidad que se complementan y cruzan continuamente generando una complejidad que permite visibilizar nuevos espacios (Leite et al., 2012); Hernández, et al. (2020), lo plantean en término de compromisos e implicación, que en nuestro caso se materializa tanto en el tratamiento de la información como en sus resultados. Estos se ponen en discusión con los sujetos de las instituciones participantes, planteando una lógica dialógica y más horizontal de la investigación. Igualmente se replantean cuestiones tales como la divulgación, la autoría, el impacto de la investigación, entre otras.

Concretamente, en estas jornadas presentamos el relato de viaje de uno de los casos que llevamos a cabo. Metodológicamente hablando ha emergido un relato polifónico, no intencionado o diseñado previamente que se alinea con lo que podríamos

denominar reflexión colaborativa (Viché, 2014) y que "se presenta ante nosotros como una oportunidad para poder posicionarnos y reposicionarnos en el lugar del otro, y haciendo uso de este ejercicio, poder (re)construir(nos) y (de)construir(nos), desde ese mismo lugar y de forma conjunta" (Moreno et al., 2022, p.104).

En este viaje, parte de las dos horas y media de viaje en coche encontramos momentos en los que quienes investigamos podíamos charlar, reflexionar y pensar sobre la investigación y sus contextos, de un modo informal y cercano, cargado de momentos de risas, música de fondo y anécdotas propias de cualquier viaje en coche (perderse, ir a echar gasolina, parar para almorzar algo, etc.). Cada uno de los miembros del equipo fue llevando un registro más o menos continuo de la experiencia, pensado como diario, pensado como relato, pero desde una perspectiva personal, íntima si se quiere, que no fue acordada previamente. Al pensar en las materialidades de la investigación con historias de vida como uno de los ejes de las Jornadas, recuperamos estas notas que nos han llevado a volver a pensar sobre la investigación, pero fundamentalmente a pensarnos en las investigaciones y como grupo. Así re-leemos los relatos, construimos un collage discursivo (en el sentido de unir, superponer, combinar partes de nuestras notas/registros/diarios), reconstruimos el proceso vivido y avanzamos en algunos ejes para la reflexión investigadora.

Relato(s) de viaje: otra investigación

Quedábamos cada semana a las 8.15 en la Facultad de Ciencias de la Educación. No llegábamos a entrar el edificio, por algunos minutos, nos íbamos esperando en el aparcamiento de la facultad. Y desde allí comenzábamos nuestra travesía. Puesta a punto del GPS, música y reparto de asientos del vehículo.

Mañana vamos a Sierra de Yeguas, tocar tierra, llenarnos de barro, reconocernos en otros espacios como compañeros/as es mi síntesis en este viaje.

La espera como movimiento pre-reflexivo y de preparación (del cuerpo, la mente, los recursos…). El encuentro con los compañeros se presenta como una oportunidad de encontrarnos con nosotros mismos, con lo que nos llevó a comenzar en esta andadura universitaria y se antoja con una enorme sensación de alegría…

Una alegría poder salir de la facultad, nos sentíamos como si estuviésemos de vacaciones, relajadas y con muchas ganas de conocer el Instituto. Luego de una hora de viaje más o menos con una charla muy animada entre Piedy, Pablo, Analía y Moi, llegamos al pueblo, damos unas cuantas vueltas hasta que damos con la calle que nos lleva al centro. Un día soleado, el pueblo super tranquilo, pocos o casi ningún coche transitando las calles. Un sonido muy distinto al de Málaga o cualquier otra gran ciudad. Otros ritmos. Otra 'multitud' que se convierte en paseos tranquilos de los habitantes del pueblo. Este encuentro nos empuja, nuevamente, a entender que la investigación no solo debe ser para lo colectivo, para lo común; también de partir de la colectividad que nos conecta con los que nos acompañan

El trabajo de campo para mi es el alma de la investigación; siempre lo disfruto, aprendo, me mueve y con-mueve pero, no es lo mismo ir sola a hacer trabajo de campo que hacer trabajo de campo en colectividad. Ha sido un placer poder compartirlo con el grupo.

La investigación como posibilidad de salida, de ruptura y al mismo tiempo de calma (salir para entrar en la investigación). La creación de relaciones de confianza genera contextos de apertura en los que nadie es más que nadie y en los que la construcción del conocimiento se hace de forma multidireccional -todos aprendemos de todos-, es una cuestión que se pone de relieve.

Del mismo modo, el encuentro con los profesionales del centro nos permite a nosotros, como investigadores, conocer de primera mano su(s) realidad(es), sus miedos, e, igualmente, a ellos les permite recuperar, en un intento de abrir la mirada educativa, otras formas de entender e interpretar lo que se hace; acción esta que no deja de ser meritoria.

Entramos al aparcamiento y nos recibe el director, Curro; nos sentamos en una mesa de trabajo, nos dice que tiene todo preparado para ese día, nos espera un grupo interactivo y una tertulia. Nos explica cómo ha organizado la tertulia, en una clase de cuarto y el plan previsto. En ese momento, como investigadores, nos dividimos en dos grupos para atender simultáneamente a la tertulia y al grupo interactivo.

Por un lado, el grupo interactivo. Asistimos a una clase en la que siendo unos 12 alumnos/as se reparten en tres mesas de 4 para trabajar sobre una misma área de conocimiento. Una de las mesas trabaja sobre un texto (lectura previa) de la mitología griega y otras cuestiones al respecto; otra de las mesas trabaja sobre contenidos en latín que habían visto con antelación y la última mesa trabaja sobre traducciones y transformaciones de frases del castellano al latín. El ambiente es muy relajado y el alumnado muestra intención participativa y parece sentirse muy cómodo con las dinámicas en las que, cada cierto tiempo, van cambiándose de mesa. Cada estudiante sabe lo que tiene que hacer. Nosotros/as actuamos como voluntarios, acompañando mesa por mesa en el proceso.

Por otro lado, asistimos a una tertulia dialógica con un ambiente relajado, tenue, en el que cada alumno/a va retomando la lectura de un texto que llevan trabajando desde hace unos meses. El desarrollo de esta es interactiva, en el sentido de que el propio alumnado va tomando la palabra cuando el docente plantea cuestiones incitantes para la reflexión y entre todos/as van construyendo el sentido del texto. Al mismo tiempo, el propio docente va retomando la lectura en voz alta. El clima de clase es muy cálido, la participación muy repartida y activa. El tiempo de esta sesión ronda una hora. nos sentíamos muy a gusto y precibimos cómo, a pesar de no haber leído el libro, estábamos totalmente involucrados y atentos a los aportes que iban haciendo del mismo. Además, Juan Carlos, el profesor responsable de la actividad, tiene una voz que transmite y cautiva.

Las tertulias dialógicas están llenas de matices y metáforas. "No entiendo tanta preocupación por saber analizar sintácticamente la frase mientras Marta se está ahogando, enséñame primeros auxilios que mientras analizo la frase se ha ahogado", aparece en un momento de reflexión. ¡Qué importante escuchar al alumnado!

Participar en la vida del centro sin límites, ni guiones preestablecidos (avidez por conocer, contactar, vincular). Después de estas sesiones simultáneas, nos mostraron el centro, luego de la tertulia en una clase de segundo con el profesor Juan Carlos. Nos va comentando el proceso que llevaban antes de la pandemia y todas las acciones previstas para ir poco a poco recuperando cierta normalidad. Nos habla de la escuela para familias que tuvieron que cortarla y ahora la psicóloga que lo llevaba no puede. Las familias que asistían estaban muy contentas porque era en

plan dialógico y tratando de resolver las dudas o problemas que tenían. También nos comenta el tema del voluntariado, como el talón de Aquiles, echan mano de gente del pueblo, pero no es fácil, también en algunas situaciones los propios alumnos y alumnas han sido voluntarios en los grupos de alumnado más pequeño.

Diálogo abierto para conocer (el diálogo y la conversación como herramientas fundamentales de la investigación). Cada día es intenso, si no participamos en un taller con estudiantes, del que partimos de sus intereses o problemáticas, participamos en sesiones con las familias, salidas escolares, encuentro con el Ayuntamiento, comisiones mixtas o grupos de reflexión con profesorado sobre temáticas de interés para el centro y el pueblo.

Como primera impresión, nos sentíamos fuera de nuestro día a día y aunque cada día era intenso y en cierta manera agotador, sentíamos que era lo que debíamos hacer. Cada semana nos despedíamos sobre las 15.00 del centro y a escasos 500 metros, justo antes de la salida de Sierra de Yeguas para alcanzar la autovía a Málaga, hay un pequeño bar de pueblo. Familiar. Probamos un día, para apaciguar el hambre que después de varias horas intensas llaveábamos cada uno/a, y se quedó como nuestro sitio de referencia.

Una cerveza sin alcohol para el conductor, una cola-cola para Piedy y dos cervezas "de verdad" para el resto. Este se acompañaba con tapas de callos, calamares fritos, ensalada de pimientos o cualquier otro 'manjar' que nos ofrecía el matrimonio que llevaba adelante la taberna. Aquí realmente empezaba el viaje de vuelta y en una puesta en común de lo que cada uno habíamos vivido durante ese día.

La investigación tiene vida, es vida y nos conecta con la vida del pueblo y con las nuestras propias. Otra impresión es que el trabajo de campo, desde la mirada narrativa, debía cocinarse con tranquilidad, con sosiego y con los tiempos que marcan los contextos en el que nos sumergimos. No teníamos afán de nada más, por el momento, con el proyecto, sino participar disfrutar y hacer un 'buen' trabajo de campo. Toda la vorágine de publicaciones, procesos investigadores… quedaban relegados a un segundo plano. Nos brindaron la oportunidad de asistir a un instituto sin tapujos ni maquillajes y más allá de la idea de idealización, sentíamos la oportunidad de aprender y compartir, fuera de las claves, ritmos y códigos que acostumbramos en la universidad.

La segunda ronda viene acompañada de algunos chistes y risas. Ya más relajados y a punto de pedir el café, para recuperar energías; queda llegar a Málaga y afrontar la tarde; algunos con sus hijos/as, otras con clases u otras responsabilidades. Pero todo eso parecía, también, importar un poco menos.

Mirábamos por la ventanilla del coche y lo que llamamos como ambiente rural se apodera de nuestras percepciones. La distancia perfecta para darse cuenta de que vivimos más allá de edificios de hormigón y calles cargadas de asfalto, coches y gente. ¡Qué importante para tejer educación de contextos cercanos y asequibles, más allá de los institutos urbanos que como poco tienen más de 500 estudiantes! En el SY se conocen todos y todas; son 150 estudiantes en total. Tienen posibilidad de acceder a la realidad del alumnado y, otras veces, desear alejarse. El centro se vuelve acogedor; se puede actuar en él; se apropian de los espacios, los configuran y reconfiguran. Y también de las relaciones interpersonales; las vidas de estudiantes, familias, profesorado, personal de limpieza o de administración, con nombre y apellidos, inundan

la noción de lo pedagógico del proyecto escolar. Lo importante no es solo lo que pasa dentro o fuera de los muros de la escuela, sino que la participación y la relación es parte de la idiosincrasia del quehacer diario. Y esto redunda en el pueblo y en las vidas de mucha gente.

Algunas ideas para cerrar momentáneamente

Consideramos que es interesante recuperar el planteamiento de Viché (2014) sobre la pedagogía del diálogo, la cual entiende que se asienta en la idea del conflicto como lugar de construcción mutua y que este surge por el simple hecho de confrontar diferentes parecidos, perspectivas, ideas e historias; historias que cada uno de nosotros traemos impregnadas en nuestro ser y desde las que entramos en contacto con el otro o la otra. De igual forma decía que, aunque exista el conflicto, debemos entender que a través de este debate social puesto sobre la mesa en igual medida se pueden generar opciones reales para crear representaciones e identidades que son compartidas y que estas son las que verdaderamente generan la transformación sociocultural en clave colectiva; cuestión muy ligada al planteado de Rivas (2014). En este caso, diálogos, pareceres, experiencias compartidas que nos transforman como investigadores sobre el terreno.

Al respecto, de acuerdo con Ferrarotti (2011), consideramos que la investigación narrativa nos ofrece la oportunidad de conocer esos diálogos compartidos y nos ofrece también un enfoque único y reflexivo que aporta comprensión del mundo que nos rodea. En este paradigma, cada acto, cada experiencia, se convierte en un momento de investigación en sí mismo y que repercute en el otro; desde este punto, y teniendo en cuenta los diálogos presentados es desde donde queremos plantear tres reflexiones para seguir pensando en torno a la investigación narrativa, los diálogos y sus materialidades.

Primero, desde las interacciones cotidianas hasta los eventos significativos, cada sujeto aporta una perspectiva valiosa que enriquece nuestra comprensión y construcción de narrativas; cuestión que coincide con la revisión de Cortés (2019). Al adoptar esta visión, reconocemos la riqueza de la vida como un continuo proceso de investigación, donde nuestras historias personales se entrelazan con las de otros para formar un tapiz complejo y en constante evolución. Esta reflexión nos invita a abrazar la curiosidad en cada momento, reconociendo la importancia de cada experiencia como un fragmento en la búsqueda de conocimiento y comprensión más profundos (Lópes, 2011).

Segundo, cabe mencionar que explorar experiencias de investigación fuera de nuestro entorno inmediato nos brinda una valiosa oportunidad de ampliar nuestros horizontes y enriquecer nuestras perspectivas. Al alejarnos de nuestro ámbito cercano (en este caso salir a un pueblo cada semana), ya sea física o conceptualmente, nos brinda la oportunidad de abrirnos a nuevas culturas, ideas y contextos que, de otra manera, podrían pasar desapercibidos, cuestión que se asienta en epistemologías de investigación más abiertas (Hernández, 2011). Esta distancia nos permite observar nuestras propias creencias y suposiciones desde una perspectiva más amplia y crítica. Curiosamente, al alejarnos, nos acercamos a una comprensión más profunda de nosotros y nosotras mismas y de nuestro lugar en el mundo. Cada experiencia fuera de nuestro ámbito cercano actúa como un espejo que refleja nuestras

propias realidades, desafiando y enriqueciendo nuestra comprensión del mundo que habitamos.

Tercero, recuperando a Larrosa (2006), la posibilidad de pensar en colectivo dentro de un grupo, se generan narrativas diversas y se sitúa como un espacio rico que surge de la diversidad de perspectivas. Cuando nos unimos como un equipo, no solo combinamos nuestras miradas individuales, sino que también fusionamos nuestras experiencias únicas y formas de ver el mundo. En este contexto, cada miembro del equipo aporta su propia voz y entendimiento, lo que enriquece el proceso de investigación y amplía el alcance de nuestras reflexiones. Más allá de simplemente trabajar juntos, pensar en colectivo implica una apertura hacia la colaboración y la interacción continua. A medida que exploramos narrativas y perspectivas diversas, surgen nuevas posibilidades de relación y vínculo entre los miembros del equipo. Nos encontramos no solo compartiendo ideas, sino también construyendo conexiones emocionales y cognitivas que fortalecen nuestra capacidad para comprender y abordar los desafíos que enfrentamos en nuestra investigación.

En definitiva, esta experiencia nos invita a reconocer la belleza y la complejidad de las relaciones humanas, desde la mirada narrativa, en su capacidad para conectarse y relacionarse con los demás. Al pensar en colectivo, trascendemos los límites de la individualidad para sumergirnos en un espacio de co-creación donde nuestras diferencias se convierten en nuestro mayor activo. En última instancia, la búsqueda del conocimiento significa un proceso de transformación, no sólo como investigadores, sino también como seres humanos y sociales.

Referencias

Bruner, J. (2009). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.

Cortés, P. (2019). Investigación narrativa para la transformación social. un balance situacional. En M.J. Márquez, P. Cortés, A. Leite y I. Espinosa. *Narrativas de vida y educación: diálogos para el cambio social* (203-218). Octaedro.

Cortés, P., Leite, A., Prados, E. y González, B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. Sancho, F. Hernández, M. L. Montero, J. Pons, J.I. Rivas y A. Ocaña. (coords.) *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.

Christensen, C., Raynor, M.E. y McDonald, R. (2016). What is disruptive Innovation. *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction, 2*.

Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación etnográfica*. UNED.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vidas como método. *Acta Sociológica, 56*. unam.

Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gewerc, A. y Vázquez-Calvo, B. (2020). Etnografía en la era (pos)digital. En J. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas y A. Ocaña. *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (181-194). Octaedro.

Hammersley, M. (2018) What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education, 13*(1), 1-17. doi.

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

Hernández Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J.M. Sancho y J.Ig. Rivas (coords.). *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca. diposit.ub.edu.

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

Leite, A. Rivas, J.I., Cortés, P. y Núñez, C. (2012). Voces para el diálogo. La participación del alumnado en un centro educativo. *FQS, 13*(3).

Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J. M. Sancho, y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Esbrina Recerca.

Moreno, J., Mañas, M. y González Alba, B. (2022). Diálogos en torno a la inclusión educativa: una experiencia de formación permanente del profesorado. En V. Martagón, Calvo, P., Márquez. M. J. y Mañas, M. (coords.) *Conocimiento, experiencia y compromiso social en la formación del profesorado. redes para la transformación* (104-108). Dykinson.

Rivas, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. (17-36). Octaedro.

Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdick (coord.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (111-146). Noveduc.

Rivas, J. I. (2012). Sujeto – Diálogo – Experiencia: El compromiso del encuentro. En J. I. Rivas, F. Hernández, J. M. Sancho y C. Núñez. (Coords). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. diposit.ub.edu.

Rivas, J. I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Van Manen, M. (2003): *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.

Viché, M. (2014). La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. *Quadernsanimacio, 20*, 1-17.

16. Narrativas de/con mujeres en situación de vulnerabilidad: conocer la vida de las mujeres es reconocer las tramas del patriarcado

ANA CLAUDIA MAROCHI
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRO DE MELO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Introducción

Este trabajo presenta los resultados de una investigación doctoral con mujeres beneficiarias del Programa Bolsa Família PBF para defender la tesis de que este programa es una política social patriarcal que apela a las mujeres como medio de garantizar la producción y reproducción capitalista, lo que llamamos pater-política. La base teórica se concentrará en esta parte del texto, para que luego podamos centrarnos en los relatos de las 18 mujeres entrevistadas, que de hecho constituyen el grueso de lo que se presentará.

A partir de los estudios y narrativas, entendemos y defendemos que la cuestión de las mujeres en el capitalismo no es periférica, sino central, y la lucha anticapitalista tiene como centro la vida.

Bengoa (2018) discute una nueva forma de pensar la reproducción en este modo societal, en relación a las actividades domésticas y de cuidado como posicionamiento político, alejándose de la relación producción-reproducción, nombrando a estas actividades reproducción social. Advierte que, al desplazar estas actividades, realizadas en su mayoría por mujeres, nos encontramos con una forma de acumulación por desposesión, es decir, formas de ajuste estructural con políticas dirigidas a movilizar la privatización, la eliminación de derechos laborales y sociales, así como la disminución del valor de la fuerza de trabajo, lo que sin duda se refleja en la clase trabajadora en general y específicamente en las mujeres de esta clase (Harvey, 2014). Este tipo de trabajo, históricamente marginado e invisibilizado, es destacado en las discusiones feministas actuales, especialmente entre quienes estudian la reproducción.

Hirata y Kergoat (2007) analizan la cuestión a partir de dos principios: el principio de separación y el principio jerárquico (Hirata; Kergoat, 2007). Aunque estos prin-

cipios existen, en todas las formas de sociedad aparecen vinculados a la ideología naturalista que: «(...) relega el género al sexo biológico, reduce las prácticas sociales a 'roles sociales' sexuados que remiten al destino natural de la especie». (Hirata; Kergoat, 2007, p. 599, citas en el original) y que este debate era político con el objetivo de denunciar la opresión y que «(...) una enorme cantidad de trabajo es realizado gratuitamente por las mujeres»(Hirata; Kergoat, 2007, p. 597), equiparando este tipo de trabajo al trabajo profesional.

Cuando se coloca a las mujeres como principales responsables de este tipo de trabajo, se las orienta, en la realidad brasileña, hacia políticas sociales como el PBF, contribuyendo al mantenimiento del pacto social, es decir, atiende a: «(...) la necesidad de prevenir el impacto entre los conflictos insalvables de clases sociales antagónicas» (Gomes, 2016, p. 31). Sin embargo, la contradicción está en destacar que el PBF fue una de las principales acciones para combatir el hambre y sacar a millones de brasileños de la pobreza. Además del factor económico englobado en el PBF como línea de corte para la elegibilidad de los pobres y extremadamente pobres, entendemos que ser pobre en la sociedad capitalista está asociado tanto a la producción como a la reproducción y acumulación de riqueza (Siqueira, 2013).

La autora también señala que el alivio inmediato y focalizado proporcionado por programas institucionales como el PBF, si bien por un lado tiende a reducir las desigualdades y la pobreza, por otro tiene un impacto en la acumulación de riqueza y capital, es decir, «(...) legitima y reproduce la propia pobreza y la acumulación de capital». (Siqueira, 2013, p. 16). Destacamos que políticas sociales como el PBF son fundamentales para ello, pues se basan en mantener a las mujeres de la clase trabajadora empobrecida como «cemento social» de este pacto, reforzando su papel reproductivo en las periferias de nuestras ciudades, trabajando para mantener a la familia como locus de las relaciones sociales naturalizadas, y cuyas formas de resistencia cotidiana, en el sentido de construir formas de supervivencia familiar, refuerzan las relaciones sociales capitalistas. En otras palabras, refuerzan el papel de las mujeres pobres, especialmente de las mujeres negras periféricas, en la esfera privada de la reproducción, dificultando su entrada en el espacio público del trabajo remunerado, e incluso su conversión en seres políticos, lo que se traduce en invisibilidad y desvalorización.

A partir de estos análisis teóricos, de los datos recogidos y de las narrativas de las mujeres, entendemos y defendemos que las políticas sociales del modelo BFP pueden ser clasificadas como pater-políticas.

Objetivos

Discutir las trayectorias laborales, escolares y vitales de las mujeres beneficiarias del Programa Bolsa Família - PBF - y cómo éstas están determinadas por las condicionalidades de esta política social, incluyendo la garantía de la salud y permanencia de sus hijos en la escuela, que se configura como una pater-política, o política patriarcal, consistiendo así en una forma más de expropiación de las mujeres, al mismo tiempo que estas beneficiarias garantizan el éxito de esta política social en su vida cotidiana.

Metodología

La investigación de campo se realizó pari passu con una amplia investigación bibliográfica sobre el marco teórico utilizado para comprender el tema de la tesis: la acumulación primitiva y las expropiaciones actuales y sus implicaciones para las mujeres, el imperialismo, el Estado burgués y la «cuestión social». Se realizó una amplia investigación documental sobre el PBF, su trayectoria histórica y sus características, especialmente las condicionalidades que lo convierten en pater-política. Además de estas fuentes, investigamos los registros de los diez Centros de Referencia de Asistencia Social (CRAS), totalizando 564 expedientes estudiados. Por último, entrevistamos a 18 mujeres beneficiarias/titulares del PBF, todas ellas situadas en la periferia de la ciudad de Ponta Grossa, a partir de las cuales construimos las cinco categorías anteriormente desarrolladas.

Los relatos de las mujeres del PBF: categorías para analizar las experiencias

Las historias que se describen a continuación proceden de las dieciocho mujeres beneficiarias del PBF. Sus palabras explican la condición de las mujeres pobres en una sociedad capitalista patriarcal y revelan el perfil de estas mujeres: son trabajadoras, madres, negras, solas, muchas veces violadas por sus parejas y que han encontrado estrategias de vida para superar las dificultades cotidianas como forma de sobrevivir, pero que siguen vinculadas al espacio doméstico y colocadas a cargo del cuidado y de las tareas domésticas, demostrando que la estructura capitalista-patriarcal-racial refuerza y reproduce cotidianamente las relaciones de dominación-explotación-opresión de las mujeres (Marochi, 2017), y que las mujeres sólo pueden superar a un gran coste.

El perfil de las más de 560 mujeres a las que tuvimos acceso a través de sus formularios del PBF está compuesto por mujeres jóvenes (de 21 a 40 años), con familias de entre 3 y 4 personas, y sólo el 37,7 % tiene pareja. La red de apoyo parece ser un factor importante para estas mujeres; está formada por familiares y vecinos, seguidos de la iglesia, según declararon. Los ingresos de estas mujeres son inferiores al salario mínimo, en trabajos vinculados al cuidado doméstico, y sólo el 2 % trabajaba con un contrato laboral formal. Alrededor del 37 % dijo no trabajar. Sin embargo, si consideramos a las que dijeron no trabajar y a las amas de casa, este porcentaje se eleva a 60 %, claramente un alto porcentaje de ellas realiza cotidianamente actividades relacionadas con el cuidado y los quehaceres domésticos. En cuanto a la escolarización, sólo el 8,1 % ha completado la educación secundaria. Todos estos datos muestran una alineación entre el trabajo remunerado, la escolarización y los programas sociales. Como las mujeres son las más afectadas cuando hay crisis capitalistas y debido a su bajo nivel de escolaridad, son las que primero quedan desempleadas o son incluidas en los programas sociales.

Destacamos las siguientes categorías a partir de las entrevistas y de las narrativas producidas sobre cada una de las 18 mujeres: la familia como microcosmos del poder y de la reproducción de los valores burgueses, capitalistas y patriarcales; la moral de las mujeres pobres y el éxito del PBF; las mujeres y la «cuestión social»: el «cemento» social; entre el cuidado, el trabajo y la educación: ¿qué les queda?; En

las relaciones patriarcales-racistas-capitalistas, la dominación-opresión-explotación y expropiación de las mujeres.

La familia como microcosmos de poder y reproducción de valores burgueses, capitalistas y patriarcales

El matrimonio es una institución fundamental para las mujeres entrevistadas. El valor de esta institución es tan grande que forma parte de sus sueños. Echemos un vistazo a dos de las mujeres:

> Solía pensar que cuando era más joven... Dios mío, quiero casarme por la iglesia... quiero tener una familia... quiero tener mis hijos... quiero tener mi marido, bien, y adentrar a la iglesia, bien... ese era mi sueño. Pero después de casarme, pensé... si hubiera sabido por lo que iba a pasar... no me habría casado. El sueño se esfumó (Rose, entrevistada en noviembre de 2020).

> Mira, antes de tener a mi familia, antes de tener a mis hijos, mi sueño era ser madre, formar una familia, así que incluso me casé muy joven, me casé a los trece años, quiero decir, no me casé, ¿verdad? Porque uno no se casa a los trece años, yo me casé, y viví con mi ex marido catorce años, y tuvimos cuatro hijos juntos, así que estaba realizando un sueño y viviendo un sueño, ¿no? (Laudelina, entrevistada en noviembre de 2020)

Las mujeres entrevistadas han vivido y siguen viviendo bajo los auspicios de la hegemonía de la formación familiar patriarcal, a pesar de que la mayoría de ellas han sido abandonadas o han decidido abandonar las relaciones con sus parejas. La resistencia a ello fue narrada por ellas mismas, como en el caso de Tereza:

> Porque mi madre, Dios no lo quiera, cuando dejé al padre de mi hijo, empezó ahí, el padre de H***, ¿sabes? Que yo era una desgracia para la familia, una madre soltera, ¿sabes? Estaba disgustada contigo, así que dejé al padre de H***, a mi madre le gustaba mucho, ¿sabes? Como yerno y ahijado, porque era su ahijado, luego me eché novio y casi me mata, en vez de estar a mi favor, le quitó la custodia de mi hijo, ¿sabes? (Entrevistada en noviembre de 2020).

Lo que muestra esta categoría es que la familia burguesa, con todas sus variaciones y configuraciones, es un microcosmos del poder y de la reproducción de los valores burgueses, capitalistas y patriarcales. Como microcosmos, la familia nuclear reproduce las condiciones de la sociedad capitalista y patriarcal, como señalaron nuestras entrevistadas. La familia, de hecho, se confunde con la figura de la mujer/madre, pues, aunque el PBF en su creación sitúa a la familia como su núcleo, público objetivo, sus acciones y reivindicaciones se dirigen a las mujeres.

La familia como microcosmos de poder y reproducción de valores burgueses, capitalistas y patriarcales

El matrimonio es una institución fundamental para las mujeres entrevistadas. El valor de esta institución es tan grande que forma parte de sus sueños. Echemos un vistazo a dos de las mujeres:

> Solía pensar que cuando era más joven... Dios mío, quiero casarme por la iglesia... quiero tener una familia... quiero tener mis hijos... quiero tener mi marido, bien, y adentrar a la iglesia, bien... ese era mi sueño. Pero después de casarme, pensé... si hubiera sabido por lo que iba a pasar... no me habría casado. El sueño se esfumó (Rose, entrevistada en noviembre de 2020).

> Mira, antes de tener a mi familia, antes de tener a mis hijos, mi sueño era ser madre, formar una familia, así que incluso me casé muy joven, me casé a los trece años, quiero decir, no me casé, ¿verdad? Porque uno no se casa a los trece años, yo me casé, y viví con mi ex marido catorce años, y tuvimos cuatro hijos juntos, así que estaba realizando un sueño y viviendo un sueño, ¿no? (Laudelina, entrevistada en noviembre de 2020)

Las mujeres entrevistadas han vivido y siguen viviendo bajo los auspicios de la hegemonía de la formación familiar patriarcal, a pesar de que la mayoría de ellas han sido abandonadas o han decidido abandonar las relaciones con sus parejas. La resistencia a ello fue narrada por ellas mismas, como en el caso de Tereza:

> Porque mi madre, Dios no lo quiera, cuando dejé al padre de mi hijo, empezó ahí, el padre de H***, ¿sabes? Que yo era una desgracia para la familia, una madre soltera, ¿sabes? Estaba disgustada contigo, así que dejé al padre de H***, a mi madre le gustaba mucho, ¿sabes? Como yerno y ahijado, porque era su ahijado, luego me eché novio y casi me mata, en vez de estar a mi favor, le quitó la custodia de mi hijo, ¿sabes? (Entrevistada en noviembre de 2020).

Lo que muestra esta categoría es que la familia burguesa, con todas sus variaciones y configuraciones, es un microcosmos del poder y de la reproducción de los valores burgueses, capitalistas y patriarcales. Como microcosmos, la familia nuclear reproduce las condiciones de la sociedad capitalista y patriarcal, como señalaron nuestras entrevistadas. La familia, de hecho, se confunde con la figura de la mujer/madre, pues, aunque el PBF en su creación sitúa a la familia como su núcleo, público objetivo, sus acciones y reivindicaciones se dirigen a las mujeres.

La moralidad de las mujeres pobres y el éxito del PBF

Esta categoría muestra las formas en que las mujeres entrevistadas forjan el uso de los recursos obtenidos del PBF, vinculándolo al papel que desempeñan en la familia. Por lo general, condicionan todos los gastos a las necesidades de la casa y de los hijos, dejándose de lado a sí mismas. Leolinda, por ejemplo, afirma que: «Con este dinero pago el agua, pago la luz, pago internet, y lo que sobra pongo comida en la casa, hago comida» (entrevistada en diciembre de 2020). Nuestra otra entrevistada,

Marielle, tenía la misma actitud sobre cómo utilizaba el dinero: «Para comida, ¿sabes? Comida, a veces la escuela dice 'aquí no hay' 'el alumno necesita ropa, zapatos' que ahora dona el Ayuntamiento, ¿no? De la escuela municipal, ahora tenemos que comprar a la escuela pública, ¿no?»(entrevistada en noviembre de 2020).

Y en este ámbito del gasto, existe una clara división derivada de la desconfianza hacia los hombres. En opinión de las mujeres, los hombres podrían desviar el dinero a otros gastos personales. La propia política del PBF destina el dinero a las mujeres. Carolina dice:

> Creo que es bueno. ¡Ah! Porque el hombre nunca sabe, gasta para nada. No. No lo sé. Pero, de hecho, los hombres nunca se cuidan, las mujeres más. [Los hombres] Gastan por nada. La mujer sabe lo que falta en la casa. Ella gasta en la casa, en los niños, en todo. Para toda la familia. Desde que empecé a recibirla, no me falta ni una barra de pan en casa. (entrevistada en noviembre de 2020)

Olga lo dijo aún más claro: «De hecho, las mujeres tienen más cabeza para lo que van a gastar, lo que van a gastar en sus hijos, mientras que los hombres no tienen mucha cabeza, ¿no?» (entrevistada en noviembre de 2020).

Las condicionalidades del PBF pasan por mantener a los niños escolarizados y vacunados al día, cuestiones que se supone que las madres hacen mucho mejor que los padres. Estas condicionalidades son muy apreciadas por las mujeres.

Para Sorj, Fontes y Machado (2007) y Marins (2017), la decisión de colocar a las mujeres como beneficiarias/titulares se debe a dos razones: la tendencia de las mujeres, en general, a dedicar más tiempo y dinero a sus hijos y familia, mientras que los hombres invierten más en sí mismos, y la política de «reducción intergeneracional de la pobreza» (Marins, 2017, p. 108), aplicada por organismos multilaterales como el BM a países periféricos y dependientes como Brasil.

Las mujeres y la «cuestión social»: el «cemento» social

Esta categoría demuestra cómo las mujeres acaban siendo la amalgama de las relaciones sociales, sosteniendo la familia y, por lo tanto, las relaciones sociales en general, manteniendo así la paz social y el equilibrio necesarios para la reproducción del sistema capitalista.

Las mujeres beneficiarias/titulares del PBF que nos cuentan sus vidas narran no sólo las penurias por las que pasan, sino también cómo lidian con estas situaciones a partir de la relación entre producción y reproducción en este modo de sociedad y en la realidad de Brasil. A partir de los relatos, hemos identificado tres ejes centrales que aparecen como fundamentales para comprender a las mujeres como «cemento» social: 1) la aceptación de la pobreza y su relación con las opciones tomadas; 2) la primera línea en la lucha por la reproducción y 3) la conciliación entre la familia y la realidad en que viven.

Hoy, millones de mujeres de la periferia de las ciudades son el «cemento» social cuando garantizan diariamente la supervivencia de la familia, cuando son ellas las que luchan por los derechos de sus hijos a la alimentación, la educación, la salud y los cuidados. En estos espacios y a través de una red de apoyo y colaboración, estas mujeres organizan sus vidas mediante relaciones económicas y sociales que garan-

tizan las necesidades básicas de sus hijos. Federici y Valio (2020) lo denominaron la microeconomía de la negociación y la venta:

> Es en las periferias de las megaciudades latinoamericanas en expansión, en zonas ocupadas principalmente por la acción colectiva y ante una crisis económica permanente, donde las mujeres están creando una nueva economía política basada en formas cooperativas de reproducción social, estableciendo su «derecho a la ciudad» y allanando el camino para nuevas prácticas de resistencia y regeneración. (p. 6)

Las autoras señalan algunas experiencias de lo que llaman la microeconomía de la negociación y la venta: la lucha por la tierra de las campesinas y el MST, las zapatistas y las bolivianas que se enfrentaron a sus gobiernos y crearon resistencia contra la destrucción del medio ambiente y la lucha por la tierra como derecho de todos, así como la organización y el apoyo que dan a los movimientos de lucha y resistencia que desarrollan los hombres contra el poder dominante.

En la realidad brasileña, vemos a las mujeres de la periferia, especialmente a las mujeres negras empobrecidas, llevando a cabo diariamente una microeconomía de la negociación: algunas cuidan de sus hijas para que otras puedan ir a trabajar, otras producen alimentos y los venden en la comunidad, otras prestan servicios de manicura y pedicura, etc. Además, son las abuelas/madres/esposas/parejas que engrosan las filas de las cárceles, iglesias y centros de referencia en asistencia social – CRAS, en busca de ayuda, ya sea material, afectiva o de cuidados para sus nietos; hijas; maridos/parejas, como demuestra Tereza en su relato de la visita a su hijo en la cárcel:

> Pero quién estaba allí con él? ¿Eh? Quién volvería a casa destrozada al ver a mi hijo detrás de una reja, el hijo por el que di mi vida, el hijo al que me dediqué, el hijo por el que lo hice todo, lo hice todo para serlo todo, son cosas como esas las que empañarían mi imagen que hice para dárselo todo. (Tereza. Entrevistada en noviembre de 2020).

Tereza, al hablarnos de sus esfuerzos por garantizar la supervivencia de sus hijos, nos cuenta la violencia que sufrió cuando tuvo que prostituirse para conseguir algo de dinero con el que comprar comida para su familia: «Fui violada por 10 hombres y salí de allí sin dinero. Cuando llegué a casa, no tenía ni una barra de pan que llevar a la boca de mis hijos, ¿sabes?» (Tereza. Entrevistada en noviembre de 2020). Para Rubin (2017) existe un «sistema sexo/género» que: «(...) consiste en una serie de arreglos a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, en los que se satisfacen estas necesidades sexuales transformadas» (p. 11).

En el momento de la entrevista, las dieciocho entrevistadas realizaban algún tipo de «microeconomía de la negociación y la venta.»(Federici; Valio, 2020, p. 3): «Hoy nos dedicamos al reciclaje» (Antonieta. Entrevistada en noviembre de 2020); «Ayudo a una señora, ¿sabe? Una pareja, dos hermanos» (Marielle. Entrevistada en noviembre de 2020); «Antes ayudaba a hacer pasteles, ¿no? Salado, lavando los platos» (Olga. Entrevistada en noviembre de 2020). Las estrategias de supervivencia de estas mujeres incluyen no sólo la obtención de dinero, sino una importante red de apoyo, especialmente entre ellas, como en el relato de Enedina:

> Y qué si... soy lista, ¿no? Siempre he sido así, voy, ¿no? Siempre ahorro un poco de dinero, ¿no? Ahorro veinte, treinta reales, a veces voy a casa del vecino a fregar los platos, el vecino me da diez, lo ahorro, ¿no? Y así voy ahorrando hasta que tengo suficiente dinero para comprarles los pañales o la leche, pero entonces no hay escasez de leche porque me la da el gobierno, ¿no? Me la da la escuela. Así que es difícil que falte. (entrevistada en noviembre de 2020).

Así, lo que se evidencia es que además de defender la vida en su instancia más inmediata, las mujeres también son puestas a cargo de otras instancias, como la producción y la reproducción socioeconómica.

Entre los cuidados, el trabajo y la educación: ¿qué les queda?

El cuidado en el hogar garantiza la reproducción social casi sin coste para los capitalistas. Es una fuente inagotable de recursos que fluyen de la clase trabajadora al capital, sin mediación. Y, como sabemos, la mayor parte de este trabajo lo realizan las mujeres. No hay forma de pensar en los engranajes del capital sin que estas actividades se lleven a cabo a diario. «Por lo tanto, el espacio familiar doméstico es fundamental para que el capital garantice la reproducción y el mantenimiento de la clase trabajadora» (Nogueira, 2011, p. 168).

Cada día, millones y millones de trabajadores necesitan ser alimentados, tener su ropa lavada, planchada y acariciada para que al día siguiente estén disponibles para vender su mercancía: su fuerza de trabajo. Y cada día, millones y millones de mujeres/abuelas/madres/tías/hermanas/hijas/vecinas realizan estas actividades gratuitamente, «por amor».

En esta categoría, nuestro objetivo es discutir lo que les queda a nuestras entrevistadas a partir de su inserción en el mundo del trabajo remunerado, la escolarización y las actividades domésticas y de cuidados. Estas últimas dimensiones interfieren directamente con las primeras. Aunque sabemos que el trabajo asalariado para estas mujeres se parece mucho más a changas que a una relación mínimamente formalizada, yendo incluso mucho más allá de la informalidad. El mundo de la escuela hace tiempo que fue abandonado por ellas y las tareas domésticas y los cuidados se han convertido en sus principales actividades cotidianas. Y eso incluso después de décadas de estar en el PBF. Sin embargo, ¿cómo se traduce esto en sus vidas reales? ¿Cómo organizan sus trayectorias en función de estas tres dimensiones? ¿Qué les queda?

La división sociosexual del trabajo, según Kergoat (2009), basándose en estudios de antropólogas feministas, no se basa en una complementariedad de tareas, sino en una relación de poder entre los sexos, con características particulares en las que existe una determinación de la esfera pública/productiva para los hombres y de la esfera privada/doméstica/reproductiva para las mujeres, ocupando los hombres «(...) funciones con un fuerte valor social añadido» (Kergoat, 2009, p. 67). Las mujeres beneficiarias del PBF son las más explotadas y expropiadas en la relación capital-trabajo, y este proceso comienza a muy temprana edad. Cuando se les pregunta por el trabajo remunerado, todas ellas iniciaron sus actividades laborales muy pronto, algunas de ellas siendo niñas y en actividades relacionadas con el cuidado y las actividades domésticas, como relataron nuestras entrevistadas (la negrita es nuestra):

> Cuando era menor de edad también trabajé como... ah, cuidé niños, he trabajado en eventos, hace poco, el año pasado, estuve cuidando el bebé de una mujer, pero entonces cuando empezó esta pandemia ella trabajó un día como guardia de seguridad, entonces como no había fiestas, estas cosas, también terminó dejando de trabajar. (Maria Firmina. Entrevistada en noviembre de 2020)

> Trabajaba mucho, trabajaba mucho mismo, cualquier cosa que se me presentaba iba allí... a trabajar ... a ayudar en casa... jornalera, agricultora, empecé con doce años, de once a doce, cuidaba niños también... Llegué a vivir con una patrona en el centro de Ponta Grossa, cuidaba a sus hijos, en aquella época tenía dieciséis años, más o menos, entonces era más la agricultura, arar, recoger patatas allí, arar frijoles en el campo. (Rose. Entrevistada en noviembre de 2020)

Además de estar muy explotados en el trabajo que realizan, tienen pocas oportunidades laborales, pero preferirían tener un trabajo a recibir ayudas del gobierno. El trabajo les daría otras oportunidades.

> Prefiero trabajar. No porque me paguen, porque también es un sueldo, sino para... Creo que cuanto más trabajamos, para tener la oportunidad de abrir una cuenta en una tienda, para comprar las cosas que queremos, para pagar las facturas, y creo que ayuda, porque con el BF no podemos ir a una tienda a comprar un mueble que queremos. Sí, no podemos, sólo con el trabajo. (Maria Firmina. Entrevistada en noviembre de 2020)

Desde la más tierna edad, cuando aún estaban en casa como hijas, las mujeres cuentan que sus actividades domésticas eran mucho más densas que las de sus hermanos, al igual que las de sus madres eran mucho más densas que las de sus padres. Tereza, por ejemplo, nos cuenta que:

> En mi caso, cuando tenía siete años, ya era ama de casa, ¿no? Tenía que cuidar de mis dos hermanos, lavar la ropa, limpiar la casa, hacer la comida, sacar a mi padre borracho del bar. ¿Entiendes? Por miedo a que alguien le hiciera daño, yo dormía (no sé si es eso) con la cabeza pensando, ¿no?. (Entrevistada en noviembre de 2020)

La asignación de las mujeres como responsables del trabajo doméstico no remunerado y del trabajo de cuidados ha producido esta condición de invisibilidad de estas actividades y, a su vez, a las mujeres como principales culpables y la construcción de una metanarrativa de no valorización en la lógica del capital. Lo que intentamos argumentar y defender es que, si este tipo de trabajo generara plusvalía, también sería asignado a los hombres y remunerado.

El ámbito de la escolarización ilustra cómo las actividades domésticas y los cuidados interfieren en la escolarización de las mujeres pobres de la clase trabajadora. Dejaron la escuela a una edad muy temprana y pocas de ellas, a pesar de manifestar el deseo de retomar los estudios, se ven impedidas de hacerlo por la necesidad de cuidar de sus hijos, de la casa, de su pareja y por la falta de políticas públicas que contribuyan al proceso, como más plazas en guarderías. Sin embargo, todas reconocen la importancia de estudiar, sobre todo al vincular la escolarización a un mejor

nivel de vida y a la posibilidad de conseguir un trabajo asalariado con garantías y menos precario.

Laudelina habla de su relación con la escuela y el hecho de ser madre: «Abandoné los estudios para ser madre, lo hice, ¿no? Podría haber terminado la escuela, haber ido a la universidad, sólo estudié hasta octavo, ¿no?» (entrevistada en noviembre de 2020). Tereza continúa:

> Elegí ser madre, me pasé todo el embarazo yendo a clase, estudié. Cuando lo tuve, seguí estudiando durante dos meses. Cuando tenía dos meses, le dio fiebre, así que elegí ser mamá. O soy mamá o lo soy, o me ocupo del futuro de mi hijo o del mío, ¿no? Así que dejé todo, dejé de estudiar, ¿no? Empecé a ser madre, ¿no? (Entrevistada en noviembre de 2020)

Uno de los objetivos del PBF es garantizar el acceso y la permanencia de los niños y jóvenes en la escuela, un nivel mínimo de escolaridad, ya que los limita a la edad escolar exigida por la ley, 17 años. Sin embargo, el programa, como muchos otros desarrollados en América Latina, no se ocupa de la escolarización y formación de las mujeres que se benefician de él.

En las relaciones patriarcales-racistas-capitalistas, la dominación-opresión-explotación y expropiación de las mujeres

Nuestra última categoría es una especie de síntesis de las demás. Nuestras entrevistadas describen sus condiciones y añaden otro elemento: la violencia. Entendemos que, para las mujeres, las experiencias en el espacio público/productivo y en el espacio privado/doméstico/reproductivo que se basan en la economía, el poder masculinizado y el racismo son formas de violencia que las mujeres se ven obligadas a vivir en esta estructura social.

Saffioti (1984) afirma que existe una doble marginación de la mujer, como clase social y a causa de su sexo, produciendo esta última una forma de opresión y la primera una forma de explotación:

> En última instancia, la opresión de la mujer está al servicio de la explotación de hombres y mujeres. La opresión es a la vez el vehículo y el disfraz de la explotación. Sin embargo, aunque la explotación afecta tanto a los hombres como a las mujeres, afecta de manera diferente y con distinta intensidad a los que pertenecen a una u otra categoría sexual. De ahí la necesidad de incluir la lucha por la liberación de la mujer en la lucha de clases. (Saffioti, 1984, p. 23-24)

La violencia es un elemento estructurante de esta forma de sociedad e impregna la vida de todas las mujeres entrevistadas, de una manera u otra, en formas más explícitas como la violencia física, moral y financiera o menos perceptibles como la violencia psicológica y simbólica (Bourdieu, 2013). Saffioti (2015, p. 60) resume brillantemente algunos de los elementos del patriarcado:

- No es una relación privada, sino civil.
- Otorga al hombre derechos sexuales sobre la mujer, prácticamente sin restricciones.

- Configura un tipo de relación jerárquica, que invade todos los ámbitos de la sociedad.
- Tiene una base material.
- Se encarna.
- Representa una estructura de poder basada tanto en la ideología como en la violencia.

En los relatos de nuestros entrevistados, nos dimos cuenta de que la mayoría sufría abusos verbales, insultos y apodos:

> Empezó a humillarme, a insultarme, a coger a los niños y acercarlos a nosotros, y ves a tu mamá, quiere salir, tu mamá quiere estar con un hombre, tu mamá me quiere engañar, y a veces yo quería salir para no estar ahí siendo humillada, a él insultándome, llamándome basura. (Laudelina. Entrevistada en noviembre de 2020)

Nuestras entrevistadas, como tantas otras mujeres, también reaccionaron ante la opresión, la explotación y la violencia. Tereza, por ejemplo, para escapar de su pareja, utilizaba medicinas para hacerlo dormir, huía a otros estados y se sometía a situaciones degradantes, como vivir en las aceras o ser violada por 10 hombres para garantizar que sus hijas tuvieran comida y seguridad. Anastácia, por su parte, utilizaba un nunchaku, o Nise, para defenderse de sus ataques, respondía del mismo modo a las agresiones de su pareja rompiendo sus ropas cada vez que él rompía las suyas:

> Hoy ya no lo hace porque a veces si lo hacía, yo tenía un pantaloncito muy bonito que me había ganado, él... nomás porque el pantaloncito era corto, este, lo agarró y lo cortó, le dije ah lo vas a cortar, fui y agarré una blusa de él y la corté también, le dije vas a cortar otra, entonces vamos a estar aquí cortando todo el día, le dije, entonces yo agarro una de las tuyas, tú agarra una de las mías, y vamos a estar cortando todo el día. Ajá, se le acabó la ropa: pero es que no tengo más, le dije, entonces, si lo vuelves a hacer, te vuelvo a cortar la ropa. (Nise. Entrevistada en noviembre de 2020)

Al final de todas estas categorías y de lo que estas dieciocho mujeres nos contaron, nos dimos cuenta de que las relaciones patriarcales-racistas-capitalistas producen y se alimentan de las diversas formas de violencia perpetradas contra las mujeres y que, en esta condición, generan múltiples formas de subordinación, opresión, explotación y expropiación y que, al ser puestas a cargo en los programas sociales, hay un refuerzo intencional de estas formas más allá de la necesidad de sobrevivir.

Conclusiones y contribución

Tomando lo que dijimos sobre lo que entendemos por pater-política: se trata de políticas públicas que interpelan a las mujeres como sujetos de derecho, subordinadas por la característica histórico-estructural patriarcal del Estado capitalista y que tienen el efecto de posicionar a las mujeres como mediadoras de la reproducción familiar, sin que esto ocurra por el aumento de su escolaridad y de sus trayectorias

laborales, reduciendo los marcos de sus acciones cotidianas al ámbito doméstico, al trabajo de cuidados o a los empleos precarios.

El patriarcado, como señala Lerner (2019), es histórico y se configura según la organización social en cada momento histórico y tiene determinados elementos que lo enmarcan, como las relaciones de parentesco, las relaciones familiares y la relación con los medios de supervivencia, con la propiedad. Sin embargo, la organización familiar es un eje central que atraviesa la historia del patriarcado y, en el capitalismo, también tiene su propia forma burguesa.

En palabras de Lerner (2019), hoy en día, en todas las sociedades, puede haber situaciones en las que las mujeres tengan más ventaja o ejerzan más poder, a veces en el campo sexual, a veces en el campo económico, sin embargo, lo que siempre prevalecerá es la dominación masculina básica, en el espacio público, en las instituciones y en el Estado, y la familia no sólo refleja esta estructura, sino que también crea y refuerza este orden.

La división socio-sexual y la definición de los roles sociales masculinos y femeninos es una de las dimensiones más importantes para la construcción de metanarrativas en la sociedad patriarcal-racista-capitalista, ya que determina posiciones más o menos favorecidas, ventajas y desventajas para ellos. Saffioti (2013) entiende que el sexo y la raza son elementos de dominación y opresión y que, en las relaciones de producción, las características raciales y sexuales, como marcadores sociales, permiten jerarquizar valores para los miembros de una sociedad históricamente constituida.

Para Biroli (2018), la división socio-sexual produce el género y converge con otros elementos como la raza/etnia y la clase, que son relevantes para determinar a las personas, así como el acceso a recursos y espacios. Según la autora, las mujeres no solo viven en un mundo clasista, sino también sexista, racista y misógino, es decir, en un mundo donde el problema no es la diferencia, sino el privilegio.

Carrasco (2014), corroborando a Orozco (2014), argumenta que se trata de una perspectiva que integra todos los trabajos necesarios para la subsistencia, el bienestar y la reproducción social y sostiene como objetivo principal las condiciones de vida de las personas, lo cual es totalmente opuesto a la economía dominante cuyo único objetivo es el beneficio económico individual y la valorización del capital. Por último, Carrasco (2014) señala que es absolutamente necesario el trabajo doméstico y de cuidados, que es un conjunto de actividades encaminadas a crear y mantener personas sanas, emocionalmente estables, con seguridad afectiva, capacidad de relación y comunicación.

En particular, desde el punto de vista de la economía, el trabajo doméstico y de cuidados no remunerado asegura la reproducción de la fuerza de trabajo necesaria para que los procesos de producción capitalista continúen, permitiendo trasladar los costes a la esfera doméstica, costes que toman la forma de trabajo de cuidados realizado mayoritariamente por mujeres, opinión que también comparte Kergoat (2012).

Todos estos elementos conforman lo que llamamos pater-política, ya que las mujeres son llamadas a realizar un trabajo reproductivo a bajo coste. Este tipo de programa asegura la pacificación de las periferias del mundo dentro de un pacto social tácito, colocando a cada individuo en determinados roles dentro de la lógica capitalista. Y, en el caso concreto de la vida de nuestras beneficiarias/titulares de BFP, cuando ya no pueden vender su fuerza de trabajo, contratan «libremente» con el

gobierno a través del programa por un precio muy inferior al valor de mercado, es decir, el valor de la mercancía madre/mujer/cuidadora ha sido escindido y por un precio muy inferior al valor de mercado. Esto demuestra que el trabajo reproductivo de cuidados y tareas domésticas es tan central para el capitalismo como la producción de valor, ya que esta última nunca sería posible sin los primeros.

Referencias

Bengoa, C. C. (2018). A economia feminista: um panorama sobre o conceito de reprodução. *Revista Temáticas*, 26 (52), 31-68. doi.org.

Biroli, F. (2018). *Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil*. Boitempo.

Carrasco, C. (2014). *Con voz propia: la economía feminista como apuesta teórica y política*. Kadmos.

Federici, S.; Valio, L. B. M. (2020). Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina. *Revista Estudos Feministas*, 28 (2), 1-12. scielo.br.

Gomes, M. F. L. (2016). *O programa de transferência de renda Bolsa Família: a face do consenso*. Prismas.

Harvey, D. (2014). *O novo imperialismo* (8th ed.). Loyola.

Hirata, H.; Kergoat, D. (2007). Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (132), 595-609. scielo.br.

Kergoat, D. (2009). Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: Hirata, H. et al. (Orgs.). *Dicionário crítico do feminismo* (pp. 67-75). UNESP.

Kergoat, B. (2012). *Políticas focalizadas de transferência de renda: contextos e desafios*. Cortez.

Lerner, G. (2019). *A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens*. Cultrix.

Marins, M. T. A. (2017). *Bolsa Família: questões de gênero e moralidades*. URFJ; Faperj.

Marochi, A. C. (2017). *Os usos dos tempos e os sentidos da escolarização de trabalhadoras/estudantes do CEEBJA de Irati* [Dissertação de Mestrado em Educação não publicada]. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste. unicentro.br.

Nogueira, C. M. (2011). *O trabalho duplicado: a divisão sexual do trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarkting* (2th ed.). Expressão Popular.

Orozco, A. P. (2014). *Subversión feminista de la economía: aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de sueños.

Rubin, G. (2017). *Políticas de sexo*. São Paulo: UBU.

Siqueira, L. (2013). *Pobreza e Serviço Social: diferentes concepções e compromissos políticos*. Cortez.

Saffioti, H. I. B. (2013). *A mulher na sociedade de classes* (3th ed.). Expressão Popular.

Sorj, B.; Fontes, A.; Machado, D. C. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no brasil. *Cadernos de Pesquisa, 37*(132), 573-594. scielo.br.

17. Narrativas incómodas. La experiencia y la evaluación

María Jesús Márquez García
Universidad de Málaga

Analía E. Leite Méndez
Universidad de Málaga

Piedad Calvo León
Universidad de Málaga

Pablo Fernández Torres
Universidad de Málaga

Ricardo Morales Ruiz
Universidad de Málaga

¿Qué nos dice el alumnado y por qué genera incomodidad?

Para nuestras estudiantes plantearles una evaluación narrativa al principio de la asignatura ya va generando un desasosiego interno. Moviliza un debate interesante e interminable entre evaluación y calificación. Si además se trata de una evaluación narrativa, es decir, que construyan un relato personal en el que se tome como punto de partida hablar en primera persona se va complicando más. Hablar de un proceso desde una perspectiva personal nos sitúa en un lugar del que no podemos escapar, significa mirarnos a nosotras mismas en un proceso, que en el caso de la asignatura que impartimos, es poner la mirada en la experiencia y en diversos contextos en los que interactuamos, como la colaboración con centros educativos, tertulias dialógicas en clase, diálogo con entidades sociales y profesionales que trabajan los conceptos claves de la asignatura, talleres cartográficos y asambleas sobre el proceso de lo que acontece el en aula y sobre lo que les pasa y nos pasa.

Hablamos de un proceso que nos pone en situación de hacer, de construir fuera y dentro del aula de modo personal y colectivo. A partir del hacer, participar es un hecho ineludible, ya que vivir experiencias invitan a contarlas, a emocionarse con lo que se vive fuera y también a implicarse en la escucha de compañeras que llevan a clase sus historias. Hacer de lo cotidiano, de lo que se vive, un proceso reflexivo en

la formación implica parar en los detalles y esto supone otros tiempos, incluso unos tiempos que desbordan el horario de clase.

En este contexto de aprendizaje la evaluación narrativa al final del proceso implica un ejercicio de meta-reflexión situándonos, reviviendo y re-pensando en todo lo transitado a lo largo de un cuatrimestre, pero ¿cuál es el límite y el sentido entre rendir cuentas hacia una calificación y narrar un proceso personal de las transformaciones cambios, inflexiones vividas? Esa pregunta siempre está ahí porque la calificación final numérica también está (Leite Méndez, 2021). La reflexión narrativa supone hacer público y someter a debate esta calificación desde una mirada intersubjetiva, entendida como el diálogo entre quien se evalúa y quien lee y cuestiona el relato, en ese caso las profesoras. Podemos decir que la evaluación narrativa es un proceso personal e interpersonal abierto y dialógico.

La comunicación que se presenta tiene varias bifurcaciones que también nos provocan «incomodidades» en cuanto a cómo compartir las narraciones, así, las dos primeras vías recorren un análisis pensado desde las interpretaciones de las autores y autor del texto basada en la experiencia y en las lecturas y relecturas de las narrativas de evaluación del alumnado de Intervención y diversidad sociocultural del Grado de Primaria. La tercera vía ensaya un diálogo más «extenso» con la narrativa completa de Ricardo, alumno de la asignatura.

Cómo se vive y siente el aprendizaje a partir de la confianza, la creatividad, la reflexión colectiva y una mirada interior

Tomar como punto de partida los relatos escolares del alumnado nos ayuda a crear un contexto de análisis, en el que el alumnado tiene la posibilidad de mirar su propia historia escolar desde una distancia temporal, conocer y compartir su historia con compañeros y compañeras, e ir relacionando teoría con práctica y experiencia vivida de manera simultánea, pero ¿qué tan incómodo es empezar el proceso de aprendizaje cediendo la palabra al alumnado?

> Desde el principio de esta asignatura, donde primero creamos nuestro relato escolar contando lo que hemos vivido nosotros y nosotras y mirarnos a nosotras en cuanto a profesorado y compañeros y compañeras hasta las tertulias y las comunidades de aprendizaje, he ido evolucionando como persona donde me he cuestionado muchos de los aspectos de los que he mencionado antes y donde he creado otros nuevos pensamientos y puntos de vista que nunca me había planteado. (Lucia, curso 2021-2022)

Re-pensar el proceso de aprendizaje a través de un diálogo en el que se intenta humanizar la experiencia educativa partiendo de lo que consideramos más importante, las personas, empieza siendo visto como algo extraño y muy distinto a lo habitual el hecho de la autoevaluación del aprendizaje y argumentar desde una dimensión personal y de construcción de conocimiento colectivo una calificación numérica. Esta experiencia nos hace cuestionarnos la siguiente pregunta: ¿puede producir cierta incomodidad humanizar el proceso de aprendizaje? ¿Subyace en esta incomodidad

temas como roles de poder o la anteposición de las normas y los resultados a las personas?

> Las dinámicas de clase me eran extrañas, nunca antes en ninguna asignatura me habían planteado tener que presentarme, decir qué me gusta, de dónde soy, etc. En definitiva, creo que en ninguna de las asignaturas que he cursado hasta día de hoy se han interesado por mí y por mi vida en general. (Lorena, curso 2021-2022).

Resistencias, rupturas personales, institucionales e identitarias

Cuando construir conocimiento de manera conjunta entre todas las partes que intervienen en la enseñanza-aprendizaje se convierte en una ruptura de esquemas, es quizás el momento en el que nos surge una de las preguntas más incómodas, puesto que nos implica como formadoras de docentes: ¿qué se está haciendo con respecto a la formación del profesorado?

> Uno de los aspectos que más me ha llamado la atención de la asignatura y que puedo destacar es la rotura de esquemas, dado que ha sido una materia que hemos podido construir entre todos y todas, conjuntamente, tanto profesores y profesoras como alumnado y esto es algo a lo que yo en particular no estaba del todo acostumbrada. (Andrea, curso 2021-2022)

El relato de Ricardo. El diálogo entre lo que encuentra fuera y lo que le hace pensar sobre sí mismo

A lo largo de este cuatrimestre hemos leído, debatido y aprendido mucho sobre conceptos como la interseccionalidad, el diálogo igualitario y las comunidades de aprendizaje (Márquez, Ibáñez y Padua, 2014). Muchas de estas ideas las he recogido y explicado en el trabajo grupal junto al resto de mis compañeras, y considero que, en este trabajo de autoevaluación, dada su limitada extensión, no sería conveniente recoger tanta información. Por tal motivo, he decidido seleccionar una de las reflexiones más interesantes a las que he llegado gracias a esta asignatura, y que además considero que me va a resultar de gran utilidad en mi futura docencia.

Ricardo sitúa su relato en un diálogo colectivo con compañeros y compañeras y en lo personal.

Durante mi voluntariado en el CEPER María Zambrano de Torre del Mar, he podido aprender muchas cosas de cara a mi formación como futuro profesional de la enseñanza. Sin embargo, de todo lo que vi hubo algo que me hizo reflexionar bastante sobre la diversidad sociocultural que puedo llegar a encontrar en mis futuras aulas, y en general, en la sociedad de la que formo parte.

Cuando nos detenemos en lo que nos ha impactado es el encuentro con la diversidad cultural y las vivencias van tomando sentido con conceptos debatidos en clase.

La celebración del Día contra la violencia machista, tuve la fortuna de organizar una pequeña lectura en español para el alumnado extranjero sobre Clara Campoamor y su lucha por los derechos de las mujeres. Durante la actividad me llamó poderosamente la atención que, de todo el alumnado, las más implicadas en la lectura eran las mujeres de origen marroquí y argelino. De acuerdo con la gráfica sobre la interseccionalidad expuesta en el campus de la asignatura, al ser mujeres y de orígenes no europeos (desconozco a qué clase social pertenecen y, por tanto, prefiero no darlo por hecho) son más propensas a ser oprimidas, por lo que, desde esta lógica, tiene sentido que mostraran tal motivación al aprender sobre otra persona oprimida que buscó cambiar las cosas como lo fue Clara Campoamor.

Ricardo nos lleva a su vida y lo que le conecta con su debate interior. Uno de los temas trabajados en clase fue el debate de género y feminismo a partir de las lecturas de bell hooks. Sobre este tema Ricardo nos plantea todos sus cuestionamientos con ejemplos de su propia creación.

En primera instancia, esto podría parecer una simple anécdota, pero lo cierto es que para mí fue la piedra con la que se despertó un viejo debate que llevaba tiempo habitando en mi mente, y que con esta asignatura he podido desarrollar en mayor profundidad. Antes de llegar a la universidad, y a raíz del confinamiento, comencé a escribir algunas historias, e incluso, durante el segundo año de bachillerato empecé a escribir un libro propio titulado Proyecto Red Sun, el cual estaba protagonizado por una mujer llamada Landa (la mujer que aparece en la portada). El caso es que cuando llegué a la facultad y se lo enseñé a varias compañeras, estas me dijeron que el personaje de Landa no les parecía una mujer, pues era demasiado masculina.

En ese momento, no me llegaron a explicar mucho más, y yo tampoco le di gran importancia al asunto, al menos no en ese momento. No obstante, con el tiempo comencé a hacerme preguntas incómodas que cada vez tenía menos claro cómo responder ¿Una mujer como Landa no puede desarrollar una personalidad así? ¿Hasta qué punto tu género determina tú personalidad? ¿Esto solo ocurre con el género? ¿A mí también me ha influido? Para dar contestación a dichos interrogantes, comencé a imaginarme al personaje en situaciones de mi vida cotidiana (las historias de mi libro eran demasiado fantasiosas como para comprobarlo ahí) y me di cuenta de que Landa tendría problemas si estuviera en mi lugar. Por ejemplo, Landa no sería parte de mi grupo de amigos (son todos varones) pues probablemente no tendrían la suficiente confianza como para incluirla en el grupo al ser mujer, y seguramente se convertiría en el interés amoroso de alguno de ellos, llegando incluso a ser objeto de alguna broma o comentario inapropiado. Por otro lado, tampoco creo que encajaría en el grupo de mis amigas o el de mis compañeras de clase (las de años anteriores), pues seguramente (y lo digo porque ya he visto cosas parecidas) sería demasiado «masculina» para ellas, teniendo otros intereses, otro tipo de humor y una forma de vestir diferente al del grupo. De hecho, Landa no suele maquillarse, hecho que en otras ocasiones ha sido criticado en mi grupo de amigas, por lo que no estoy seguro de que mi personaje vaya a encajar.

Nos parece importante que Ricardo conecte la riqueza personal de experiencias que le hacen reflexionar sobre conceptos en la clase y cómo va relacionándolos con lecturas y pensamientos propios.

Quizás mi percepción pueda ser un poco exagerada, pero desde mi experiencia personal creo que ocurriría todo eso. Sin embargo, una de las cosas que me ha ofrecido la universidad es el ampliar de sobremanera esa misma experiencia personal, y

en esta asignatura he podido aprender mucho sobre esta cuestión al haber abordado de frente un concepto tan trascendente como es la interseccionalidad y los prejuicios que la alimentan.

Los prejuicios son ideas preconcebidas de construcción social que hacen referencia a las personas de ciertos colectivos o con ciertas características. Los prejuicios son variados, sustentándose en cuestiones económicas, de raza, de etnia o de género, entre otras muchas. En sí, el hecho de que una persona piense algo determinado de otra puede no parecer tan grave si no trasciende de la categoría de «pensamiento», sin embargo, el poder de los prejuicios va más allá de la mente del individuo, ya que puede condicionar de forma negativa (a veces muy negativa) la forma en que una persona trata a otra, especialmente si la persona sobre la que recae el prejuicio forma parte de una minoría (Otero y Gallastegi, 2017).

Es interesante leer a Ricardo sobre cómo se detiene en los prejuicios, en las minorías porque fue un tema siempre presente en las asambleas, en las tertulias y es algo que como profesoras nos preocupaba, pero no siempre cala en el alumnado, solo si toca de cerca…

Esas amistades con las que Landa no encajaría tienen ideas preconcebidas sobre el tipo o tipos de personalidad que debería tener una mujer, y su comportamiento hacia ella está condicionado (e incluso, es condicionante). Estos prejuicios no solo afectan a las personas de mi edad, sino que en general, todos y todas llegamos a padecerlos en menor o mayor medida, incluso aquellos que son responsables de la crianza y educación de las personas.

La reflexión que hace de su paso por la asignatura con su propia vida e interés por los cómics y por los personajes que crea en sus cómics, el poner en juego su vida más allá de lo académico o pensar que tiene cabida, nos emociona y nos lleva a pensar… qué poco que sabemos del alumnado.

Como futuro profesional de la educación, y también como futuro padre, este hecho me resulta preocupante, pues, al fin y al cabo, voy a formar parte de una u otra forma en el desarrollo de personas sobre las que pueden recaer estos prejuicios o que los pueden perpetuar. Ya he visto casos de mellizos de distinto género a los que desde el nacimiento se les regala ropa o juguetes diferentes en función de sus genitales (por vasto que suene). Pero no solo es el género, sino que también he visto a niños gitanos (por algún motivo no he visto casos similares en niñas) cuyos profesores ya consideraban como casos perdidos sin futuro más allá de La Palmilla. En mi futuro profesional y personal no quiero perpetuar estos prejuicios, incluso aunque nunca pueda expulsarlos del todo de mi psique.

Con todo lo anterior queda bastante claro el peligro que los prejuicios y la propia interseccionalidad pueden suponer para las personas y su desarrollo. Pese a ello, no podemos caer en el determinismo y suponer que los niños y niñas que pasen por nuestras aulas son meros recipientes de información fácilmente moldeables cuyo desarrollo podemos determinar al milímetro, pues, al fin y al cabo, estaríamos fomentando esa visión bancaria de la educación que Freire (1984) tanto criticó. Nuestros alumnos y alumnas son personas, igual que nosotros, y por ende, tienen sus propios intereses, fortalezas y debilidades… No se los puede programar como si fueran robots para que de mayores tengan gustos o personalidades concretas. Del mismo modo que mencioné como los estereotipos y prejuicios podrían afectar al personaje de Landa en mi vida cotidiana, en mis años en la facultad he conocido a personas que rompían con dichos estereotipos, dejando aflorar una personalidad

propia, como la que quiero para mis personajes. Incluso en mis grupos de amigos y amigas sé de personas cuya personalidad va más allá de su interseccionalidad.

Una de las pocas cosas de las que me arrepiento en esta asignatura es de no haber propuesto un debate en clase sobre esta cuestión para lograr un aprendizaje común basado en el diálogo. A fin de cuentas, como futuros docentes comprometidos con la igualdad y la inclusión «tenemos que despertar nuestro deseo colectivo de seguir luchando por la libertad, de seguir usando nuestro intelecto y nuestra imaginación para forjar nuevas y liberadoras formas de conocer, de pensar y de ser, de trabajar por el cambio.» (bell hooks, 2022, p. 204).

Pensar sobre lo que se podía haber hecho y no se hizo o no se animó, crea posibilidades para mirar los contextos y vernos de otra forma en ellos y desde ellos…

Con esta última reflexión de bell hooks, estoy decidido a aprovechar los conocimientos que me ha ofrecido esta asignatura para lograr una educación realmente inclusiva en mi futura docencia, lo que creo que es el gran objetivo de esta, por lo que estoy satisfecho tanto con la formación que me han ofrecido en la facultad como también con mi propio desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque considero que siempre se puede mejorar. Por tanto, si tal como me han pedido para este escrito, si me tuviera que asignar una calificación numérica esta sería de entre un 9 o un 9,5 sobre 10, pese a que considero que una cifra así no refleja la realidad de todo lo que hemos aprendido conjuntamente sobre la inclusión. Incomoda leer tal como nos han pedido, la nota sigue siendo la nota, pero también sentimos que no es un número vacío…

Seguimos pensando

El proceso narrativo que proponemos al alumnado lo entendemos como un acto político, reflexivo, argumentado, de confianza y personal.

En este trabajo hemos querido compartir lo que nos han hecho pensar las evaluaciones narrativas de un grupo de estudiantes. La evaluación no deja de ser el momento, el espacio, el contexto, la experiencia que abarca más situaciones controvertidas e injustas en las biografías de los estudiantes, pero ¿qué nos dicen cuando son ellos los que narran evaluando las experiencias de aprendizaje? Una de nuestras observaciones que se repiten a lo largo del tiempo es cómo cobra fuerza en el discurso y en la acción lo que heredamos en cuanto a modelos, a prácticas, que lleva a poner el peso en la cantidad, en lo medible, pero también en un modo de complacer, de buscar seguridad, como proceso acabado, cerrado, etc. Liberar la evaluación es un acto que da todo el sentido a un proceso narrativo de aprendizaje reflexivo que nos compromete con nosotras y con el mundo.

Referencias

Clandinin, J. (2019). *Journeys in Narrative Inquiry*. Routledge.

Fernández Torres, P., Leite Méndez, A. E. y Márquez García, M. J. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. *CABÁS. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, 22, 61–72. doi.

Leite Méndez, A. E. (Ed.) (2021). *Narrativas sobre evaluación. Voces implicadas para revisar, re-conocer y re-crear otros caminos*. UMA Editorial.

Hooks, B. (2022). *Teaching critical thinking: Practical Wisdom* (Sabaté, V.). Rayo Verde. (Obra original publicada en 2010).

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de la educación* (2ª ed.). Siglo veintiuno de España de editores.

Otero, J. y Gallastegi, A. (2017). *Juegos para disolver rumores. Manual actividades antirumores para personas jóvenes*. Ayuntamiento de Bilbao.

Marquez-García, M. J., Ibañez, L., y Padua, D. (2014). Comunidades de aprendizaje y éxito educativo. En A. Moreno Doña (Coord.), *Educación y transformación social. Construyendo una ciudadanía crítica*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Universidad Austral de Chile.

18. Materialidades para la transformación en favor de la educación inclusiva a través de la creación del observatorio con alumnado del Grado de Educación Primaria

MOISÉS MAÑAS OLMO
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PIEDAD CALVO LEÓN
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

BLAS GONZÁLEZ ALBA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

La educación inclusiva es un enfoque fundamental en el ámbito educativo que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. Según Moriña y Parrilla (2006), la educación inclusiva implica proporcionar una respuesta pedagógica adecuada a la totalidad del alumando, incluidos aquellos con necesidades especiales, con el objetivo principal de construir una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva. Este enfoque reconoce la diversidad como un valor enriquecedor en el contexto educativo y promueve la equidad y la participación de todos el estudiantado.

La educación inclusiva ha ido evolucionando en los últimos años, experimentando cambios significativos a lo largo del tiempo. Inicialmente centrada en la integración de estudiantes con discapacidades en entornos educativos regulares, ha evolucionado hacia una perspectiva más amplia que abarca a todos el alumnado. Al respecto, Parrilla (2002) destaca que la educación inclusiva no solo trata de garantizar el acceso de estudiantes con necesidades especiales a la educación regular, sino

también de transformar las prácticas educativas para atender la diversidad y promover un ambiente inclusivo que beneficie a toda la comunidad escolar.

La importancia de investigar sobre la educación inclusiva radica en la necesidad de comprender mejor los desafíos, las prácticas efectivas y los beneficios asociados con este enfoque educativo. Investigaciones como las realizadas por Moriña y Parrilla (2006) resaltan la importancia de establecer criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva, lo cual contribuye a mejorar las prácticas docentes y a garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes.

Un acercamiento a las percepciones del profesorado en torno a la educación inclusiva

La educación inclusiva, tal y como hemos presentado, es un tema de gran relevancia que requiere una comprensión profunda y acciones concretas por parte del profesorado para transformar el sistema educativo y hacerlo más inclusivo. Diversas investigaciones han destacado la importancia de considerar las percepciones y experiencias de este colectivo como un factor fundamental para lograr este cambio significativo.

En primer lugar, la formación inicial de los futuros docentes es esencial para abordar la diversidad y desarrollar actitudes y prácticas inclusivas, que conduzcan a la creación de entornos de aprendizaje seguros y accesibles y sociedades más justas. Pegalajar y Colmenero (2014) y Sevilla et al. (2017) también enfatizan que los propios docentes perciben la formación en educación inclusiva como central para su desarrollo profesional. Esto resalta la importancia de la formación docente en educación inclusiva para fomentar prácticas inclusivas y la equidad social.

En esta misma línea, estudios como los realizados por Perera et al. (2022), resaltan la importancia de la experiencia del profesorado universitario al atender a estudiantes con discapacidad, evidenciando la necesidad imperante de formación en discapacidad y un compromiso institucional para apoyar y capacitar al profesorado en este ámbito; algo que, según los autores, sigue siendo una gran carencia en España. De igual forma, el trabajo de Rao (2004) examina las actitudes del profesorado hacia los estudiantes con discapacidad en la Educación Superior, enfatizando la necesidad de sensibilizar al profesorado y fomentar actitudes positivas para garantizar la inclusión de todos los estudiantes. Además, Fuller et al. (2004) ofrecen perspectivas sobre la integración de estudiantes con discapacidad en entornos universitarios inclusivos, resaltando la importancia de involucrar al personal docente en la creación de entornos que apoyen a todos los estudiantes; estos estudios dejan presente la necesidad de reconocer al profesorado como un elemento esencial en los procesos de educación inclusiva y no solo en contextos de Educación Primaria y Secundaria, también en Educación Superior.

En conjunto, los estudios subrayan que la formación docente desempeña un papel fundamental en la promoción de una educación inclusiva (García-Valdez, 2024; Chiroque, 2023) y que, por tanto, capacitar al profesorado en temas relacionados con la discapacidad y sensibilización es esencial para mejorar las prácticas educativas y crear entornos que atiendan las diversas necesidades de los estudiantes y, de forma más concreta, conocer las opiniones y experiencias del profesorado se revela

como un pilar clave para impulsar cambios significativos en el sistema educativo, fomentando la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad (Jiménez et al., 2020).

En resumen, el compromiso del profesorado, su formación especializada, sus actitudes positivas hacia la diversidad estudiantil y su participación en la creación de entornos inclusivos son aspectos cruciales para avanzar hacia una educación más equitativa y accesible para todos.

Acudiendo a las percepciones del profesorado en formación

La importancia de acudir a las voces del profesorado en formación para conocer lo que piensan sobre la inclusión educativa es radical en la necesidad de comprender sus percepciones y actitudes hacia la diversidad en el ámbito educativo. De igual forma, desde la formación universitaria debemos propiciar espacios de diálogo y construcción compartida en torno al foco de la educación inclusiva ya que es crucial para garantizar una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes.

Estudios como el de García-González et al. (2018), por un lado, destacan que los formadores de docentes generalmente se sienten preparados para capacitarse desde una perspectiva inclusiva y con frecuencia implementan acciones que apoyan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Pero, por otro lado, estudios como los de Medina Sánchez (2012) destacan que el profesorado en formación no se siente preparado para afrontar en las escuelas el reto de la diversidad.

Esta situación descoordinada entre formadores y formados pone de relieve carencias formativas que deben ser resueltas y consideramos que, igualmente, sitúa al profesorado en formación como el elemento esencial para cambiar este paradigma y esta pasa por explorar cómo los futuros docentes perciben y están preparados para abordar estas necesidades específicas y diversas del aula.

Esto queda de manifiesto en la investigaciones de Colmenero Ruiz y Pegalajar-Palomino (2015), entre otros, los cuales destacan que no solo es fundamental la formación para el desarrollo de actitudes docentes favorables con la educación inclusiva; también son esenciales las percepciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad, ya que estas percepciones pueden influir en sus prácticas pedagógicas futuras, máxime cuando a) este mismo profesorado en formación considera que la brecha entre teoría y práctica en educación inclusiva persiste debido a la discrepancia entre el conocimiento producido por las investigaciones en este campo y su implementación por parte de los educadores (García et al., 2019) y, b) la información que se transfiere al profesorado en formación es fragmentada y sectorizada, no permitiendo a este darle un sentido de coherencia (Buenestado-Fernández et al., 2023). Por todo esto, consideramos que la voz del profesorado en formación, sus opiniones, ideas y propuestas de cambio son un elemento clave para comprender cómo se percibe y se aborda y se puede mejorar la educación inclusiva en el contexto actual.

Una vez vista toda esta situación queremos aclarar que nuestra propuesta docente busca fomentar identidades docentes inclusivas críticas y crear un observatorio multitemático sobre mitos en la inclusión educativa. Además, se plantean objetivos específicos como generar propuestas de intervención, propiciar espacios de refle-

xión y discusión y analizar materiales escritos o audiovisuales y crearlos; motivo por el que presentamos esta comunicación.

Estrategia formativa de la asignatura

Se presenta una propuesta metodológica enérgica (Baro, 2011), de enfoque cualitativo y constructivista, abordada desde la perspectiva de la indagación educativa según los planteamientos de Cochram-Smith y Lytle (2004). Esta iniciativa se ha dirigido hacia la formación de maestros y maestras, con el objetivo principal de fomentar la inclusión educativa. En esta experiencia participaron 100 estudiantes distribuidos en dos grupos de clase (turno de mañana y de tarde) y 19 grupos de trabajo. De forma más concreta podemos decir que esta experiencia educativa fue llevada a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Esta experiencia se desarrolló en la asignatura llamada -Competencias relacionales en el aula inclusiva-, que forma parte de la especialización en escuela inclusiva dentro del Grado en Educación Primaria durante los cursos 2021-2022; 2022-2023 y 2023-2024. La experiencia incluyó la participación de dos grupos, uno en el turno de mañana y otro en el turno de tarde por año; es decir, un total de seis grupos.

El núcleo de esta propuesta ha girado en torno a la creación de un Observatorio, concebido para visualizar, analizar y proponer alternativas frente a los mitos sociales, culturales, jurídicos, sociológicos y educativos sobre la diversidad y la inclusión educativa. Este observatorio ha propiciado un proceso de investigación en torno a diversas temáticas elegidas por los grupos de estudiantes, con el fin de desmitificar creencias arraigadas sobre la diversidad, permitiendo su continuación en futuros cursos.

A través de una dinámica dialéctica entre pensamiento y acción, se ha implementado un procedimiento metodológico en tres fases: diagnóstica, realidad y alternativas. Durante la fase diagnóstica, los estudiantes identificaron mitos relacionados con la diversidad, la discapacidad y la inclusión educativa en distintos medios de comunicación y expresión artística. Luego, en la fase de realidad, se analizaron estos mitos mediante material audiovisual, reflexionando sobre sus implicaciones en las dinámicas institucionales y en el aula inclusiva. Finalmente, en la fase de alternativas, se propusieron estrategias para desmontar los mitos seleccionados y promover la inclusión educativa en la escuela primaria.

Este proceso investigativo ha sido complementado con dinámicas y recursos didácticos que favorecen la reflexión grupal sobre la diversidad y las relaciones interpersonales. Asimismo, se han promovido encuentros dialógicos con el alumnado para cuestionar modelos educativos establecidos, como el clínico y el relacional en Educación Especial. En resumen, el observatorio ha permitido repensar la escuela y cómo ciertos mitos educativos generan dinámicas de exclusión e inclusión, subrayando la importancia de abordar y cuestionar estas creencias arraigadas en la sociedad.

Materialidades resultantes de la asignatura

En el intento de construir una visión diferente en torno a la inclusión educativa el alumnado en formación ha ido generando diversas formas de reconstruir esos mitos

y estereotipos que, desde su posicionamiento, consideraban que formaba parte de la visión sobre la inclusión. En este sentido presentamos parte de los resultados ofrecidos en forma de materiales trabajables, hipervinculados y de consulta para diferentes colectivos e incluso como material de clase para otras asignaturas.

Material 1. **Temática-Mito.** El diagnóstico psicopedagógico facilita la intervención educativa y escolar. **Soportes Analizados.** Entrevistas a 3 maestras de PT, a una maestra de Entrevistas a 3 maestras de PT, a una maestra de EP y a 3 familias de estudiantes con NEAE. **Propuesta de Trabajo.** Creación de un blog Enlace, Propuesta de trabajo de 4 sesiones: Proyecto Página web.

Material 2. **Temática-Mito.** Los profesionales de la educación y el alumnado de educación inclusiva se centran, principalmente, en el ámbito de la diversidad funcional, dejando de lado las necesidades sociales. **Soportes Analizados.** Videos de YouTube, libro de actas del V Congreso Internacional Universidad y Discapacidad y del artículo «Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa». Encuesta al alumnado del 4º curso de E.P de la UMA. Análisis de imágenes etiquetadas bajo el término educación inclusiva. **Propuesta de Trabajo.** Creación de un blog.

Material 3. **Temática-Mito.** La importancia de poder llevar una vida normal. **Soportes Analizados.** Videos de YouTube *Teniente Dan Vlog Diario*, El diario de Corea del Norte, 72 horas con una tribu del amazonas, 24 Horas conmigo. Desirée Vila y 24 horas reales con 7 hijos. **Propuesta de Trabajo.** Propuesta de trabajo de 4 sesiones.

Material 4. **Temática-Mito.** Las personas con TEA se alejan de la sociedad. **Soportes Analizados.** Manuales diagnósticos DSM-5 y CIE 10, imágenes. Series como The Good Doctor y Atypical. Artículos y libros de actas de congresos, artículos de prensa, entrevistas publicadas en prensa, informes, conferencias. Encuesta a 24 personas y entrevista a una maestra que trabaja en un aula de Educación Especial. **Propuesta de Trabajo.** Elaboración de un blog.

Material 5. **Temática-Mito.** Las personas con diversidad funcional tienen una forma diferente de sentir. **Soportes Analizados.** Películas Antes de ti (2016), Yo, también (2009), La teoría del todo (2014), Mi nombre es Khan (2010) y Una mente maravillosa. **Propuesta de Trabajo.** Cuento para alumnado que cursa el 2º ciclo de EP en adelante, profesorado y familias.

Material 6. **Temática-Mito.** La diversidad funcional y las relaciones socio afectivas sexuales. **Soportes Analizados.** Atypical, The Good Doctor, La familia Bélier, Special, Intocable, Wonder, Campeone, Una voz silenciosa. **Propuesta de Trabajo.** Debate en clase en torno a un cartel: ¿Qué debo aprender? Todos y todas somos iguales. Tratas a los demás como te gustaría que te tratasen. Ayudas a aquellas personas que lo necesitan. Pide ayuda a un adulto cuando la situación lo requiera.

Material 7. **Temática-Mito.** La sexualidad no ha de ser tratada en Educación Primaria. El diagnóstico psicopedagógico facilita la intervención educativa y escolar.

Soportes Analizados. Letras de canciones y videoclips: Jhay Cortez (2021) Fiel, Maluma (2016) 4 babys, C. Tangana (2017) Mala mujer, Ozuna (2020) Caramelo, Myke Towers (2019) Inocente, Sech (2020) Relación, Ñengo Flow y Anuel AA (2020) Sur y norte, J. Balvin (2021) Perra, Atomic Otro Way y Jc La Nevula (2017) . **Propuesta de Trabajo.** La Propuesta Didáctica se llama «Hacia el pensamiento crítico de la música del reggaetón». Está diseñada para ser trabajada en un aula de 6o de Educación Primaria.

Los estudiantes han destacado la importancia de recurrir a las materialidades que desarrollan para cambiar la forma en que se entiende la inclusión educativa. Al señalar una serie de mitos relacionados con la estigmatización de ciertos grupos, como personas con diversidad funcional o sexual, los estudiantes han evidenciado un notable desconocimiento sobre la diversidad de las personas encuestadas y un aumento en los últimos años de la estigmatización de la diferencia. Este conocimiento, adquirido mayormente a través de medios audiovisuales como series y películas, y entrevistas también refleja una cultura hegemónica que margina lo que considera como diferente, contribuyendo así a una cultura escolar excluyente, violenta y desigual. Los trabajos previos citados por los estudiantes, como los de Mañas et al. (2020), Albarrán (2017) y Losada y Muñiz (2019), han abordado estas problemáticas y su impacto en la percepción y tratamiento de la diversidad; estos, igualmente, han sido usados como referentes teóricos para la construcción teórica y discursiva.

Asimismo, al analizar propuestas como textos, videos y canciones, los estudiantes han resaltado la necesidad de continuar trabajando en el ámbito de la inclusión educativa, lo cual implica no solo visibilizar la diversidad en los medios, sino también contrarrestar la tendencia a generar estereotipos y garantizar la integración digna de la diversidad en los planes de estudio y experiencias escolares. En este sentido, las materialidades desarrolladas por el alumnado pueden jugar un papel crucial en este cambio de paradigma hacia una comprensión más inclusiva y respetuosa de la diversidad en el contexto educativo.

De igual forma podemos evidenciar la forma en la que esto materiales presentados en clase actúan sobre la percepción que se tiene sobre la educación inclusiva en la creación del observatorio para la educación inclusiva de la siguiente forma. Presentamos algunos ejemplos más desarrollados:

Diagnóstico psicopedagógico y entrevistas a maestras y familias: Estas entrevistas brindan una comprensión directa de las experiencias, pareceres y necesidades de las personas con NEAE (Necesidades Educativas Especiales) desde la visión de los profesionales, y las propias familias implicadas, ayudando a entender los desafíos reales que enfrentan más allá del propio diagnóstico psicopedagógico. La encuesta al alumnado universitario proporciona una perspectiva valiosa sobre las actitudes hacia la inclusión educativa desde una generación más joven, lo que permite identificar áreas de mejora y sensibilización. La creación de un blog se convierte en la forma material que puede servir como plataforma para compartir reflexiones, recursos y experiencias relacionadas con la educación inclusiva, fomentando el diálogo y la colaboración entre estudiantes y profesionales.

Predominancia del estudio de la diversidad funcional en la educación inclusiva: Los vídeos, imágenes y el resto de los materiales relacionados muestran diferentes perspectivas sobre la diversidad funcional, ampliando la comprensión más

allá del ámbito académico. Esto, aunque puede ayudar a sensibilizar a los estudiantes sobre las diversas realidades que enfrentan las personas con discapacidad en diferentes contextos sociales y culturales deja en evidencia la predominancia de esta sobre la inclusión de otros colectivos socialmente desfavorecidos. La inclusión de películas, series y contenido multimedia populares que presentan personajes con diversidad funcional puede promover la empatía y la comprensión de las experiencias de vida de estas personas, además de dejar en evidencia la falta de representación de otros colectivos a la hora de hablar de educación inclusiva.

Importancia de una vida normal: los recursos presentados también pueden utilizarse para resaltar la importancia de permitir que las personas con diversidad funcional vivan una vida normal. Estos materiales pueden ilustrar los desafíos y triunfos de las personas con discapacidad al buscar la inclusión y la participación plenas en la sociedad desde el relato propio de cada uno de ellos.

Inclusión de Personas con TEA: Los manuales diagnósticos evidencian una mirada sobre las personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista) mi unidireccional y estigmatizada del autismo asociada a la triada autista o al espectro del mismo. En este sentido, el alumnado propuso una seri de películas y música relacionada con el tema ofrecen una visión multidimensional del autismo y las experiencias de las personas con TEA (Trastorno del Espectro Autista). Esto puede ayudar a desafiar estereotipos y aumentar la conciencia sobre las necesidades específicas de este grupo. La diversidad de recursos utilizados refleja la variedad de intereses y preferencias dentro de la comunidad autista, lo que subraya la importancia de abordar la individualidad y diversidad dentro de este colectivo. Agrupar todos estos materiales en un mismo espacio pueden servir de recurso de consulta para todo aquel que quiera saber más.

Intervención Didáctica y Debate en Clase: Esta forma parte de la propuesta de trabajo general que decimos para la presentación en gran grupo de los trabajos de investigación. En este sentido, centrada en el pensamiento crítico, indagador que fomentara las discusiones significativas sobre estereotipos, roles de género y diversidad en la sociedad y que nos ayude a percibir que cuando hablamos de educación inclusiva hablamos de una educación real y de posible desarrollo en la escuela, siempre y cuando luchemos por romper con los estigmas y mitificaciones sociales.

Referencias

Albarrán, A. (2017). Discapacidad como Mito social: Un Acercamiento desde la Cuenca Semántica. *Revista Pensamiento y Acción Social, 5*, 26-47.

Baro, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas, 40,* 1-11.

Buenestado-Fernández, M., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F. y Jiménez Millán, A. (2023). ¿Para qué sirve la investigación? Transfiriendo conocimiento para la formación de docentes universitarios en educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 98*(37.1). doi.

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2004). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En A. Liebermann y L. Miller (Edit), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 132-156). Octaedro.

Colmenero, M. J., Pantoja, A. y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 26*(1), 101-120.

Conejeros-Solar, M., Gómez-Arizaga y Donoso, M. P. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 5*(11), 393-411.

Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment: Perspectives of staff at one university. *International Journal of Inclusive Education, 8*(1), 73-92.

García Valdez, G. A., Delgadillo Contreras, F. E., Escobedo Hernández, L. S., Gaona Narro, T. S. y Monsivais Holguin, M. A. (2024). Preparación Docente: la Clave para la Educación Inclusiva, con Énfasis en Alumnos con Discapacidad y Dificultades Severas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(1), 6616-6629. doi.

Jiménez, G. G., Otero, L. M., y García, P. S. (2020). Hacia una educación inclusiva y personalizada: opiniones e ideario educativo del profesorado. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 4*(1).

Losada, A. V. y Muñiz, A. M. (2019). Sexualidad en sujetos con discapacidad intelectual: mitos y prejuicios como factores de riesgo y vulnerabilidad al abuso sexual. *Prospectivas en Psicología, 3*(2). uca.edu.ar.

Mañas, M., Cortés, P. y Celada, B. M. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education, 9*(3), 300–327. doi.

Medina Sánchez, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA, 10*(3), 1-24. doi.

Moliner, O., Arnaiz, P. y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XXI, 23*(1), 173-195. doi.

Moriña, A. y Parrila, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 339*, 517-539.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-30.

Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2014). Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión educativa. *Enseñanza & Teaching, 32*(2), 195-213.

Perera, V. H., Melero, N. y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(93), 433-454.

Rao, S. (2004). Faculty Attitudes and Students With Disabilities in Higher Education: A Literature Review. *College Student Journal, 38*(2), 191–198.

Sevilla D., Martín M., y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman como docentes. *Revista de Investigación Educativa, 25*, 83-113.

Torrego, J. C., Rayón, L. y Sánchez, N. (2018). Efectos del aprendizaje cooperativo, rendimiento académico, inteligencia emocional y habilidades sociales en Educación Primaria mediante un diseño mixto. En J. C. Torrego, L. Rayón, Y. Muñoz

y P. Gómez (Eds.), *Inclusión y mejora educativa* (pp. 142-159). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
Zapata Chiroque, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* (S. N.).

19. Un momento epifánico en mi historia de vida. Análisis desde el enfoque de investigación narrativa (auto)biográfica, los nuevos materialismos y la investigación-vida-formación

MARÍA INÉS COPELLO
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

> No renunciar a la esperanza, a los sueños ni a las utopías, por continuar luchando intransigentemente por la construcción de otros mundos posibles en los que podamos un día despertar y hagamos realidad el sueño de una nueva humanidad, donde desde la insurgencia de la ternura CORAZONAR un horizonte distinto de la existencia.
>
> Guerrero Arias.

Relatando la llegada del momento epifánico - y yendo por algunas líneas de fuga

Montevideo, inicios de marzo de 2023, siete de la mañana, ya al volante de mi coche rumbo al puerto de Montevideo. En el Francisco[1] desde Buenos Aires, llegarán,

[1]Francisco es un ferry catamarán de alta velocidad construido en 2012 por un astillero de Tasmania, Australia. Opera la ruta internacional que conecta Buenos Aires con Montevideo, navegando por el Río de la Plata. Es, probablemente, el ferry de alta velocidad más rápido del mundo (realiza el viaje en menos de 3 horas), y el primero en utilizar gas natural licuado como combustible. Fue bautizado en honor al primer papa latinoamericano, elegido poco antes de su puesta en servicio. Fuente: Wikipedia.

Aline,[2] y Daniel[3] que formarán parte de los tribunales ante quienes harán defensa de sus tesis Elena[4] y Viví[5] Contrariando mi costumbre de noctámbula de buen dormir, que «saca su cabeza de la almohada» sobre nueve de la mañana, hoy «pegué un madrugón», la alarma sonó seis horas. Madrugué, pero es un día muy lindo, y el trayecto hasta el puerto es por Rambla;[6] paisaje hermoso, aguas calmas y aire suave de buen día, recién amanecido. Me siento feliz, invadida de alegría, entusiasmo, la adrenalina circula a mil. Este día el GRIDEN (Grupo de Investigación en Docencia desde Enfoque Narrativo), hará su debut en nuestra academia, la Maestría en Teorías y Prácticas en Educación, del Instituto de Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Con estas tesis el enfoque investigativo del grupo se hace público.



Figura 19.1.: Logo de nuestro grupo de investigación.

Es un desafío, un desafío al que «le tengo ganas». El GRIDEN se empezó a estructurar en 2018 cuando seis de los actuales integrantes iniciaban esta maestría.

[2]Dra. Aline Dorneles, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), RS, Brasil, coordinadora del GRUPO TRAMAS NARRATIVAS e integrante del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa (Auto)biográfica en Educación, Universidad de Rosario, Argentina.

[3]Dr. Daniel Suarez, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Director del Instituto de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FILO), Coordinador del Programa de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, Director del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa (Auto)biográfica en Educación, Universidad de Rosario, Argentina.

[4]Elena Rodríguez, hoy día magíster, autora de la tesis Entre la ilusión y el desencanto - Motivaciones, vivencias, expectativas de estudiantes de un centro de Formación en Educación, desde el profundo interior, Socióloga, profesora de IFD (Instituto de Formación Docente). Se dispone a integrarse a la tercera cohorte (que inicia en junio de 2024) del Doctorado en Educación que dirigen el Dr. Daniel Suarez y el Dr. Porta.

[5]Profa. Viviana Sención, autora de la tesis «Afectividad y resistencia en el ser docente - Análisis a partir de las narrativas de un grupo de profesores de educación secundaria». Hoy día es estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de Rosario que dirigen el Dr. Daniel Suarez y el Dr. Luis Porta. Tiene ya elaborado su Proyecto de Tesis que será dirigida por la Dra. María Marta Yedaide, y por mi como cotutora.

[6]En Uruguay llamamos Rambla a la avenida que acompaña el límite sur de Montevideo bordeando la costa del Río de la Plata, desde el puerto hasta el límite donde termina Montevideo (24 km de extensión). Allí se inicia el departamento limítrofe, Canelones, que también es bordeada por el «rio como mar», y tiene rambla en algunos trechos, en otros no. Cuando viajé a Barcelona (y a Europa) por primera vez, un amigo me dijo que me había elegido un hotel cerca de las ramblas. Al llegar buscaba el mar. Solo entonces aprendí que rambla tiene otros significados fuera de Uruguay. Aprendí que estos que nosotros llamamos Rambla es Paseo Marítimo en España, Beira Mar en Brasil, por ejemplo.

Rodri[7] Paty y Michele[8] estuvieron desde el inicio de la cohorte conmigo, formaban parte del grupo del que era Directora Académica (a pesar del título pomposo, solo es la docente que les orienta hasta que tengan definido su tema de investigación y asignado un tutor). Elena, Felipe[9] y Leti[10] se acercaron poco después, unos por incompatibilidad con su director académico, otros por afinidad de intereses en la temática a investigar.

Luego vinieron otros, Viví entre ellos. Desde 2020, en medio de la pandemia, de forma virtual, aquel grupo que había asumido investigar en el enfoque narrativo

[7]Rodrigo Aguilar, Licenciado en Educación, profesor de IFD (Instituto de Formación Docente), hoy día está en la escritura de su tesis sobre los gestos pedagógicos. Realizó una larga y linda caminada investigativa, cartografiando contextos vividos en compañía de otros docentes, sus coinvestigadores. Hoy en día «lucha» con la curaduría de su tesis y la escrita de ella dentro de este enfoque narrativo.

[7]Patricia Píriz, Maestra, especialista en Educación Sexual, directora de Escuela pública, ahora está con su tesis de maestría pronta, a espera de defensa. A la vez, ya es doctoranda del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa (Auto)biográfica en Educación, Universidad de Rosario, Argentina. En ella dará continuidad al tema de la educación sexual en la escuela primaria. En su maestría la encaró desde las voces del grupo de orientadores de educación sexual en la escuela (ella una más del grupo). En el doctorado continua comprometida con el mismo tema, ahora abordado desde las voces de las niñeces. Así, mil acontecimientos de su escuela van siendo incorporados a su diario de investigación, un dispositivo que ya trabajó con muchísima riqueza en la maestría.

[8]Michele Both es brasilera, Licenciada en Letras, Español y Portugués por la Universidad Católica de Porto Alegre, trabaja como profesora de lenguas, portugués, en nuestra Universidad (UDELAR) y en el sistema de educación primaria y secundaria. Su proyecto de investigación tuvo como título ¿De qué manera enseñamos Portugués en Uruguay? La necesidad de parámetros curriculares para la enseñanza de Portugués Lengua Adicional. Dentro del enfoque en que investigamos no nos sujetamos a un proyecto cerrado a ejecutar, vamos deambulando por caminos, nos llevan a mesetas, nos presentan líneas de fuga a transitar, Michele encontró que no es su tema pensar sobre la necesidad de parámetros curriculares sino elaborar reflexiones y argumentos en que están incluidas su voz y las voces de quienes con ella conversaron (Ribeiro, 2018). Me gusta mucho que Michele proponga el portugués como lengua adicional y no lengua extranjera de Uruguay. Eso yo lo aprendí con ella.

[9]Felipe Badaró es músico, percusionista, formado en la Escuela de Música de la UDELAR, también compositor e integrante de una banda de música con reconocimiento internacional. No tiene ninguna formación docente formal, pero actúa como docente de música en la enseñanza secundaria (y desde este año también Universitaria) y se ha descubierto apasionado por la docencia. Cuando llegó a mi lo conversamos largamente y me compartió que «sospechaba» que ello derivaba de su vida, desde la niñez, vinculada a su abuela Nená, también ella autodidacta, fundadora de un espacio de artes plásticas y que figura entre los importantes nombres de la educación plástica en nuestra ciudad. Era algo evidente que Felipe quería y «necesitaba» investigar esto, buceando en la vida de su abuela, (una viejita noventagenaria, totalmente lúcida y vital). Hoy Felipe da las puntadas finales a una preciosa tesis. Forma parte de aquellos relatos imborrables de mi historia de vida la defensa que tuve que hacer ante la academia de una tesis que se proponía investigar la propia abuela, y todavía pensándola en su influencia hacia él. No olvido, él aprobó el Seminario de Tesis (en que se aprueban los proyectos de investigación) pues la colega que lo evaluaba lo aceptó bajo la condición de yo asumir la responsabilidad de ello, afirmaba que eso no era, no podía ser, una investigación. Lamento profundamente que esta colega, que se separaba de forma total de mis concepciones en investigación, pero con quien teníamos una buena relación humana, no pueda participar de este momento que nos espera de la defensa de la tesis de Felipe. Ella falleció, de forma inesperada y muy joven el 2023. También Nená no nos acompaña más físicamente, a sus 95 años pasó a otro plano, pero desde allá ella sigue presente, totalmente presente.

[10]Leticia Gismero es profesora de biología por el IPA (Instituto de Profesores Artigas) el instituto público y prestigioso, de formación docente. Ella también incursionó en la Facultad de Ciencias de la UDELAR como estudiante de biología, pero no llegó a graduarse. Leti llegó a esta maestría con una visión muy tradicional, positivista, de investigación. Ha sido increíble su proceso, «su

(auto)biográfico, pasa a ser, formalmente aceptado, un grupo de investigación del Instituto, aunque su enfoque investigativo no es comprendido, al inicio en forma total, hoy día ya hemos avanzado mucho.

Recogemos de Ignacio Rivas, uno de los «amigos[11] teóricos» (Badaró et al, 2022) que nos enriquecen, estos fragmentos que hablan de esas dificultades y desafíos.

> En un lado nos encontramos un paradigma hegemónico orientado hacia la mera descripción, la disección de la realidad educativa, desde un rol cercano al del forense; esto es, alguien que disecciona la realidad para establecer algo así como un diagnóstico, pero que en definitiva trabaja con un objeto inerte. En el otro lado surge un paradigma «otro», emergente, contrahegemónico y comprometido con la transformación social y educativa. (Rivas, 2020, p.6)
>
> Planteamos la investigación narrativa en educación desde una posición «otra», es decir, alejada de una perspectiva epistemológica interpretativa, hegemónica e influenciada por un pensamiento neoliberal gerencialista de la educación, que se sitúa en una posición utilitarista-asimétrica entre investigador/a participante. Esta posición jerárquica «subalterniza» a las personas vulnerables, especialmente de los colectivos marginados en la escuela y socialmente. Conformamos un recorrido epistemológico y metodológico en otro sentido, pensamos la investigación narrativa en educación en clave decolonial como un proceso ético-político, de relación, de diálogo y de co-interpretación horizontal, en el que co-participamos en un proceso de transformación y acción colectiva. (Rivas et al, 2020, p. 47)



Figura 19.2.: Ya más cerca del destino. Fuente propia.

El recorrido avanza, voy por la Rambla ya en zona del centro de la ciudad. Un poco por costumbre, un poco para evitar posible somnolencia, enciendo el aparato de música del auto, que conecta con un pendrive cargado con muchísima música que me gusta y he ido vertiendo ahí. No tienen ningún orden y cuando voy a escuchar música no elijo, me dejo sorprender por la pista que suene. ¿Qué fue? ¿Casualidad?

transformación». También contar sobre nuestro camino conjunto, sobre a lo que hoy ha llegado ella, es un relato lindo que capaz un día podamos conversar y escribir juntas.

[11] Concordamos con los movimientos que proponen una escritura que da voces a todos los géneros, pero en este caso, buscando ahorro por el límite del texto, adoptamos, mayoritariamente un masculino genérico.

¿Una señal? –no creo en ello. En fin, no tengo nada ni racional ni de otro tipo a expresar. El hecho es que quedo invadida por una música que hacía mucho tiempo no escuchaba y ¡!!se produjo un clic en mí!!! ¿Cómo entiendo, cómo me llega lo que estoy escuchando? Mi adrenalina que ya era alta, ahora, creo, me produjo palpitaciones. Ya llegaba al puerto…, miro por la ventanilla y allí se divisa el Francisco. ¡Preciosa visión! ¡Qué genial, llego junto con él!



Figura 19.3.: Desde la ventanilla del auto, veo la llegada del Francisco. Fuente propia.

En ese momento no pude más pensar en aquella música, en aquellas sensaciones y sentimientos que me invadían. La llegada del amigo y la amiga, los abrazos, llevarlos al hotel, primeros pasos de organizarnos para lo que compartiríamos, ir juntos a almorzar, las preciosas charlas…. Casi (creo, no recuerdo seguro) olvidé el acontecimiento vivido tan poco antes. A la noche, ya sola, retomo la escucha de aquella música, me trae mil pensamientos, me trae mil emociones. Quería compartirlo con estos amigos, pero la vorágine de todas nuestras actividades (muchísimas y con resultados hermosos) no lo hacía posible. Muy brevemente, en uno de los viajes desde el hotel a la facultad les narré un poquito de lo vivido, de la experiencia larrosiana que me atravesó (Larrosa, 2004) y les hice escuchar la canción. Fue un relato breve, no sé cuánto pude compartirles, no sé si algo comprendieron.

Ahora, en este texto busco narrar aquella experiencia, capaz ahora sí pueda, por lo menos lo pretendo, profundizar aquel momento epifánico, por qué lo fue, cómo lo interpreto a la luz de mi contexto actual, cómo lo vinculo a los caminos por los que estoy transitando junto con mis queridos y queridas integrantes del GRIDEN.

Hacerles comprender a ustedes quienes me lean, comprender yo.

El acontecimiento, la experiencia epifánica

> No todo es narrable, hay muchas cuestiones de nuestra vida que las vivimos en sensaciones corporales que recordamos más allá del lenguaje. Esas historias que traemos en nuestros cuerpos como marcas son historias que narran nuestras vidas, a veces inenarrables. La apuesta es que la narrativa no está únicamente ligada al lenguaje como tipología analítica, expresiva y/o interpretativa. La expresión del lenguaje puede estar narrada en lo inenarrable ya que aquello que no se puede narrar también es lenguaje. Es eso que transformamos en otras sensaciones ¿cómo puedo expresar la tristeza, la alegría, el deseo o la proyección que se pone en

> juego cuando huelo una comida, olfateo una flor o miro una fotografía?
> Luis Porta en conversación con Guedes, Ribeiro y Ramalho, 2021.

Concuerdo, me siento comprendida por Luis en esto que dice. Seguro que todo lo que en aquella mañana sentí al escuchar «Como el primer día» es inenarrable, inenarrable si solo uso lo habitual del lenguaje. Y tengo muchas ganas de compartir todo aquello que viví, aquella auténtica experiencia (Larrosa, 2004) que me pasó, que pasó por mí pero que yo no provoqué. Quién lo provocó fue la voz de Alberto Cortés que traía aquel aparato tecnológico de mi auto. Narrarlo, tendiendo a la vez hilos, que me(nos)[12] auxilien a crecer en este proceso de formarnos como investigadores narrativos (auto)biográficos. Luis nos invita a ampliar el lenguaje más allá de una tipología analítica, expresiva y/o interpretativa. Busco elaborar una narración que mucho más allá de los hechos vividos pudiera «hacer sentir» sentimientos, emociones, incluso reacciones corporales e, incluso que llegue en forma de una narración fotobiográfica.

> La fotografía, en tanto escritura fotobiográfica, es entendida como objeto de memoria y tomada como fuente de indagación, al configurarse como un conjunto de fotografías capaces de narrar la vida de los sujetos (...) resguarda potencialidades reflexivas, dimensiones heurísticas en una polisemia de interpretaciones. (Souza, 2020, p.27)

Elizeu (de Souza) también nos auxilia a elaborar sobre el sentido que deseo que tenga esta narración, narrar sobre mí, sobre aquel acontecimiento epifánico vivido, pero estableciendo un diálogo que me lleve a pensar sobre el GRIDEN y nuestros caminos investigativos, sobre «los caminos de vida-formación-profesión» que todos, ellas, ellos, yo, allí vivimos.

> busco dialogar con recuerdos, experiencias y prácticas formadoras que parten de reminiscencias, lo que implica formas textuales de decir de sí y sobre sí mismo, en un constante diálogo entre la esfera de lo vivido y las fertilidades formativas y autoformativas de las experiencias y de las transformaciones de identidad, así como de la subjetividad, en las trayectorias y caminos de vida-formación-profesión. (Souza, 2020, p.17)

Por estos caminos va mi intención al escribir este texto, (re)pensarme yo, llevarlo al dialogo en el GRIDEN, entregarlo al intercambio que se dará en las Jornadas. ¿Podré escribir y compartir algo de lo inenarrable?

Esta es la canción «Como El Primer Día[13],» cantada por Alberto Cortez, que el aparato de música de mi auto trajo a mí, aquella mañana en que iba al encuentro de Aline y Daniel:

> Te sigo queriendo como el primer día,
> Con esta alegría con que voy viviendo.

[12] Uso el me/nos, pues este texto lo escribo para tentar entenderme yo, pero para que nos entendamos los grideanos (colectivo del GRIDEN) todos, pues cada cosa que pensamos, que sentimos, que narramos oralmente o por escrito, lo compartimos, lo entendemos como algo que nos afecta a cada uno y a todos (afectivo y afectante) (Suarez, 2021). Ojalá que también pueda ser recibido de forma afectante para algunos de los que lo leerán en estas Jornadas de Historias de Vida.

[13] Enlace a Youtube.

Más que en el relevo de las cosas idas
En la expectativa de los logros nuevos.
Como el primer día de un sentir primero,
Como el alfarero de mi fantasía.
Con la algarabía de un tamborilero
Y el gemir austero de una letanía.
Como el primer día te sigo queriendo.
Te sigo queriendo, valga la osadía,
Con la garantía de mis pobre sueños,
Es decir, empeños porque todavía,
Vive el alma mía de seguir creyendo.
Como el primer día, como el primer beso
Y el primer exceso de melancolía.
Como la folía del primer intento,
Como el argumento de una profecía.
Como el primer día te sigo queriendo.
Te sigo queriendo, si no lo diría,
Sé que no podría con mis sentimientos,
Lo que llevo adentro se convertiría
En una jauría de remordimientos.
Como el primer día eres el velero,
La estrella y el viento de mi travesía.
Mi filosofía, mi apasionamiento,
Mi mejor acento, mi soberanía.
Como el primer día te sigo queriendo.

Decir que el acontecimiento fue experiencia epifánica para mí, solo es un dato. Me propongo cartografiarlo, rizomaticamente, partiendo de este entremedio, yendo hacia atrás y hacia delante, haciendo conexiones, alejándome por líneas de fuga que me lleven a conversar sobre la intimidad, la materia vibrante (Bennet, 2022), la subjetividad nómade (Hernández y Sancho, 2020) y otras nociones que irán surgiendo al correr del relato. De ese modo, tal vez, ¡ojalá!, pueda acercarme a lo inenarrable de aquel momento epifánico por mi vivido.

¿Por qué aquel acontecimiento fue para mi epifánico, una experiencia larrosiana?

Antes de narrar sobre ese por qué, me alejo por una línea de fuga y hablo sobre la intimidad en la investigación narrativa (auto)biográfica. Esta noción se la debo a Luis (Porta et al, 2023, Aguirre et al, 2023) que me la hizo llegar primero a través de escucharlo y luego de leerlo. Y sin ella, diría, no estaría escribiendo este texto.

Ellos, Luis y su grupo GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, no solo teorizan la intimidad en la investigación sino que lo viven, es teoría encarnada, vivida con profunda intensidad en pensamientos, sentimientos y emociones que se expresan en como realizan investigación, que ellos dicen, «ser investigación», «Ese compartir de algo común, como lo es la educación, nos lleva a interactuar no sólo como inves-

tigadores sino más bien como investigación. (…) ser investigación nos ubica en la performatividad del acto creativo» (Porta et al, 2023, p.2).

Ellos hablan de que lo íntimo es lo privado que se comparte, que se hace público, y en ese compartir la intimidad se hace extimidad que nos acerca a aquellos con quienes compartimos un mundo sensible.

> La condición de la intimidad está asociada a la investigación cualitativa o narrativa más radicalizada que procura que lo privado se haga común y público. Todo lo que antes quedaba en el mundo de lo privado, con estas perspectivas se hace común. En este interjuego entre público y privado, la intimidad que se hace pública deja de ser intimidad y se transforma en extimidad – en esa condición compartida y comunitaria. En lo público que muestro, se pone en juego esta condición de intimidad y extimidad y en cómo lo biográfico de una vida íntima deja de serlo en el momento en que narramos nuestras vidas y las hacemos públicas (..) la intimidad aparece como algo más que un contenido, aparece como la posibilidad de hacer propia una investigación y la preocupación que de ella deviene. (Porta et al, 2023, p.13)

> La condición íntima de la vida ha sido una condición histórica y deliberadamente olvidada por la ciencia moderna. A partir de estas investigaciones otras podemos recuperarla, abordando el mundo desde una bioestética de lo cotidiano centrada en los sujetos y en sus experiencias sensibles. Este es un movimiento tan sutil como imprescindible: re-componer la investigación educativa con esa percepción de los gestos vitales amplifica la condición de humanidad en un mundo erosionado y necesitado de pequeñas grandes historias que busquen y encuentren otros sentidos para la vida. (Aguirre et al, 2023, p.28)

Vamos entonces al relato de mi intimidad: abril de 2004, me encuentro vuelta a mi querido país natal, Uruguay, vuelta del querido país de adopción, Brasil. Sentía que había vivido muchísimos años con un compañero con el que se entrecruzaron, se amalgamaron, se amarraron, lazos de vida personal y profesional[14]. Viví esos años con intensidad, con entrega, recogí muchos buenos frutos, una caminada, sin lugar a duda, enriquecedora. Destaca en ello los dos tan queridos y admirados hijos, Horacio y Gabriela. En 2004 ya hacía años que ellos estaban lejos (lejos en Brasil, Gaby, en Europa, Horacio), ya con vidas personales y profesionales propias.

Nuevamente la familia éramos dos. Dos que yo seguía pensando (y queriendo), compartían lo personal e ideales profesionales. En 1976, se doctoró él, y fue algo que encaramos juntos. Recuerdo, e incluso ahora al (re)evaluar tal vez censuro, tantos fines de semana, todavía en Uruguay, en que Horacio iba a pasear con la tía y el tío mientras yo daba apoyo a la escritura de su tesis.

Él fue doctor, nuestra vida se traslada a Brasil. Volvíamos del doctorado en Buenos Aires y era imposible regresar a la UdelaR intervenida por la dictadura; a la vez una Universidad brasilera, la FURG, le llama y recibe de brazos abiertos, a él y a nosotros, la familia. Gabriela viaja a Brasil antes de cumplir el mes. Yo, así llego,

[14] En aquella época lo pensaba de forma totalmente incuestionable. Hoy día, si sometiera ello a un proceso de análisis con distanciamiento y extrañamiento, es muy probable que lo reviera, que hiciera otras afirmaciones. No es este el motivo del texto por ello queda así.

me sumo a trabajar en la universidad. Hoy me censuro por no haberme dedicado, sin trabajar, a un niño de tres años y medio que llegaba a un país extranjero y de lengua desconocida y una bebé recién nacida. Pero, también en algo me entiendo, al pensar la necesidad de contribuir con mi trabajo a la familia, y, debo admitir, aquellos trabajos eran parte de mi vida.

Lo familiar, sobre todo vivido lejos del país, sin más familia que nosotros cuatro, fue postergando mi formación académica. Era ya estudiante universitario Horacio, y estaba en vía de ello Gabriela, cuando inicio mis estudios de doctorado. Me apasioné, me entregué a ellos y me enriquecí enormemente en lo académico. Así, 1998 me encuentra de regreso a mi universidad, llena de planes para enriquecer mi docencia y profundizar mi labor como investigadora y formadora de investigadores.

A la vez él se siente a fin de camino en la academia. Nuestros caminos se separaban radicalmente, ahora no había más planos de vida comunes. Yo no lo veía, no lo conseguía ver. Desde abril de 2004 hasta 2008, es una época montevideana que transito enferma, sufro, y creo que quiero sufrir, que siento que nada distinto puedo hacer. No me entrego, sigo haciendo mil cosas (incluso concurso y en 2005 soy docente en el Instituto de Educación de UdelaR). Pero mis pensamientos, mis emociones, mis expectativas están en volver a aquello que una vez fue. No fue la única canción que me hizo llorar, pero está indeleble en mi memoria, la necesidad imperiosa de buscar un lugar aislado donde parar el coche, y, escuchando «Como el primer día», llorar copiosamente, convulsivamente.

Hace ya mucho que aquello fue superado. Diría que, como lo hacemos en nuestras investigaciones, hice procesos de distanciamiento y extrañamiento para analizar(me). Hoy soy un ser muy de bien con la/mi vida, vibro con muchísimas cosas que me son muy queridas, mis hijos, mis nietos, la academia, la vida cultural, los viajes donde junto academia/vivir culturas y paisajes nuevos. Aquella canción estaba en el pendrive, conecto el aparato de música y, de forma inesperada y aleatoria, suena.

Me maravillo con la (re)interpretación que mis pensamientos, mis sentimientos, mis emociones hacen de ella. Es, de verdad, un momento epifánico. ¡!Cómo el primer día sigo queriendo la docencia!!! Ella, la docencia, ello, el ser docente es un ingrediente primordial «de esta alegría con que voy viviendo, más que en el relevo de las cosas idas, en la expectativa de los logros nuevos». ¡!Somos y queremos ser academia, pero una academia otra, horadar aquella academia encerrada en sí misma, con egos que disputan las jerarquías, con un hacer investigativo que se acerca a sus investigados desde un pedestal (son los académicos acercándose a quienes son objeto de su investigación), buscando evitar, y rechazando, la implicancia, las emociones, buscando una neutralidad y objetividad (en la que ellos creen), creyendo que podrán llegar a conclusiones, ¡¡y si son generalizables tanto mejor!!

> Una epistemología basada en la objetividad, que cristaliza sus resultados en abstracciones objetivas, tiene también el poder de encerrar la vida, desencarnar la experiencia vivida y borrar las conexiones entre ellas y la ciencia, sacando los objetos humanos estudiados del horizonte en el que se estructuran la experiencia y el conocimiento producidos. (Passeggi, 2020, p.93)

Queremos ser una academia otra y lo somos, y no estamos solos. Una enorme constelación de amistades académicas esparcidas por el mundo nos cobijan, nos enriquecen y forman, nos polinizan (Ribeiro 2020), nos hacen resilientes.

Febrero fue La Clínica del Doctorado en Mar del Plata, Daniel (Suarez), Luis (Porta), el querido grupo GIEEC mis colegas «grideanas», Paty, Bego y Vivi que hacen ese doctorado, Daniel (Nimes) el nuevo amigo que surge allí. Ha sido tan fuerte la conexión con él, que ya le hemos otorgado la categoría de grideano. Un grideano más allá de fronteras, pues vive y ejerce la docencia en Mar del Plata[15].

Ahora escribo ya con el pensamiento puesto en Valencia, en Juana (Sancho), en Fernando (Hernández), en Analía (Leite), en Nacho (Rivas), en María Jesús (Marques), en Piedad (Calvo), en Daniela (Padua), en Virginia (Martagón), en Joaquín (Paredes), en Joxemi (Correa), en Amparo (Alonso)[16]. Ellos y otros que seguro dejo sin nombrar, pero son mis amigos y amigas, y no dudo que luego de Valencia habrá otros y otras.

Una quincena luego del regreso a Montevideo ya estoy embarcando para Bahía, para el CIPA (Congreso Internacional de Pesquisa Auto(biográfica). Aline (Dorneles), Danise (Grangeiro), Jane (Ríos), Inés (Braganca), Tiago (Ribiero), Daniel (Suarez) y muchos más amigos y amigas estaremos encontrándonos. Y no voy sola, van las grideanas Viví y Lourdes[17].



Figura 19.4.: Escuela número 96 José Henriques Figueira en Solferino y Comercio. Montevideo. Hoy luce igual que hace tantos años. Construcción de mural en la escuela en la actualidad. Fuente propia.

[15] ¡¡Hace pocos días me he llevado una sorpresa mayúscula!!! Vivi me entregó un libro, regalo de Daniel, que yo había procurado comprar y no encontré: La teoría de la bolsa de la ficción. De Úrsula Le Guin, prologado por Donna Haraway. Traía una dedicatoria que ahora transcribo: ¡Había un ejemplar de este libro en la ciudad y acá está! Va este pequeño presente como festejo de una amistad que nace, de un compartir que será fructífero y bello (ya lo es) y donde la luz- Marita me alumbrará con su sabiduría y ternura. Agradezco estos días de doctorado junto al mar por la felicidad colectiva vivida y por haber encontrado, también, a una gran Maestra. Te abraza desde esta hoja, Daniel (25/02/2024, Mar del Plata).

[16] Con quien me conocí, de forma virtual y vía Juana, en este preparar la ida a las Jornadas y ya siento que será otra gran amiga.

[17] Lourdes García hizo maestría en la Universidad de Barcelona, de forma presencial allá. Regresó a Uruguay desde donde sigue cursando allá el Doctorado, con una tutora de Barcelona y Daniel, de Buenos Aires como cotutor. Se sintió en Montevideo en soledad académica. Descubrió el GRIDEN, me procuró, nos procuró. Lourdes declara su timidez para acercarse a quienes no conoce y entiende con jerarquía en la vida académica. Hoy somos profundamente amigas. Daría otro relato narrar detalles de ella y demás grideanos, de la forma como la vida grupal nos construye y enriquece.

«Como el primer día, como el primer beso, y el primer exceso de melancolía. Como la folía del primer intento, Como el argumento de una profecía.! Cómo el primer día te sigo queriendo!» En 2004 escuchar estas estrofas me hacía pensar, sufrir, doler mucho, me hacía rever, un paisaje de arenas y juncos junto al mar de nuestra Rambla donde nos dimos un primer beso, recuerdo como muchos acontecimientos de aquella primera época de la pareja traían saudades y dolor. En 2023 la canción me trajo lo que fue mi primer contacto con la docencia, ¡los nervios, el susto, la emoción que significó compartir el poema «Verdes jardinillos» con los niños y niñas de cuarto año de la escuela pública José Henriques Figueira![18]

«Con la algarabía de un tamborilero y el gemir austero de una letanía, como el primer día te sigo queriendo. [...] Como el primer día eres el velero, la estrella y el viento de mi travesía, mi filosofía, mi apasionamiento, mi mejor acento, mi soberanía, como el primer día te sigo queriendo». Son muchísimos años de docencia, hoy día, ya como libre docente honoraria, sigue siendo algo que me constituye, que me apasiona, que me lleva a enriquecerme con la amistad de colegas que comparten este enfoque investigativo, con esa juventud que ocupará estos espacios, con los amigos de los libros (algunos que comparten ser de los reales, otros que nunca tendremos la posibilidad de llegar a tenerles como reales). Todas esas amistades dan sentido para que la vida «valga la pena ser vivida».

> Para mí es lo mejor que me puede pasar. Si podemos trabajar con amigos, producir con amigas, me parece que ahí es donde opera lo contrario a lo que estaríamos acostumbrados en el trabajo académico. Donde quizás la gente se guarda lo que hace, no comparte lo que escribe, esconde los temas. (...) Yo no concibo la producción si no es a partir de la coautoría. No podría escribir algo solo. En algunos momentos lo hago, pero en realidad esa producción no es mía, sino que es de todos, porque es una producción colectiva. No podría pensar eso solo (Entrevista a Luis Porta, Aguirre et al, 2023- p.35)

> La posición de Braidotti es que el proyecto humanista, que se conecta y deriva del legado de la Ilustración, ha puesto de manifiesto sus contradicciones relacionadas con el gobierno de las oposiciones binarias (humano-animal; humano-máquina; vivo/no vivo; naturaleza-cultura) y las relaciones de poder constituidas a partir de estas oposiciones (...) La subjetividad nómada se abre a un mundo posthumano, reconociendo la conectividad relacional entre los humanos, otras especies, tecnologías, espacios geográficos, tiempos cronológico y aiónico (circular)....

[18] En el primer año de formación para maestra (mi primera formación docente), - evaluó ahora que para que desde un inicio los estudiantes pudieran «sentirse» en la profesión - se hacía una estancia de inmersión en una escuela, durante el segundo semestre, acompañadas con las profesoras de plástica y de estudios literarios. Mi primera actividad en ella fue con el poema de Antonio Machado; ¡VERDES JARDINILLOS! Verdes jardinillos/ claras plazoletas/ fuente verdinosa/ donde el agua sueña/ donde el agua muda/resbala en la piedra!.../ Las hojas de un verde/ mustio, casi negras /de la acacia, el viento/ de septiembre besa/ y se lleva algunas/ amarillas, secas/ jugando, entre el polvo/ blanco de la tierra/ Linda doncellita / que el cántaro llenas / de agua transparente / tú, al verme, no llevas / a los negros bucles/ de tu cabellera / distraídamente / la mano morena / ni, luego, en el limpio / cristal te contemplas.../ Tú miras al aire / de la tarde bella / mientras de agua clara / el cántaro llenas.

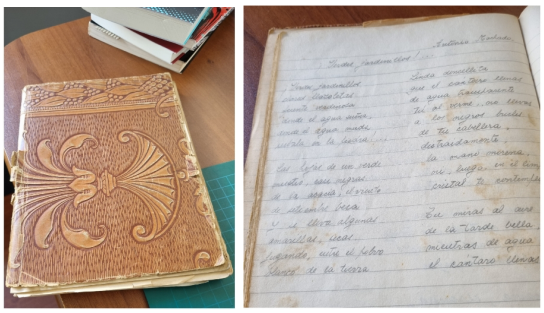


Figura 19.5.: Al hilo de la escritura he ido al «cajón de los viejos recuerdos»: Fotobiografía del cuaderno cerrado y abierto en la página, amarilla con la tinta desleída, en que se muestra este poema. Fuente propia.

> Este desplazamiento hacia la subjetividad nómada resulta clave para mover el foco de las historias de vida desde la identidad, pues considera al sujeto y la subjetividad no solo como relacional sino constituida en y por la multiplicidad y está simultáneamente encarnada. (Hernández y Sancho, 2020, pp. 39-40)

Así como el concepto de intimidad me apoyó para escribir este texto para unas jornadas académicas, iniciar la aproximación a los nuevos materialismos me permitió valorar la incidencia que aquellos objetos, aquel paisaje, aquel momento, tuvieron en mi autobiografía. Considerar una subjetividad nómade (Revelles y Sancho, 2020) que lleva a una ontoepistemología relacional donde pensar intracciones (Barad, 2007) que van más allá, que no solo incluyen lo humano.

Bennet (2022) al trabajar su concepción de la materia vibrante, trae el término acuñado por Bruno Latour, actante, y dice que un actante puede ser una fuerza tanto humana como no humana que posee eficacia, que es capaz de hacer, de producir cosas, ¡vaya si aquella pista grabada, el pendrive, el aparato de música tuvieron fuerza de hacerlo!



Figura 19.6.: El pendrive y el aparato de música. Fuente propia.

Recogemos de Suely Rolnik (2019 esta cita que nos enriquece en estas concepciones que venimos construyendo.

> En nuestra condición de vivientes somos constituidos por los efectos de las fuerzas del flujo vital y sus relaciones diversas y mutables que agitan las formas de un mundo. Tales fuerzas alcanzan simultáneamente a todos los cuerpos que lo componen – humanos y no humanos- haciendo

> de ellos un solo cuerpo en variación continua, téngase o no conciencia de ello (…) se da por la vía del afecto, distinto de la percepción, propia de lo sensible; y extrasentimental pues se da por la vía de la «emoción vital» (…) «saber-del-cuerpo» o «saber-de-lo-vivo»; un saber eco-etológico (p. 100)

Llegando…, a algunos insight, a algo de lo que quedó revelado al rever lo vivido

> Discutir la reflexividad narrativa, o autobiográfica, como un proceso por el cual la persona, al volverse sobre sí misma, se despliega como objeto de reflexión y sujeto de la narración, indagando sobre el mundo y la vida, constituyéndose al mismo tiempo en el autor-personaje-narrador de la reflexión realizada. (Passeggi, 2020, p.92)

Narrar este momento epifánico ha significado enriquecer mi comprensión de aquello vivido. Me ha llevado a buscar en la memoria, a buscar en aquel cajón poco visitado donde guardo muchísimas cosas que fueron constituyéndome y nunca abandoné. Éste acercarme a la intimidad y acercarme a estas materialidades que fueron dispositivos de increíble influencia en mi historia de vida ha sido un tránsito muy lindo. Quedo con ganas de más, mil cosas me increparon para seguir. Pretendo hacerlo. Por ahora vendrá compartir esto, hacia allí voy, «en la expectativa de los logros nuevos».

Referencias

Aguirre, J., Proasi, L., Ramalho, F.yYedaide, M.M (2023). *Pasiones: Luis Porta*, EUDEM.

Arias, G. (2010). Corazonar. *Una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya - Yala para la decolonización del poder, del saber y del se*r, Ed. Abya-Yala.

Badaró, F., Píriz, P., Rodríguez, E. y Copello, MI (2022). Somos y queremos ser academia, pero Otra. La elaboración de la tesis de Nená como ejemplo, *Fermentario,16*(1), 70-91.

Barad, K. (2007). *Encuentro con el universo a mitad de camino.* Duke Prensa Universitaria.

Bennet, J. (2022) *Materia vibrante. Una ecología política de las cosas.* Caja Negra.

Deleuze, G. y Guattari, F (2008). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia.* Pre-textos.

Hernández, F. y Sancho, J. (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 34-45

Ginzburg, C. (2003). *Huellas. Raíces de un paradigma indiciario en Tentativas*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 93-155.

Larrosa, J. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Laertes.

Guedes, A., Ramalho, F.y Ribiero, T. (2021). La conversación íntima de la narrativa en la educación: expansión (auto)biográfica y diversidad cromática de los relatos. Conversación con Luis Porta, *Rev. Educação Unisinos, 25*

Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: «vida, experiencia vivida y ciencia». *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 91-109.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*, Colección Narrativas, autobiografías y educación, UBA. Tomo 5.

Porta, L., Ramalho, F. y Aguirre, J. (2023). *Gen-eros-idades de las entre-vistas. íntima narrativa de la investigación en comunidad*, USF, Horizontes.

Porta, L. y Suarez, D. (2024). La curaduría de la tesis y su escritura, *Primer encuentro-clase de la IV Clínica de la Cohorte 2022 del Doctorado en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa (Auto)biográfica en Educación*, Universidad de Rosario, Argentina

Revelles, B y Sancho, J. (2020). Reexplorando «la materia», implicaciones para la investigación educativa y social, en Sancho, J, Hernández, F, Mesa, L., Pons, J., Rivas, J. y Fernández, A. (Coords.) *Caminos y Derivas para otra investigación educativa y social*, Octaedro.

Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(1), 3-22

Rivas, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A. y Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 46-62

Ribeiro, T. (2020). Carta mínima para investigadores minúscules. *Revista de Educación. Año XI N°21*.2. pp. .97-110

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección Apuntes para descolonizar el inconsciente*, Tinta Limón.

Simonini, E. (2019). Linhas, tramas, cartografias e dobras. Uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. En Guedes, A. e Ribeiro, T, (Org.), *Pesquisa, alteridade e experiencia. Metodologias minúsculas*, Ayvu, (pp. 73 – 92).

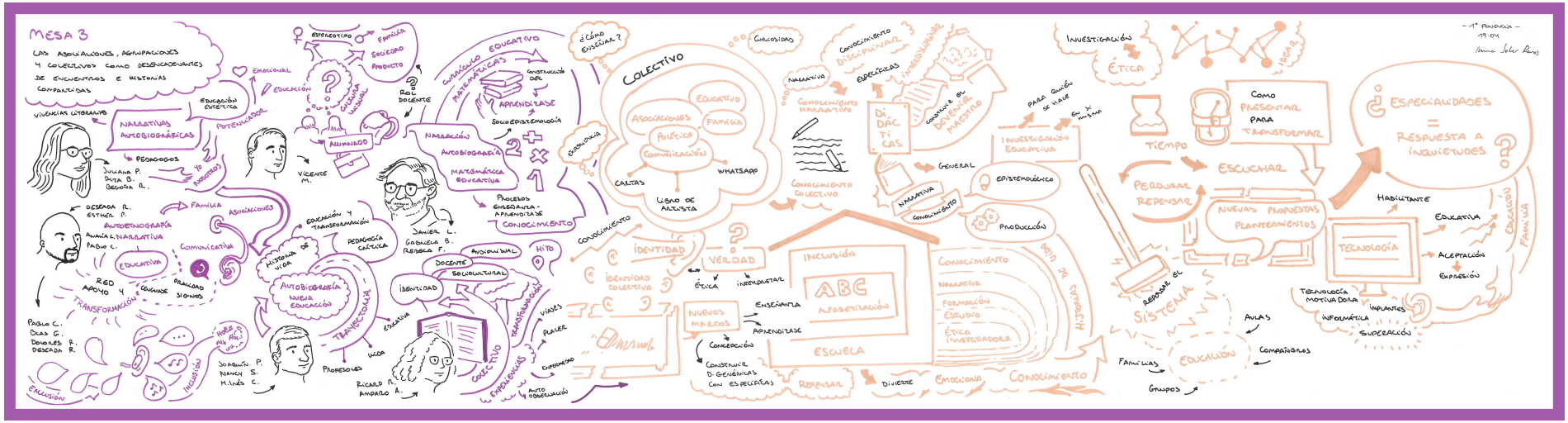
Souza, E. C. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 16-33.

Suarez, D. (2021) Investigación Narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco, 2*(31).

Suarez, D. (2022). Documentación narrativa, participación docente e investigación pedagógica del mundo escolar. En Batallán, G, Anderson, G. y Suarez, D. (Edit.), *Hacia la democratización del conocimiento. El giro participativo en la investigación y la acción pedagógica- Estudios de resistencia afirmativa en educación*. Filo - UBA.

Parte III.

Las asociaciones, agrupaciones y colectivos como desencadenantes de encuentros e historias compartidas.


MESA 3
LAS AGRUPACIONES, AGRUPACIONES Y COLECTIVOS COMO DESENCADENANTES DE ENCUENTROS E HISTORIAS COMPARTIDAS
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS
EDUCACIÓN ESTÉTICA
EMOCIONAL
EDUCACIÓN
POTENCIADOR
VIVENCIAS LITERARIAS
PEDAGOGOS
Juliana P.
Paty B.
Begoña R.
% APORTES
FAMILIA
ASOCIACIONES
DESEADA R.
ESTHER P.
AUTOETNOGRAFÍA
AMAIA L.
NARRATIVA
PABLO C.
EDUCATIVA
COMUNICATIVA
RED APOYO Y CERCANÍA
REALIDAD SIGNOS
TRANSFORMACIÓN
Pablo C.
Dean G.
Dolores R.
DESEADA R.
EXCLUSIÓN
INCLUSIÓN
Joaquín P.
Nancy S.
M. Inés C.
ESTEREOTIPO
FAMILIA
SOCIEDAD
PRODUCTO
ROL DOCENTE
CULTURA INSTITUCIONAL
ALUMNADO
VICENTE M.
Javier L.
Graciela B.
Rebeca F.
EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN
HISTORIA DE VIDA
PEDAGOGÍA CRÍTICA
AUTOBIOGRAFÍA NUEVA EDUCACIÓN
TRAYECTORIA
EDUCATIVA
VIDA
PROFESORES
Ricardo A.
Amparo A.
CURRÍCULO EDUCATIVO
MATEMÁTICAS
APRENDIZAJE
SOCIOEPISTEMOLOGÍA
NARRACIÓN
AUTOBIOGRAFÍA
MATEMÁTICA EDUCATIVA
PROCESOS ENSEÑANZA - APRENDIZAJE
CONOCIMIENTO
¿CÓMO ENSEÑAR?
EDUCACIÓN
CONOCIMIENTO
IDENTIDAD
IDENTIDAD COLECTIVA
ACTIVIDAD
SOCIOCULTURAL
DOCENTE
HITO
TRANSFORMACIÓN
VIAJES
PLACER
COMPROMISO
AUTOFORMACIÓN
EXPERIENCIAS
COLECTIVO
COLECTIVO
EDUCATIVO
ASOCIACIONES
FAMILIA
POLÍTICA
COMUNICACIÓN
CALLES
WHATSAPP
LIBRO DE ARTISTA
CURIOSIDAD
NARRATIVA
CONOCIMIENTO NARRATIVO
CONOCIMIENTO COLECTIVO
CONOCIMIENTO DISCIPLINAR
INTERDISCIPLINAR
ESPECÍFICAS
DIDÁCTICAS
CONSTRUIR EL DEVENIR DOCENTE
GENERAL
NARRATIVA
CONOCIMIENTO
EPISTEMOLÓGICO
PRODUCCIÓN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
PARA QUIÉN SE HACE
EN LA AULA
IDENTIDAD
VERDAD
ÉTICA
INDISCIPLINAR
INCLUSIÓN
ABC
ALFABETIZACIÓN
ESCUELA
NUEVOS MARCOS
ENSEÑANZA
APRENDIZAJE
CONCEPCIÓN
CONSTRUIR D. GENÉRICAS CON ESPECÍFICAS
REPENSAR
DIVERSE
EMOCIONA
CONOCIMIENTO
CONOCIMIENTO
NARRATIVA
FORMACIÓN ESCUDO
ÉTICA INVESTIGADORA
RUTA DE VIDA
INVESTIGACIÓN
ÉTICA
LUGAR
TIEMPO
Como PRESENTAR PARA TRANSFORMAR
ESCUCHAR
REPLANTEAR REPENSAR
NUEVAS PROPUESTAS PLANTEAMIENTOS
REDUCIR EL SISTEMA
EDUCACIÓN
FAMILIAS
GRUPOS
AULAS
COMPAÑEROS
ESPECIALIDADES = RESPUESTA A INQUIETUDES
HABILITANTE
EDUCATIVA
ACEPTACIÓN
EXPRESIÓN
TECNOLOGÍA
TECNOLOGÍA MOTIVADORA
IMPLANTES
INFORMÁTICA
SUPERACIÓN
EDUCACIÓN
FAMILIA
– 1ª PRESENCIA –
19-04
Irene Soler Ruiz

20. La escritura autobiográfica a través de las cartas: un dispositivo de educación estética en la formación inicial de las pedagogas

JULIANA PEDROSO BRUNS
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

RITA BUZZI RAUSCH
UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

BEGOÑA REGUEIRO SALGADO
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Introducción

Esta investigación es un análisis parcial de un estudio más profundo sobre la educación estética en la formación inicial de Pedagogas que contempla la tesis de doctorado (en desarrollo) de la primera autora. Por educación estética, comprendemos, a partir de la teoría histórico-cultural, una educación que abarca los aspectos sensibles de la constitución humana, sin dicotomizar el cognitivo de lo emocional. A partir de Vigotski (1999), hemos observado que la educación estética es propulsora de una sensibilidad que tiene relación con nuestro modo de relacionarnos en el mundo por medio de nuestras vivencias. Por eso, en esta investigación defendemos la necesidad de que las estudiantes que se están preparando como profesoras en el curso de Pedagogía, tengan en su formación inicial, vivencias estéticas que contribuyan para el desarrollo de una dimensión más sensible, y, al mismo tiempo, crítica de su propia formación.

Ante estas reflexiones iniciales, entendemos que la escritura autobiográfica tiene potencial para contribuir con la educación estética en la formación de los profesores (Pedagogía), pues, propicia un ejercicio formador, que contribuye al desarrollo de la dimensión estética, y eso implica desarrollar la criticidad, la reflexividad, la sensibilidad y las emociones, lo que repercute en su modo de mirar la docencia y la vida. Nóvoa (2009), nos advierte sobre la necesidad de pensar la formación docente en su totalidad, o sea, sin dicotomizar lo cognitivo de lo emocional. Señala el autor que es importante que sea creado un conocimiento personal dentro de un conoci-

miento profesional, en el sentido de que la profesión docente no cabe apenas en un currículo técnico o científico. Partiendo de esta comprensión inicial, nuestro objetivo en esta investigación fue analizar la potencia de la escritura autobiográfica a través de las cartas como un dispositivo de educación estética en la formación inicial de pedagogas. En la secuencia, presentamos nuestra fundamentación teórica.

Fundamentación teórica

Cuando hablamos de la educación estética, a partir de Vigotski (1999, 2003), hemos entendido que ella nos permite pensar la formación docente en su dimensión integral, sin dicotomizar el cognitivo de lo emocional, valorando los aspectos sensibles de la constitución humana. Eso implica que nos tornemos profesionales más reflexivos, en la medida en que pasamos a reflexionar sobre nuestras acciones, pues, solamente podemos cambiar y transformar nuestra realidad cuando pasamos a reflexionar sobre lo que estamos haciendo o no. Los cambios deben empezar por cada uno de nosotros. En ese sentido, hemos observado que esa misma reflexión está relacionada con las narrativas autobiográficas, pues el acto de narrar, sea por medio de la escritura o por medio de la oralidad, implica una posición activa, lo que contribuye a que seamos docentes más consientes, críticas y reflexivas, autoras de nuestra propia trayectoria de formación.

De ese modo, a partir de la teoría histórico-cultural comprendemos que la educación estética se potencia a través del lenguaje, el cual juega un papel central en este proceso, pues es el principal instrumento de mediación a través del cual comunicamos e interactuamos con el otro. Para Vigotski (2000, p. 11, traducido por las autoras), el lenguaje «(...) es, ante todo, un medio de comunicación social de enunciación y comprensión». El lenguaje contribuye para nuestra humanización y, en este sentido:

> (...) la comunicación, establecida sobre la base de la comprensión racional y la intención de transmitir ideas y experiencias, requiere necesariamente de un sistema de medios cuyo prototipo fue, es y seguirá siendo el lenguaje humano, que surgió de la necesidad de comunicación en el proceso de trabajo (Vygotski, 2000, p. 11, traducido por las autoras).

Por consiguiente, el lenguaje es esencial para la humanización del hombre y se relaciona con el pensamiento, «es la expresión más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana» (Vigotski, 2000, p. 486, traducido por las autoras). El pensamiento, por lo tanto, se materializa en palabras, pero «el lenguaje no sirve como expresión de un pensamiento ya formado. Al transformarse en lenguaje, el pensamiento se reestructura y cambia. El pensamiento no se expresa, sino que se realiza en palabras» (Vigotski, 2000, p. 212).

Así, de acuerdo con el autor, observamos la necesidad de mirar críticamente nuestras vivencias (perejivânie) y, en consecuencia, la educación estética, ya que entendemos que, a partir de la narrativa, que está directamente relacionada con las vivencias –nosotros contamos algo a alguien cuando narramos o escribimos, a partir de lo que vivimos y, en ese gesto, recordamos un determinado acontecimiento, y nos volvemos volviéndonos capaces de proyectar el futuro, comprender nuestras relaciones, nuestros sentimientos y nuestras emociones.

Ante esta reflexión, inferimos que, si queremos formar profesoras más críticas, reflexivas, imaginativas, creativas, éticas, conscientes y comprometidas con una transformación social más humanizada y sensible, la educación estética, basada en las narrativas autobiográficas, es imprescindible en el proceso formativo, ya que llevará a las docentes a percibirse como profesionales completas, sin dicotomizar lo cognitivo de lo emocional. Coincidimos con Vigotski (2003) cuando afirma que la palabra escrita es un discurso desarrollado al máximo, es decir, la palabra escrita está desarrollada al máximo y es una forma de discurso complejo, en la que, para enunciar cada pensamiento aislado, necesitamos utilizar muchas más palabras de las que se utilizan en el discurso oral. En este sentido, «el lenguaje escrito es la forma de lenguaje más prolija, exacta y desarrollada. En él tenemos que transmitir a través de las palabras lo que en el lenguaje hablado se transmite a través de la entonación y la percepción inmediata de la situación» (Vigotski, 2003, p. 456, traducido por las autoras). Por eso, estamos de acuerdo con el actor cuando señala que «el momento de reflexión en el discurso escrito es muy fuerte; Muy a menudo hablamos primero con nosotros mismos y luego escribimos: aquí nos encontramos ante una corriente de aire mental. Este borrador mental de la escritura es el lenguaje interno» (Vigotski, 2003, p. 457, traducido por las autoras).

Por consiguiente, a partir del diálogo con el autor, podemos inferir por qué escribir en el portafolio reflexivo, para muchas estudiantes de Pedagogía que participaron de esta investigación, fue algo desafiante, pues muchas escribieron más y profundizaron su reflexión, dialogando con las experiencias realizadas en cada encuentro; otras, sin embargo, fueron más objetivas y escribieron poco, aunque, frecuentemente, la primera autora de esta investigación señaló y enfatizó la relevancia de estos registros para su propio desarrollo profesional docente. Otro punto que llamó la atención fue que algunas no escribieron con mayor reflexividad, pero participaron activamente de las actividades realizadas en los encuentros, y explicaron sus reflexiones a través de narrativas orales. Vale señalar, que la falta de escritura más reflexiva por parte de algunas estudiantes se debe precisamente a que esta era una actividad nueva para ellas, lo que demuestra la necesidad de la escritura narrativa autobiográfica en la formación inicial de las profesoras. Al fin y al cabo, entendemos que, si queremos formar profesoras pedagogas más críticas, reflexivas, creativas e imaginativas, en la línea de los diálogos ya tejidos en esta investigación, el registro escrito es una valiosa herramienta de formación y tiene potencial para desarrollar la educación estética.

En la secuencia, presentamos la metodología utilizada en esta investigación.

Metodología

A partir de una investigación-formación, la primera autora realizó dieciséis encuentros con doce estudiantes de Pedagogía de una Universidad ubicada en el Vale do Itajaí (SC), Brasil. Los encuentros fueron denominados «atelieres formativos de literatura». La producción de datos se realizó mediante grabación de audio y registros en portafolios reflexivos. A partir de Rausch (2008, p. 72, traducido por las autoras), entendemos que «(...) la estrategia de utilizar el portafolio permite a los docentes que lo desarrollan convertirse en actores más conscientes de la compleji-

dad de sus elecciones y decisiones y, por lo tanto, más autónomos en su trayectoria docente».

El análisis fue inspirado en el paradigma indiciario de Ginzburg (1989). Para el análisis de las narraciones utilizamos los registros de los portafolios reflexivos[1] de cada estudiante y la transcripción de la grabación de audio[2] de los encuentros.

Por consiguiente, por entender que la escritura de cartas autobiográficas propicia el desarrollo de la educación estética, en el tercer encuentro con las estudiantes de Pedagogía, en los atelieres formativos de literatura, la primera autora de esta investigación instigó las estudiantes a escribir una «carta para la niña que un día fui», como una forma de empezar a escribir autobiográficamente algo que era nuevo para ellas, conforme fue posible constatar luego en el primer encuentro, y en el cuarto encuentro, las estudiantes compartieron lo que escribieron con el grupo. Soligo (2007), asegura que la invitación para escribir cartas tiene el poder de hacer posible el desafío para quienes tienen dificultades para escribir sus palabras porque el género epistolar es muy familiar, y la existencia de un interlocutor, con quien dialogar en un género conocido, favorece la escritura.

Después de la escritura, las estudiantes compartieron oralmente con el grupo lo que escribieron y el sentimiento suscitado mediante la escritura de sus cartas, además de escribir sus reflexiones en sus portafolios reflexivos. Así, a partir de esa vivencia, fue posible evidenciar los siguientes indicios presentes en sus narrativas: a) la emoción como potenciador de la educación estética; y b) la reflexividad como potenciador de la educación estética.

Sin embargo, antes de pasar a la siguiente etapa de este artículo, creemos necesario presentar a las estudiantes participantes. Por lo tanto, en lo siguiente cuadro presentamos un breve perfil de las participantes de esta investigación. Cabe señalar que las estudiantes firmaron el Formulario de «Consentimiento Libre y Esclarecido» (TCLE) y optaron por utilizar su nombre y no un nombre ficticio. A continuación, presentamos el Cuadro 20.1, con los datos de las estudiantes de Pedagogía en el momento de esta investigación.

Resultados y discusiones

En consonancia con Vigotski (1999), fue posible evidenciar en las narrativas de las estudiantes, que la emoción provocada por la escritura de las cartas suscitó una catarsis, generando una transformación interna de sus sentimientos, pues ellas pasaran a resignificar algunas de sus vivencias anteriores. Por lo tanto, han mirado con más sensibilidad las vivencias que contribuyen a que sean quienes son en el momento presente. Además, les ha ayudado a darse cuenta de que valoran, sobre todo a su familia, pues, al escribir, todas relataran situaciones vivenciadas con personas queridas que hacen parte de sus vidas y que estando presentes físicamente o no, permanecen caminando con ellas. Por ejemplo, la estudiante Ana Maria, en el

[1]En el análisis de datos, siempre que la narrativa provenga del registro del portafolio reflexivo, se utilizará «Pr», junto con el nombre de la estudiante participante y el número del encuentro, por ejemplo: AnaMaria-Pr-03encuentro.

[2]En el análisis de datos, siempre que la narrativa provenga de la grabación de audio, se utilizará «Ag», junto con el nombre de la estudiante participante y el número del encuentro, por ejemplo: AnaMaria-Ag-03encuentro.

Nombre	Edad	Fase	Posee beca de estudios	Actualmente trabaja en el área de la Educación
Aline	33	2ª fase	UNIEDU	No
Ana Flávia	21	7ª fase	Institucional	Sí
Ana Maria	49	2ª fase	UNIEDU	No
Fabiana	32	2ª fase	UNIEDU	No
Franciele	19	2ª fase	UNIEDU	No
Juliana	27	2ª fase	UNIEDU	No
Kátia	22	4ª fase	UNIEDU	Sí
Kelya	20	5ª fase	UNIEDU	No
Luana	30	4ª fase	UNIEDU	Sí
Roselita	51	4ª fase	UNIEDU	No
Tainara	26	2ª fase	UNIEDU	No
Tuani	30	4ª fase	UNIEDU	Sí

Cuadro 20.1.: Datos de las estudiantes de Pedagogía en el momento de la investigación-formación. Fuente: primera autora, 2023.

cuarto encuentro, comparte lo sentimiento provocado por la escritura de su carta, después de la lectura de ella:

> También creo que cuando escribimos así, podemos ver y armar «una especie de esqueleto», como darle nombres a las cosas..., porque si se queda dentro de nosotros, se vuelve muy desordenado. Yo, después de que comencé a escribir más, sobre todo después de la muerte de mi madre, después de la muerte de mi hermana, que era muy cercana a mi corazón, comencé a escribir, escribir, escribir, entonces dije: vaya, ¿qué estoy sintiendo? Esto es normal, yo tengo que sentir esto, necesito pasar por este dolor. Entonces, tiene más sentido (...) (AnaMaria-Ag-04encuentro, 2023).

En la narración de la estudiante mencionada observamos que la escritura permite una organización interna de sus sentimientos y ella comienza a atribuir significado a lo que estaba viviendo. A través de la escritura de su carta, Ana Maria experimenta emociones contradictorias que la transforman, y se resalta el sentimiento estético. Esta experiencia actúa como organizadora de su conducta en un proceso dialéctico que reconstruye la emoción, involucrando una actividad interna compleja que encuentra su resolución en la reacción estética, es decir, en la catarsis (Vigotski, 1999, 2003). Roselita, en el cuarto encuentro, también comparte el sentimiento que experimentó al escribir su carta. Ella narra:

> A veces yo veo la escrita así, como un lugar donde estuviste tanto y donde estuviste hoy... un lugar de tu infancia, que cuando regresas allí, tiene todo ese sabor, esa cosa especial, esa emoción, aquel encuentro así..., yo veo eso, yo entendo así. Es un encuentro lleno de emociones, de recuerdos, ¡no! (Roselita-Ag-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

Por supuesto, coincidimos con Roselita, pues la escritura hace posible el encuentro. El encuentro conmigo misma y con la otra persona, si la carta va dirigida a otro destinatario. Y este encuentro, cuando hablamos de cartas, puede ser revisitado una y otra vez, leído y releído cada vez que sintamos el impulso, la necesidad o el anhelo. Las cartas personales, parafraseando a Soligo (2007), son como ventanas, que permiten llegar a la intimidad de quienes en ellas se revelan. Y este revelar está permeado por nuestras emociones, por las ventanas que forman parte de nuestra vida y nos llevan a vislumbrar los paisajes que visitamos.

Ana Flávia, de la misma manera, relata que considera muy importante escribir una carta, porque cuando la escribimos tenemos que pensar en ella, y luego materializar ese pensamiento en forma de lenguaje escrito:

> Y me gustan mucho las cosas manuales, y creo que escribir una carta es muy importante, porque cuando escribes tienes que pensar en lo que vas a escribir. (...). Cuando escribes tienes que materializarlo de una manera que esté escrita. Entonces, bueno, estás pensando en la persona, estás pensando en lo que vas a escribir, estás pensando en tus sentimientos y estás ahí grabándolo. Entonces, para mí la escrita siempre ha estado muy presente, desde que era muy pequeña, hasta ahora muy grande, verdad. Y siempre, siempre hice cartas (AnaFlávia-Ag-03encuentro, 2023, traducido por las autoras).

A partir de la narrativa de Ana Flávia, observamos, en línea con Vigotski (2003), que cuando pensamos, inicialmente estamos realizando la representación mental de lo que queremos escribir, y, por lo tanto, la escritura es la materialización de ese pensamiento, y se lleva a cabo en el plano mental.

> Esto se debe a que el lenguaje escrito tiene una relación diferente con el lenguaje hablado. Si el lenguaje externo aparece en la evolución antes que el lenguaje interno, la escritura, a su vez, aparece después del lenguaje interno, presuponiendo ya su existencia (Vigotski, 2003, p. 316, traducido por las autoras).

Durante la lectura de la carta, la primera autora señala que fue un momento de entrega y aceptación de nuestra niña interior en diálogo con la adulta en el que nos hemos convertido. Ella sintió que esta experiencia las acercó y favoreció que conocieran mejor, fortaleciendo sus vínculos en el colectivo que estaban formando, con mucho cariño. Luego reflexionaron sobre las emociones que provocó esta vivencia y se dio cuenta de que las estudiantes se sentían cómodas hablando de los sentimientos que les despertaba la escritura. Con Vigotski (1999), señalamos que esto fue posible porque la afectividad presente en cada encuentro estaba directamente relacionada con las emociones, y cada emoción interfiería en la forma en que aprehendemos la realidad, lo que implica que los afectos se vuelven congruentes con las imágenes, impresiones e ideas que tenemos del mundo y que por lo tanto se reflejan en nuestras vivencias, en la forma en que nos relacionamos unas con las otras.

Fabiana comparte con emoción:

> Me acordé de mi familia, soy de Chapecó (SC), verdad, y cuando vine a vivir a Brusque (SC), era adolescente y escribía cartas a mis abuelos, y entonces, me conmueve recordarlos, es muy emocionante así. Viví con ellos toda mi vi-

> da, ellos me criaron y cuando vine aquí se quedaron solos, ¿no? Y les escribí así, con mucha emoción. Hasta estos días estaba mirando los documentos en casa, y terminé encontrando unas cartas, y sentí toda esa emoción de recordar la experiencia con ellos, fue un momento muy especial como ese. Y tengo muchas cartas así, les escribí a unos amigos, a unas vecinas que eran así de dulces, y tengo guardadas algunas cartas que escribí (Fabiana-Ag-03encuentro, 2023, traducido por las autoras).

En la narrativa de la estudiante observamos pistas de las emociones provocadas por la escritura de una carta. Al escribir sobre sí misma, recordó su infancia y sacó a la luz muchos recuerdos y vivencias de esa época. Al leer lo que había escrito, por ejemplo, dice que sintió toda esa emoción de sus vivencias con ellos, y eso fue muy especial, porque «(...) las cartas no sólo revelan: cuentan la historia de expectativas, las preocupaciones, las intimidades, registran el movimiento de las relaciones. Por eso son poderosas. Valiosas. Esenciales» (Soligo, 2007, p. 340, traducido por las autoras).

Tuani, de igual manera, en su portafolio reflexivo narra sobre la emoción que le provocó al escribir su carta. Ella escribe:

> (...) Muchas palabras hermosas que revelan lo que cada una tiene dentro. Cuando llegó mi turno no me imaginaba que sería una experiencia tan intensa, tartamudeé a pesar de que me sabía el texto de memoria, se me quebró la voz. Sí amigos, yo lloré. Y no fue mucho. Intenté no dejar ver que lo que quería era sollozar, llorar (jajaja), un adulto entregándose genuinamente a la intensidad de un texto breve. Me encanta la lectura por proporcionarnos eso a nosotras, que al no estar tan cerca de la primera infancia, exigimos tanto vivir con los pies en la tierra y en consecuencia podamos nuestra imaginación, emoción, contemplación (Tuani-Pr-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

Ana María, igualmente, en su portafolio reflexivo registra la emoción que le provocó escribir su carta. Ella escribe:

> Como pudimos imaginar y sucede siempre, la emoción se apoderó de la clase cuando, una a una, leímos nuestra carta. ¡Es sí! Fue hermoso... mágico... ¡liberador! Podemos acceder a recuerdos y sentimientos que están almacenados y, para algunas, incluso olvidados o negados. Finalizamos la actividad discutiendo todos estos sentimientos y la importancia y riqueza de tal movimiento (AnaMaria-Pr-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

A partir del registro de Tuani y Ana María, observamos que la escritura nos permite «volar hacia nosotras mismas». Y al volar, conforme nos dijo Josso (2012), nos embarcamos en un viaje que comienza con un proceso de interiorización, en el que recordamos vivencias pasadas, dándoles un nuevo significado, y dejamos que los sentimientos salgan a la superficie. Este proceso nos permite, como viajeras, no sólo ubicarnos en el espacio-tiempo del aquí y ahora, sino comprender lo que nos ha guiado y realizar un inventario de nuestro equipaje, recordando sueños, contando las cicatrices del viaje, describiendo nuestras actitudes internas y nuestros comportamientos. Ir al encuentro de nosotras mismas permite en definitiva descubrir y

comprender que el viaje y el viajero son uno solo. Así, al mismo tiempo, comprendemos que para que este encuentro sea posible, igualmente necesitamos reflexionar sobre nuestras vivencias y ante ellas, ser capaces de transformarlas y transformar nuestro viaje.

Por consiguiente, este proceso de internalización implica descubrirse a uno mismo, y está presente en la narrativa de Katia, cuando recuerda reflexivamente el pasado, y reconoce que el acto de escribir tiene el poder de «curar sentimientos encallecidos, que necesitan tener un destino», para que los próximos sentimientos puedan salir a la superficie. Esta «cura» destacada por Katia está relacionada con la catarsis (Vygotski, 1999), pues, según Toassa (2011), a través de la catarsis se produce la conversión de la energía negativa en positiva y las transformaciones emocionales de nuestros sentimientos.

En este sentido, Katia escribe:

> Compartimos la lectura de nuestra carta de infancia. Contenía mucha emoción. Hablé de mi querida abuelita, que siempre me conmueve. Eso es lo que es escribir. Poner tu sentimiento. Poder retroceder y retroceder en el tiempo, si se quiere, se queda en el presente, hay de qué hablar también. Pero, el pasado siempre nos conmueve, nos trae recuerdos, nos conmueve. A veces, escribir también tiene el poder de curar sentimientos encallecidos, que necesitan tener un destino, una conclusión, para que los siguientes sentimientos fluyan. La lectura de mis compañeras también fue emocionante, me tocó los ojos (risas) (Katia-Pr-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

En los hilos que entrelazan nuestras vidas, Josso (2006) analiza las figuras conectoras, los vínculos que confirman nuestra historia. Estos vínculos de parentesco son los más evocados en las narrativas de los participantes cuando recuerdan sus vidas. Expresan la lealtad y fidelidad que engendran las relaciones. En estas narraciones, la autora menciona el lugar tan particular que ocupan los abuelos en casi todos los reportajes. Pocas veces una abuela o un abuelo no han jugado un papel determinante en la formación de los narradores.

Esta presencia determinante de los abuelos se visualiza en la narrativa de Fabiana y Katia, y también estuvo presente en la carta de la primera autora de esta investigación. Así, concordamos con Josso (2006) pues, además, cuando las otras estudiantes leyeron la carta que escribieron, la presencia de sus abuelos rara vez estuvo ausente.

Katia, en el cuarto encuentro, al compartir el sentimiento que experimentó al escribir su carta, también demuestra reconocer el surgimiento de una dimensión más sensible, con un refinamiento de la mirada, al sentirse más disponible para sentir lo que otras personas también escribieron. Ella hace la siguiente reflexión:

> Parece que cuanto más escribimos sobre nosotras mismas, sobre nuestros sentimientos, más fácil es leer un poema que otra persona escribió, un libro que otra persona escribió, y sentir lo que esa persona quiere vivir. A veces no quiere desaparecer, pero lo entiendes mejor. No se trata sólo de leer y sólo leer. Es como toda poesía, que está ahí... parece que tu mirada se afina más, y el sentimiento va junto con la lectura (Katia-Ag-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

Ana Flávia también comparte el sentimiento que experimentó al escribir su carta, y afirma que le pareció muy interesante, ya que siempre disfrutó escribiéndolas. Sin embargo, reconoce que era algo nuevo, pues nunca se había escrito una carta a sí misma, y era como si se estuviera haciéndose un regalo:

> Ah, me pareció muy interesante, porque siempre escribía cartas a los demás, pero nunca me escribí una carta a mí misma. Entonces esa fue la emoción, ya sabes. En verdad…, no lo sé si ustedes son personas que aman hacer regalos, pues yo sí, soy. Y normalmente uno de mis regalos son cartas o una tarjeta, como dije en nuestro último encuentro. La sensación de regalar algo a alguien es muy, muy placentera. No lo sé cómo expresar lo bueno que es, y les contarles detalladamente cómo es, pero creo que cada uno lo siente personalmente. ¿Quién tiene ese tipo de amor en realidad? Pero, cuando lo haces por ti mismo, es algo totalmente diferente, combinado con esa buena emoción de regalar algo a alguien, ¿sabes? No sé cómo explicarlo, (risas), no sé si lo entiendo, pero me pareció una muy buena experiencia (...) (AnaFlávia-Ag-04encuentro, 2023, traducido por las autoras).

Por supuesto, escribirse una carta a uno mismo es diferente a escribirla a otro destinatario y, en consecuencia, el sentimiento que despierta también es único. En este sentido coincidimos con Ana Flávia en que es algo difícil de explicar, ya que escribir para uno mismo significa reconocerse en este proceso a través de la interiorización (Josso, 2012). Es visitar el pasado, revisitar recuerdos, dialogar con el presente y proyectar el futuro. Es reconocer que todo está conectado, y que soy quien soy hoy, porque mis vivencias pasadas de ayer me constituyen. En esta dirección, a partir del avivamiento de nuestros recuerdos y la actividad de internalización desencadenada por la escritura y el proceso de recordar estas vivencias, Vigotski (1979, p. 82) reconoce que:

> Cuando la actividad se interioriza, la propia sustitución de funciones conduce a la verbalización de la memoria y de acuerdo con ello a la recordación a través de conceptos. Gracias a la sustitución de funciones, el proceso elemental de la recordación se desplaza del lugar que ocupaba al principio, pero no se separa aún de la nueva operación, sino que utiliza su situación central en toda la estructura psicológica y pasa a ocupar una nueva posición respecto a todo el sistema nuevo de funciones que actúan. Al incorporarse a este nuevo sistema, comienza a funcionar de acuerdo con las leyes del conjunto del cual forma parte ahora. Como resultado de todos los cambios, la nueva función de la memoria (que se ha convertido ahora en un proceso interno) solo por el nombre se parece al proceso elemental de la recordación; en lo que respecta a su esencia interna, se trata de una formación específica nueva, que tiene sus leyes propias.

Así, a través de nuestra experiencia, al revisitar y reflexionar sobre el pasado y escribir desde nuestros recuerdos, en realidad estamos llevando a cabo una nueva transformación interna que comienza a ocupar un nuevo espacio en nuestras vidas.

Por lo tanto, reflexionamos sobre el papel formativo y transformador de las cartas y por consiguiente de la escritura autobiográfica para promover la educación estética, ya que a través de ellas fue posible vivir un proceso de internalización permeado

por la sensibilidad, la criticidad, la reflexividad, la poesía, la estética. A través de ellas actuamos en un espacio tridimensional, ya que «aprendemos a avanzar (retrospectivamente) y avanzar (prospectivamente) entre lo personal y lo social, pensando simultáneamente en el pasado, el presente y el futuro (...)» (Clandinin; Conelly, 2011, p. 31, traducido por las autoras).

En la secuencia, para finalizar esta reflexión, presentamos algunas conclusiones y contribuciones al campo de las historias de vida.

Conclusiones y contribución al campo de las historias de vida

Delante de las narrativas y reflexiones aquí realizadas, fue posible percibir, a partir de las narrativas orales y los registros escritos en los portafolios reflexivos de las estudiantes, que por medio de la escritura autobiográfica de las cartas, las estudiantes pasaran a reflexionar sobre sus vivencias anteriores y relacionarlas con sus vivencias actuales, al mismo tiempo en que las emociones desencadenadas por la escritura suscitaron reacciones estéticas, y culminaron en catarsis, o sea, en una profunda transformación interna de sus sentimientos (Vigotski, 1999, 2003). Al escribir, percibieron que son capaces de curar sentimientos encallecidos y traer a la luz nuevas emociones, transformándose y transformando sus vidas y las vidas de las personas que conviven con ellas.

Seguramente, entendemos que, a partir de esa vivencia, las estudiantes percibieron la potencia de la escritura autobiográfica en sus vidas, y como ella es capaz de posibilitar el desarrollo de una actitud más crítica y reflexiva ante su propia vida y formación, al mismo tiempo en que desarrollan las emociones que son capaces de tornarlas más sensibles y humanas con ellas mismas y con las otras personas que conviven con ellas. Ante eso, esperamos que este artículo contribuya con las demás investigaciones acerca de las historias de vida, pues la escritura autobiográfica implica que nos tornamos más sensibles, reflexivas y humanas para con nosotras y con las personas al nuestro alrededor, o sea, podemos decir que la escritura autobiográfica a través de las cartas se convierte un dispositivo para promover la educación estética.

Referencias

Clandinin, D.J. Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa - Experiência e História em Pesquisa Qualitativa.* EDUFU.

Ginzburg, Carlo. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* Tradução Federico Carotti. Companhia das Letras.

Josso, Marie-Christine. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa, 32*(2), 373-383.

Josso, Marie-Christine. (2012). O corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. Educ. Real., *Porto Alegre, (37)*1, 19-31.

Nóvoa, António. (2009). *Professores: imagens do futuro presente.* Educa.

Rausch, Rita Buzzi. (2008). *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores.* [Tese de doutoramento]. Universidade Estadual de Campinas.

Soligo, Rosaura. (2007). Venho por meio desta... En: Prado, Guilherme V. T. Soligo, Rosaura. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações,* 323-362. Editora Alínea.

Toassa, Gisele. (2011). Emoções e Vivências em Vigotski. Papirus.

Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução Paulo Bezerra. Martins Fontes.

Vigotski, S. L. (1999). *A psicologia da arte*. Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica.* Trad. Claudia Schilling. Artmed.

Vigotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Crítica.

21. Encuentros e historias compartidas en los grupos de WhatsApp de familias con hijos e hijas con implantes cocleares

DESEADA RUIZ ARIZA
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ESTHER PRADOS MEGÍAS
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

ANALÍA E. LEITE MÉNDEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Introducción

La necesidad comunicativa ha sido una parte fundamental de la experiencia humana desde tiempos inmemoriales. Desde los primeros días de la escritura hasta la invención del teléfono, por ejemplo, la humanidad ha buscado constantemente formas de conectarse más rápido y de manera más efectiva. En el siglo XXI, la revolución digital llevó esta búsqueda a un nivel completamente nuevo y con nuevas posibilidades interactivas.

En un mundo cada vez más interconectado, las tecnologías de la comunicación han evolucionado rápidamente, dando lugar a nuevas formas de interacción y aprendizaje. Una de las plataformas que ha desempeñado un papel crucial en esta evolución es WhatsApp. Las nuevas ecologías de comunicación (Giraldo y Maya, 2016) se refieren al entorno complejo en el que interactúan los diferentes elementos de la comunicación, incluidos los mensajes, los medios y los usuarios. WhatsApp, como nueva ecología comunicativa, se ha expandido para incluir una variedad de características que facilitan la interacción y el intercambio de información. Los grupos de chat, por ejemplo, permiten a los usuarios comunicarse con múltiples personas al mismo tiempo, creando redes de conversación que pueden abarcar diferentes temas y comunidades.

En esta aportación[1], exploramos cómo las nuevas ecologías de comunicación y aprendizaje se manifiestan en esta popular aplicación de mensajería instantánea a través de los grupos de familias con hijos e hijas sordas portadores de implantes. Una de las formas más interesantes en que WhatsApp ha impactado en la educación/apoyo entre las familias es a través del aprendizaje informal. Los grupos de WhatsApp, por ejemplo, permiten a las familias compartir información, recibir asesoramientos o compartir recursos. Esta forma de aprendizaje colaborativo fomenta la participación activa y la construcción colectiva del conocimiento.

Marco conceptual

La deficiencia auditiva, hipoacusia o sordera es un déficit sensorial auditivo que se manifiesta de distintas formas y que interfiere en el proceso encargado de hacer llegar la señal sonora hasta el cerebro (Bagai et al., 2006; Moruno, 2016), ya sea de tipo conductual, neurosensorial o mixtas. La hipoacusia profunda bilateral, en el amplio espectro de déficits auditivos, es la más extrema y dependiendo del momento de aparición y/o detección, puede llegar a tener consecuencias negativas en el desarrollo del lenguaje y, por lo tanto, repercusiones en el ámbito académico y/o social. Ante esta situación, el ser humano ha buscado formas alternativas de comunicación a la oralidad, como es la lengua de signos u otros sistemas comunicativos como la palabra complementada. No obstante, en un entorno dominado por la oralidad, lamentablemente ha habido y sigue habiendo situaciones de discriminación y limitación en todos los niveles y sistemas sociales, educativos y laborales.

Asimismo, y de cara al aprendizaje de la lengua oral, se encuentran otros recursos tecnológicos -como los audífonos- que en el caso de hipoacusias leves o moderadas suponen una buena alternativa; y de cara a gran parte de las hipoacusias severas, tras varias décadas de experiencias exitosas, no queda duda de las ventajas y de la revolución que el implante coclear ha supuesto para las personas sordas (Moreno-Torres y Fredes, 2012). El implante coclear (IC) es un dispositivo técnico implantado quirúrgicamente que recoge señales sonoras y las transforma en impulsos eléctricos a través de la inserción de unos electrodos en la cóclea, consiguiendo enviar información al nervio auditivo (Chkout y Morales, 2008; Gajęcki y Nogueira, 2020). El IC permite, en muchos casos, el desarrollo del lenguaje oral (Tobey y Hasenstab, 1991; Serry y Blamey, 1999; Geers et al., 2009; Giezen et al., 2010; Yoshinaga-Itano et al., 2010), abriendo, por lo tanto, nuevas posibilidades de interacción y de socialización en los que la capacidad de oír, gracias a esta tecnología, se ha vuelto una posibilidad.

A pesar de los avances en materia de hipoacusia, sigue siendo una discapacidad poco visibilizada de la que se posee poco conocimiento a nivel social. Esto mismo pasa con las familias que afrontan, apoyan y se gestionan en torno a la discapacidad de sus hijos e hijas. Entender las dinámicas y necesidades de las familias que tienen hijos con discapacidad es fundamental para proporcionar un apoyo efectivo y comprensivo y velar por un desarrollo pleno, tanto de los niños y niñas como del resto de miembros de la familia.

[1]Texto fruto de la tesis doctoral en curso denominada Estrategias comunicativas y educativas de familias con menores que tienen implantes cocleares y del proyecto de investigación titulado Metodologías multisensoriales para la educación inclusiva del alumnado sordo (MULTIEDU), financiado por el plan propio de la Universidad de Málaga-Junta de Andalucía y con código B2-2023-11.

Haciendo un repaso conceptual sobre estas cuestiones, podemos recurrir a diversas teorías y enfoques que abordan tanto los aspectos psicológicos individuales como los contextuales y socioculturales que influyen en la experiencia de estas familias para comprender esta compleja realidad. Primero, entendemos de vital importancia remitirnos a una mirada desde el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979), que examina la influencia de varios sistemas en el desarrollo humano, desde una dimensión micro sistémica (entorno inmediato) hasta la macro sistémica (valores culturales y sociales). En el contexto de familias con hijos con discapacidad, resulta de interés explorar los efectos de los sistemas familiares, escolares, comunitarios y culturales en el bienestar de la familia.

Segundo, observando las situaciones de estrés y afrontamiento familiar (McCubbin y Patterson, 1983), se destaca la importancia de estos procesos ante el diagnóstico de discapacidad en un hijo, lo que puede generar situaciones muy diversas desde depresión, bloqueo, incomprensión o empoderamiento. Sobre esto último, resulta de interés explorar estrategias de afrontamiento individuales y familiares, así como la influencia del apoyo social y los recursos externos en la capacidad de la familia para hacer frente a la situación. En este sentido, son interesantes los trabajos de Walsh (2002) sobre resiliencia familiar. Este enfoque se centra en la capacidad de las familias para resistir y recuperarse frente a la adversidad; se exploran los factores internos y externos que promueven la resiliencia en las familias, así como las estrategias de intervención que pueden fortalecer la capacidad de las familias para hacer frente a los desafíos asociados con la discapacidad de un hijo.

Tercero, hay perspectivas que centran su mirada en la familia como el contexto principal para el desarrollo y la atención de los niños con discapacidad (Turnbull y Turnbull, 2001; Dunst, Trivette y Hamby, 2007). La colaboración entre profesionales y familias, así como en el empoderamiento de las familias para tomar decisiones informadas y abogar por las necesidades de sus hijos e hijas, se encuentra como un elemento clave. Asimismo, este enfoque requiere reconocer la diversidad cultural, valores y creencias de las familias, con el objeto de desarrollar planes de intervención que reflejen las prioridades de estas.

Al integrar estos enfoques teóricos, podemos obtener una comprensión más completa de las experiencias de las familias que tienen hijos con discapacidad y desarrollar intervenciones y políticas que promuevan su bienestar y resiliencia. Es importante recordar que cada familia es única y que las necesidades y recursos varían según el contexto sociocultural y el tipo de discapacidad del menor.

Conectando estas ideas con la importancia de las redes de apoyo en el contexto de la discapacidad, consideramos que es un tema de profunda relevancia y reflexión. Las personas con discapacidad, así como sus familias y cuidadores, a menudo enfrentan una serie de desafíos únicos que pueden afectar su bienestar emocional, social y físico. En este sentido, las redes de apoyo juegan un papel fundamental en proporcionar el respaldo necesario para enfrentar estos desafíos y promover una vida plena y satisfactoria. En esta comunicación, profundizamos en la importancia de las redes de apoyo a partir de los grupos de familias en Whatsapp y cómo contribuyen al empoderamiento y la inclusión de las personas con discapacidad.

Metodología

El objetivo principal de este estudio es recuperar las voces de las familias que tienen menores a su cargo con IC, con la finalidad de recopilar información, analizarla y realizar propuestas de actuación para mejorar la vida de estas personas.

Desde el posicionamiento de la investigación biográfica narrativa (Clandinin, 2013) y los planteamientos de la investigación inclusiva (Nind, 2017), este trabajo tiene su base metodológica en la auto-etnografía (Denzin y Lincoln, 2012). En cuanto estrategias de recogida de información se ha procedido al desarrollo de dos encuestas, 20 entrevistas tanto a familiares y profesionales del ámbito logopédico, médico y educativo, el desarrollo de una autobiografía con clave etnográfica y el análisis de contenido de grupos de WhatsApp.

Sobre esto último planteamos el presente trabajo. El análisis de contenido de información de grupos de WhatsApp resulta ser un proceso complejo pero interesante, ya que está lleno de matices y de dobles significados, así como la necesidad de dedicar una secuencia temporal amplia, ya que la intensidad de las conversaciones y las temáticas o finalidades van cambiando. A continuación, presentamos los pasos que hemos llevado a cabo para tal fin:

- Recopilación de información, con el objeto de obtener un relato polifónico extraído de los grupos de WhatsApp y que implica exportar chats completos y recopilar datos de manera continua a medida que ocurren las conversaciones.
- Preparación de los datos, que nos lleva a limpiar el texto, eliminar caracteres especiales, emojis (que no aportan nada) u otra información no relevante para el análisis.
- Tematización o temas de análisis, en el que el texto se divide en unidades más pequeñas, como palabras o frases. Este proceso es esencial para analizar el contenido de manera efectiva.
- Atributos y análisis de sentidos, que, con el objetivo de los giros o intenciones del lenguaje natural, procedemos a asignar a cada mensaje (o grupos de textos) un valor que indique la intencionalidad. Hemos procedido a señalar los siguientes atributos: broma; queja; duda; petición de ayuda; información (eventos, usos de dispositivos…); felicitación.
- Análisis de redes sociales, en el que examinamos la estructura de la red de comunicación dentro del grupo. ¿Quién habla más con quién? ¿Hay subgrupos dentro del grupo principal? Entre otras cuestiones. Este elemento, para esta aportación no se ha tenido en cuenta.
- Generación de categorías o ejes de sentido, con que el podemos visualizar y representar los resultados de los análisis tras su interpretación.

Por último, desde una dimensión ética, cabe mencionar que hemos tenido en cuenta la privacidad al realizar análisis de contenido de grupos de WhatsApp, teniendo el consentimiento de los participantes de los dos grupos recurridos y de manejar los datos de manera segura y confidencial.

Resultados. Qué dicen y para qué los grupos de WhatsApp de familias con hijos sordos.

Los grupos de WhatsApp de familias con hijos sordos implantados son una fuente invaluable de apoyo, información y recursos para los distintos agentes educativos, así como ser una fuente de apoyo mutuo entre las familias. A continuación, se muestran dos grandes dimensiones en las que podemos comprender cómo funcionan los grupos de WhatsApp estudiados y qué han emergido del análisis, que podemos entender como extractos de una narrativa que se materializa en plataformas digitales.

Andamiaje

La primera dimensión la podemos considerar como de andamiaje, que la entendemos como experiencias que sirven para resolver situaciones específicas y construir un sentido social y político de grupo –de apoyo–. A continuación, procedemos a explicar los rasgos que han emergido del análisis.

Compartir experiencias y consejos y la noción de 'familias guía' en cadena

Las familias pueden utilizar estos grupos para compartir sus propias experiencias sobre la crianza, experiencias y recursos educativos y comunicativos para sus menores, así como afrontar el estigma y las dificultades de la discapacidad. Esto incluye consejos sobre cómo lidiar con desafíos específicos, tales como ajustes posteriores a la cirugía, desarrollo del lenguaje y la comunicación, educación inclusiva, entre otros. Aquí se incluye además el concepto de «familias guías», que son aquellos padres y madres que actúan como personas voluntarias para ayudar a otras familias que acaban de iniciarse en este proceso. Desempeñan una función muy importante ya que ofrecen información muy valiosa y un apoyo incondicional a estas otras familias. Como ejemplo de ello, les orientan en las primeras semanas tras el diagnóstico, son una motivación y esperanza ya que cuentan con la experiencia y pueden mostrar resultados de otros niños y niñas que han pasado por lo mismo. Destacamos los siguientes fragmentos sobre estas cuestiones.

Mensaje de una madre a otra madre guía:

> Eres mamá apoyo total, porque tú me diste alas al principio, te lo tengo que decir. yo la verdad es que esto siempre me lo he intentado tomar bien, sé que es un proceso, como la vida te pone cosas. . . , pero bueno, tú me diste vida, la verdad. Todo lo que me contaste me diste mucha tranquilidad.

Conversación de varias familias sobre la experiencia de usar un recurso tecnológico:

> Familia 1: Buenas familias, me gustaría compartir con vosotras que desde hace unos pocos meses compramos Alexa y es un estupendo recurso para nuestro hijo pequeño. Tiene 5 años y está implantado desde que tenía 2 años.
>
> Familia 2. Que gracioso XXX, pues lo apunto para comprarlo cuando mi hijo sea un pelín más grande y lo entienda, jejeje
>
> Familia 3: Dile a Alexa que rapee su nombre. Risas asegurada

> Familia 4: Me parto de risa XXX. Mi hijo también lo intenta pero OK Google no lo entiende, entonces como sabe que yo sí lo entiendo me dice a mí que le pida lo que él quiere 😂😂😂😂, pero doy fe de que se esfuerzan 😘.

Apoyo emocional, procesos de empatía y comprensión.

Afrontar la discapacidad puede ser emocionalmente desafiante para la mayoría de las familias. Estos grupos proporcionan un espacio seguro donde los miembros pueden expresar sus preocupaciones, miedos, frustraciones y alegrías relacionadas con la experiencia de tener un hijo sordo. En este contexto, las redes de apoyo brindan un espacio seguro donde las personas pueden expresar sus sentimientos y recibir el apoyo emocional necesario para hacer frente a los desafíos diarios, ya que el apoyo emocional resulta fundamental para fortalecer la resiliencia y la autoestima de las personas con discapacidad y sus familias. Conversación de varias familias al entrar una nueva familia en un grupo de WhatsApp:

> Administradora del grupo: Buenas noches, disculpen la hora, he añadido a Laura, mamá de XX, bienvenida!!!! Acá estamos para ayudarnos, informarnos e intercambiar experiencias! Para lo que necesites! Un abrazo!!!
>
> Familia 1: Bienvenida Laura! Soy XXX, mamá de XXX de 7 años. Bimplantada. Del segundo implante hace muy poquito. Estamos hoy en Granada para la revisión del mes y ya se le nota la diferencia. Un abrazo!
>
> Familia 2: Buenos días chicas, yo soy XXX, mamá de XXX biimplantada hace casi 21 meses y tiene 3 años. La verdad es que, desde mi punto de vista, va genial 🥰es verdad que fue un antes y un después en todos los aspectos. Estamos muy contentos.
>
> Familia 3:Bienvenida Laura! Yo soy XXX, mamá de XXX 6 años y biimplantada. Aquí estamos para todo lo que necesites.

Frases de varias familias hablando de varios aspectos de apoyo:

> Anda!!! Una nueva marca de implantes!!! Esa es la mejor. Nenuco!!! Felices Reyes Magos!!!
>
> Hola! Alguien podría decirme donde puedo hacerle a Javier la prueba genética?
>
> Buenos días ! Acaba de salir este artículo en Hearing First!

Organización de eventos y reuniones

Los grupos de WhatsApp también pueden utilizarse para organizar eventos y reuniones presenciales para familias con hijos sordos implantados. La organización de tales eventos fortalece la comunidad y proporciona oportunidades para que las familias se conecten cara a cara y establezcan relaciones más personales.

Conversación de dos familias sobre el campamento AICE (Asociación de Implantes Cocleares de Estaña).

Familia 1. Hola! Alguien de Málaga o alrededores va al campamento AICE?

Familia 2: XXX fue el año pasado. Era muy reticente porque no se suele relacionar con otros niños con problemas auditivos y le sirvió para identificarse con gente en su misma situación. Después han seguido en contacto y a veces quedan. Por parte de los padres, estamos muy tranquilos porque no estamos pensando qué pasará con el procesador y cosas así.

Aspectos informativos formales

Con los avances continuos en tecnología auditiva, como los implantes cocleares y los audífonos, las familias utilizan estos grupos para mantenerse actualizados sobre las últimas novedades en el campo. Esto incluye información sobre nuevos dispositivos, programas de rehabilitación auditiva, investigaciones en curso, utilización de recursos de amplificación del sonido, entre otros. Al proporcionar información y orientación, las redes de apoyo ayudan a superar las barreras y facilitan el acceso a los recursos necesarios para promover la inclusión y la participación activa en la sociedad.

Pregunta de una familia en uno de los grupos de WhatsApp sobre un tema en concreto de un dispositivo electrónico que se usa junto con los implantes cocleares en los centros educativos:

> Hola grupo! Quería saber si hay alguien aquí que use el Roger Touch screen para el cole. Hemos intentado conectarlo a los implantes, pero mi hija dice que escucha muy bajito y cuando vamos a las opciones de ajustes de audio/volumen, aparecen deshabilitadas, o sea, no tenemos opción de darle para modificar nada… Alguien sabe cómo se puede hacer? Mil gracias!

Pregunta de una familia en uno de los grupos de WhatsApp solicitando información sobre resultado de un modelo en concreto de un implante coclear:

> Hola a todos, a mi hijo le ponen el día 4 el nuevo implante coclear Núcleo 8. Alguien lo tiene y me podría decir como va y si es mejor que los anteriores? Mi hijo está deseando que se lo ponga.

Pregunta de una familia en uno de los grupos de WhatsApp solicitando información sobre un caso concreto en uno de los hospitales donde se realiza la intervención quirúrgica para poner implantes cocleares a menores de edad: «Buenas noches! Alguien sabría decirme si al tener que ir a Granada te pagan algo por el desplazamiento?»

Pregunta de una familia sobre el tipo de pilas que se usan para los implantes cocleares.

> Familia 1: Me podríais mandar una foto de la pilas que usan vuestros niñ@s para el implante? porfi. Lo que es la cajita donde van las pilas.
>
> Familia 2: Buenos días. Yo compro estas. A mi hijo la 675 no le funciona, pero hay gente que sí.

Pregunta sobre dispositivos de micrófono amplificado: «Familia 1. Hola grupo! Quería preguntarles por el minimic. Lo tenemos enlazado a los dos implantes y queríamos tenerlo enlazado sólo a uno pero no podemos lograrlo. Alguien sabe cómo se puede hacer? 🤔.»

Pregunta sobre becas y ayudas.

> Buenas tardes, me ha llegado un sms con la resolución de la beca NEAE y me sale aprobado el subsidio de 400€ no se si os sale a vosotros también y os sale algo de la beca, a mí solo me sale aprobado el subsidio de la beca para logopedia no me sale nada.

Transformación

La segunda dimensión la denominamos como de transformación y tiene distintas connotaciones según las familias, pero observamos que para muchas de ellas el grupo trasciende de lo informativo o emocional y supone un compromiso para la comunidad y como forma de reivindicación social. Señalamos los rasgos más relevantes al respecto.

Empoderamiento y Autonomía

El apoyo de redes solidarias, como son los grupos de WhatsApp, puede empoderar a las familias con hijos con discapacidad para tomar decisiones informadas y ejercer procesos de emancipación sobre sus vidas. Al brindar oportunidades para desarrollar habilidades de autogestión y autodeterminación, estas redes promueven la autonomía y la independencia de las personas con discapacidad.

Conversación de varias familias en días señalados como Día Internacional del Implante Coclear (25 de febrero).

> Familia 1: Feliz día a tod@s l@s pekes que son unos campeones, a sus padres, educadores, logopeda que han hecho posible la Magia de la Audición. Feliz 25 de febrero.
>
> Familia 2: Feliz día del IMPLANTE COCLEAR!!!! 🎊🎊🎊💓💓💓💓💓
>
> Familia 3: Feliz día a esos pequeños, pero grandes guerreros!
>
> Familia 4: Feliz día para nuestros campeones y a las familias, que no nos falte la fuerza y el ánimo para seguir adelante ❤️🎉😊
>
> Familia 5: Feliz día a tod@s!!! Cómo ha cambiado la vida de nuestros hij@s gracias al IC!

Reducción del Aislamiento Social

Muchas familias enfrentan el riesgo de aislamiento social y exclusión debido a barreras culturales, económicas, sociales o físicas. Las redes de apoyo ofrecen un espacio de conexión y pertenencia donde las personas pueden interactuar, compartir experiencias y establecer relaciones significativas. Esto puede incluir actividades

recreativas inclusivas, grupos de amistad y redes en línea que proporcionan un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Algunos extractos al respecto.

> Familia 1. Buenos días, encontraste felpitas para colocar los implantes cocleares de tu pequeña??? Yo las hago yo misma, al principio es un mundo todo absolutamente TODO, pero tranquila que todo se va entendiendo y al final, serás experta. Con las felpitas pasa igual, parecen muy complicadas pero nada, son facilísimas de hacer en cuanto les coges el truquillo. Si necesitas ayuda, escríbeme por privado e intentaré ayudarte en todo lo que pueda.
>
> Familia 2. Hola bienvenida 🙂, tranquila. Al principio todo es nuevo para nosotros y para ellos y se nos viene el mundo encima, pero al final pasan los días y ves todos los avances que estos niños hacen y es una maravilla. Mi niño fue implantado con dos años. Él ahora tiene siete, y es una maravilla. El primer día cuando le activaron salió llorando de la consulta durante una hora. Después ya van bien. A veces se lo quería quitar pero conforme se lo quitaba se lo poníamos y se acostumbro rápido a llevarlo.
>
> Familia 3. Yo desde mi experiencia como madre de un niño con implante coclear quería decirte que mi hijo se implantó con 16 meses. El primer día que le pusieron el implante fue un horror para él. Salió de la consulta sudando y era diciembre, lloraba lo más grande y parecía que lo estaban matando. Así estuvo durante un buen tiempo hasta que se adaptó.
>
> Familia 4. Hola, buenas noches. Antes de nada me quiero presentar!!y dar las gracias a mi amigo XXX por darme toda la ayuda ante esta situación. Tengo una bebé de 2 años y medio llamada XXX y está implantada. La verdad es que ésto es un mundo en el que a día de hoy se me queda grande!!! Os pido un poco de ayuda y consejo porque mi pequeña no me lo está poniendo fácil, no tengo forma de que se deje el implante. Se lo quita al segundo de ponérselo y lo estamos pasando la verdad que mal.

Defensa y Cambio Social

Finalmente, los grupos de WhatsApp como redes de apoyo mutuo, desempeñan un papel crucial en la defensa de los derechos y la promoción del cambio social en relación con la discapacidad. Al unirse y alzar sus voces colectivas, las personas con discapacidad y sus familias pueden abogar por políticas inclusivas, accesibilidad universal y eliminación de la discriminación. Esto puede incluir la participación en campañas de sensibilización, la promoción de leyes y regulaciones progresistas y la creación de espacios de diálogo y colaboración entre diferentes partes interesadas.

Mensajes de familias a otras familias:

> Soy XXX, madre de una peque que fue biimplantada con 11 meses. Ahora va a cumplir 7 años. Está genial, habla y comprende como un normoyente. Coincido con XXX, si le molesta el implante es porque está mal programado. En la activación es normal que lloren, es el primer contacto con el mundo del sonido, pero se acostumbran. No creo que sea cuestión de volumen sino de programación. Yo le haría audiometría y pediría cita de nuevo para programación. Nosotros siempre hemos hecho terapia auditivo verbal (TAV)

> y estamos muy contentos con los resultados. Nuestra terapeuta siempre ha revisado las programaciones y le ha dado mucha importancia a eso. No te agobies, para cualquier duda aquí estamos.
>
> El problema es que en España muchos programadores son chapuceros.
>
> Noticia: Seis niños sordos vuelven a oír con una terapia génica. A alguien más le ha pasado que ha llorado con la noticia???? Qué emocionante saber de estos avances tan rápidos!! 60 años no son nada para estos tipos de avances, y quien sabe, a lo mejor dentro de poco encuentran la misma cura para otros genes como la conexina que es uno de los más comunes...

En resumen, los grupos de WhatsApp de familias con hijos sordos implantados desempeñan un papel crucial en proporcionar apoyo, información y recursos a los padres y cuidadores que enfrentan los desafíos únicos asociados con la crianza de niños con pérdida auditiva. Estos grupos fomentan la solidaridad, el intercambio de experiencias y el empoderamiento mutuo dentro de la comunidad de padres de niños sordos.

Conclusiones

Las redes de apoyo son un componente esencial en el bienestar y la inclusión de las personas con discapacidad. Desde el apoyo emocional y el acceso a recursos hasta el empoderamiento y la defensa de derechos, estas redes desempeñan múltiples roles en el fortalecimiento y la promoción de la calidad de vida de las personas con discapacidad y su entorno.

En el caso de las redes de apoyo familiares, observamos que son el núcleo educativo y social de los menores y, por lo tanto, es vital considerarlo como un agente social, educativo e, incluso, clínico rehabilitador de gran relevancia. De acuerdo con Abad-Salgado (2016, p. 63):

> Las familias al optimizar recursos, principalmente los intangibles como son los lazos que sostienen, ayudan, acompañan y proveen a las personas para afrontar de mejor manera los acontecimientos y buscar nuevas soluciones a los problemas que surgen en la cotidianidad y de esta manera mejorar la calidad de vida.

En este punto, creemos esencial abrir la perspectiva de atención e inclusión de la discapacidad hacia una mirada basada en la comunidad (Simón, Giné y Echeíta, 2016), entendiendo que en el marco de acción (ya sea médica, educativa, logopédica, social…), los aportes y perspectivas de las familias pueden generar grandes posibilidades inclusivas e incluso terapéuticas para los menores y su entorno. Se trata de deconstruir los modelos profesionalizantes clásicos para integrar una visión comunitaria y ecológica en la que no hay saberes o conocimientos situados jerárquicamente, sino entender y considerar la importancia de la diversidad de visiones para atender desde la complejidad la variabilidad de realidades sociales y humanas. En definitiva, se procura velar por la calidad de vida (Verdugo, 2001) desde las interrelaciones e intercambios de conocimientos y experiencias.

Referencias

Abad-Salgado, A. M. (2016). Familia y discapacidad: consideraciones apreciativas desde la inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 8*, 58-77.

Bagai, A., Thavendiranathan, P. y Detsky, A. S. (2006). Does this patient have hearing impairment? *Jama, 295*(4), 416-428.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development.* Harvard University Press.

Chkout, T. y Morales, T. M. (2008). *Los niños con implante coclear: un acercamiento a la atención psicopedagógica.* Editorial Pueblo y Educación.

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry.* Routledge.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa.* Gedisa.

Dunst, C.J., Trivette, C.M. y Hamby, D.W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev. 13*(4):370

Gajęcki, T. y Nogueira, W. (2020). Effect of Synchronized Linked Band Selection on Speech Intelligibility of Bilateral Cochlear Implant Users. *Hearing Research, 395*, 108051.

Geers, A. E., Moog, J. S., Biedenstein, J., Brenner, C. y Hayes, H. (2009). Spoken language scores of children using cochlear implants compared to hearing age-mates at school entry. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(3), 371-385.

Giezen, M. R., Escudero, P. y Baker, A. (2010). Use of acoustic cues by children with cochlear implants. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 6*, 1440-1457.

Giraldo, A. F. y Maya, C. M. (2016). Modelos de ecología de la comunicación: análisis del ecosistema comunicativo. *Palabra Clave, 19*(3), 746-768. doi.

McCubbin, H. I., y Patterson, J. M. (1983). El proceso de estrés familiar: El Modelo Doble ABCX de ajuste y adaptación familiar. En H. I. McCubbin, M. Sussman, y J. M. Patterson (Eds.), *El estrés social y la familia: avances y desarrollos en la teoría e investigación del estrés familiar* (7-37). Haworth.

Moreno, I. S. T. y Fredes, E. (2012). El desarrollo lingüístico en el niño sordo implantado antes de los 24 meses: Un proceso similar al del oyente, pero con tiempos diferentes. *Integración: Revista de la Asociación de Implantados Cocleares, 61*, 6-15.

Moruno, E. (2016). *Desarrollo del lenguaje en niños sordos con implante coclear: diseño de un corpus y su aplicación al estudio de la fonología* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.

Nind, M. (2017). The practical wisdom of inclusive research. *Qualitative Research, 17*(3), 278-288. doi.

Serry, T. A. y Blamey, P. J. (1999). A 4-year investigation into phonetic inventory development in young cochlear implant users. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*(1), 141-154.

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 25-42.

Tobey, E. A. y Hasenstab, M. S. (1991). Effects of a Nucleus multichannel cochlearimplant upon speech production in children. *Ear and Hearing, 12*(4), 48-54.

Turnbull A. P. y Turnbull H. R. (2001). *Families, Professionals, and Exceptionality: Collaborating for Empowerment.* Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River.

Verdugo, M. A. (2001). *Calidad de vida de las familias con hijos con discapacidad intelectual.* Universidad de Salamanca.

Walsh, F. (2002). A Family Resilience Framework: Innovative Practice Application. *Family Relations, 51*, 130-137. doi.

Yoshinaga-Itano, C., Baca, R. L. y Sedey, A. L. (2010). Describing the trajectory of language development in the presence of severe to profound hearing loss: A closer look at children with cochlear implants versus hearing aids. *Otology and neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology, 31*(8), 1268.

22. Narrativas y relatos para la inclusión de alumnado con discapacidad auditiva

PABLO CORTÉS GONZÁLEZ
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

BLAS GONZÁLEZ ALBA
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

MARÍA DOLORES RAMBLA FORTES
UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

DESEADA RUIZ ARIZA
UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Introducción

La educación inclusiva se concibe como un proceso de cambio que busca eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los entornos escolares (Ainscow et al., 2006) y fomentar valores como la igualdad, la equidad, el respeto, la cooperación y la justicia (LOE, 2006; LOMLOE, 2020). Como indican De Haro et al., (2020), promover la educación inclusiva implica analizar tanto las limitaciones como los factores que facilitan la participación de todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje dentro de cada contexto educativo, con el propósito de eliminar las barreras y promover las estrategias organizativas, metodológicas y pedagógicas que contribuyen a la inclusión. Esto implica analizar cómo las culturas, políticas y prácticas que desarrollan los centros educativos pueden estar restringiendo el acceso, la participación y el aprendizaje de sus estudiantes, pues como señalan Oliveira et al., (2020), un contexto educativo inclusivo tiene un impacto significativo y positivo en el desarrollo comunicativo y académico de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Con este propósito, y considerando que cualquier investigación destinada a analizar, reflexionar y promover un modelo educativo más inclusivo debe realizarse para, por y con las personas implicadas (Nind, 2017), en el presente trabajo analizamos de qué modo estudiantes con discapacidad auditiva, sus familias, docentes, profesorado especialista y orientadores perciben cómo los centros educativos abordan la inclusión escolar del alumnado con discapacidad auditiva, pues como señalan Torres y Fernández (2015), entender y analizar cómo el profesorado percibe y valora

la manera en que las escuelas abordan la diversidad educativa es fundamental para continuar progresando hacia la inclusión.

Esta comunicación es fruto de los avances de dos proyectos de investigación. Por un lado, el proyecto de investigación titulado Metodologías multisensoriales para la educación inclusiva del alumnado sordo (MULTIEDU), financiado por el plan propio de la Universidad de Málaga-Junta de Andalucía y con código B2-2023-11. Por otro lado, de la tesis doctoral en curso denominada Estrategias comunicativas y educativas de familias con menores que tienen implantes cocleares, y desarrollada por Deseada Ruiz Ariza.

Escuela, inclusión y alumnado con discapacidad auditiva

La educación inclusiva se concibe como un proceso de cambio que busca eliminar las barreras que obstaculizan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en las escuelas (Ainscow et al., 2006). Este enfoque también se orienta hacia la promoción de valores fundamentales como la igualdad, la equidad, el acceso, la presencia, la participación, el éxito académico, el respeto, el diálogo, la cooperación y la justicia, entre otros aspectos relevantes para garantizar una educación verdaderamente inclusiva (LOE, 2006; LOMLOE, 2020).

El aumento de estudiantes con implantes cocleares ha llevado a un incremento en la cantidad de alumnado con discapacidad auditiva escolarizados en centros educativos ordinarios (Huber et al., 2008). Esta realidad supone un avance en la respuesta escolar hacia este colectivo pues la escolarización de estudiantes con discapacidad auditiva en contextos inclusivos mejora su rendimiento escolar y su desarrollo social (Angelides y Aravi, 2006; Akai, 2023) como consecuencia de que tienen más oportunidades de interactuar, relacionarse y acceder a modelos lingüísticos y conductuales que son beneficiosos para ellos (Eriks-Brophy et al., 2012).

No obstante, la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en escuelas ordinarias per se no es suficiente, ya que diversas investigaciones muestran que estos estudiantes tienden a establecer menos interacciones sociales, que estas suelen ser más breves que las de sus compañeros (Brice y Strauss, 2016; Schwab et al., 2019). Además, hay que prestar especial atención en el desarrollo del lenguaje, en el léxico y la gramática (González-Cuenca et al., 2020).

Coincidimos con Gerardo Echeita cuando señala que una escuela inclusiva debe ser un espacio que permita «aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad» (Echeita, 2022, p.228), pues las creencias del profesorado, y por tanto, sus expectativas, casi siempre negativas y fundamentadas en el paradigma del déficit, en relación a las capacidades de aprendizaje del alumnado con discapacidad auditiva, son un factor clave que puede influir tanto positiva como negativamente en el fomento de prácticas inclusivas en el entorno educativo (Rouse, 2009). Por todo ello consideramos que es necesario mejorar (Angelides y Aravi, 2006) y reorientar (Paz y Cardona, 2016) la formación, las creencias, las actitudes y percepciones del profesorado con el propósito de que contribuyan a la construcción de modelos educativos inclusivos (Arnaiz y De Haro, 2020) y comprendan los beneficios de la docencia compartida e inclusiva con el profesorado especialista en el aula ordinaria (Sanahuja et al., 2018).

Metodología

El presente estudio se apoya en los principios de la investigación narrativa (Cortés et al., 2020; Rivas, 2007) y tiene el propósito de conocer y analizar de qué modo los estudiantes con discapacidad auditiva, sus familias, los docentes, el profesorado especialista y los orientadores han experimentado cómo los centros educativos abordan la inclusión escolar de este alumnado.

La investigación se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa (Flick, 2018) y de corte narrativo y en la que se han utilizado entrevistas semiestructuradas tanto para construir los relatos de cada participante como para construir las historias de vida de algunos de los participantes. La investigación narrativa se posiciona como una herramienta emancipadora (Rivas-Flores et al., 2022) que nos permite comprender la experiencia de los sujetos (Clandinin, 2013) y comprender situaciones, circunstancias y realidades (Cortés et al., 2020), pues para muchas personas con discapacidad auditiva, su experiencia educativa suele estar marcada por una serie de obstáculos que van contra los fundamentos de la educación inclusiva. De un modo particular, la metodología narrativa nos permite comprender las relaciones individuales, colectivas y contextuales que se configuran en los marcos sociales, políticos y culturales en los que se desarrollan los relatos (Rivas-Flores et al., 2010).

Para este texto hemos recurrido a trabajar con 35 participantes (Tabla 1) que fueron seleccionados atendiendo a criterios de accesibilidad y conveniencia, lo que significa que se consideraron varios aspectos para su elección, incluyendo su voluntad de participar en la investigación, su condición de persona con discapacidad auditiva, su relación como familiar de una persona con discapacidad auditiva, o su experiencia profesional trabajando con personas con discapacidad auditiva en entornos escolares.

El proceso de investigación se llevó a cabo a lo largo de los años 2022, 2023 y 2024, durante el cual se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas e individualizadas con una duración media estimada de 40 minutos. Estas entrevistas contaron con la participación de alumnado con discapacidad auditiva, familias, una profesora con discapacidad auditiva, logopedas, profesores de Pedagogía Terapéutica, profesores de Audición y Lenguaje y orientadores. Tras el proceso de transcripción las entrevistas fueron devueltas a los participantes de forma individual con el propósito de que pudieran realizar cambios y aclaraciones sobre fragmentos confusos.

A lo largo de todo el proceso se han considerado una serie de cuestiones éticas como 1) se ha obtenido el consentimiento informado del profesorado involucrado; 2) una vez finalizadas y transcritas las entrevistas, se les han devuelto dichas transcripciones a los participantes para su revisión y aprobación; 3) para preservar el anonimato se han utilizado abreviaturas; 4) en el caso de los docentes las entrevistas se han realizado durante periodos no lectivos.

El proceso analítico se ha estructurado en dos etapas principales, una de Codificación Abierta y otra de Codificación Axial (Strauss y Corbin, 2002). En la primera fase, cada miembro del equipo investigador ha examinado y agrupado todas las evidencias que ha considerado que son relevantes, estableciendo así sus propias categorías. Después de una reunión inicial, estas categorías fueron compartidas y unificadas. En la segunda etapa, y tras un análisis más detallado e individual, cada investigador ha organizado las evidencias dentro de las categorías comunes acorda-

Colectivo	Participantes	Iniciales
Familias	3	C.R.; P.C.; R.O.
Alumnado	3	P.A.; A.N.
Profesora con Discapacidad auditiva	1	A.B.
Logopeda	1	E.M.F.A.
Profesorado de PT	22	G.AG.; M.B.R.; M.J.; A.G.M.; B.C.M.; M.T.G.O.; M.C.; A.A.L.; C.A.L.; A.G.F.; A.B.M.; A.J.M.L.; D.L.G.; F.R.H.; G.A.; L.F.A.; L.M.S.; M.A.; M.A.A.; M.V.C.C.; M.V.F.C.; T.S.M.
Profesorado de AL	2	D.H.P.; I.M.N.
Orientadores	4	A.F.T.; R.F.; A.M.O.V.; I.P.T.

Cuadro 22.1.: Participantes en el estudio. Fuente propia.

das previamente, refinando cada una de ellas. Estas categorías fueron reagrupadas en cuatro temas de discusión emergentes.

- Realidades, actitudes y acción familiar
- Experiencias y estrategias
- Formación y desarrollo profesional
- Necesidades y propuestas

En el presente trabajo nos centramos en dos de las subcategorías 1) La inclusión como proceso compartido y 2) Metodologías y estrategias inclusivas, que configuran la categoría de análisis «Experiencias y estrategias».

Resultados

La inclusión como proceso compartido

La inclusión es un proceso que tiene el propósito de cambiar tanto la mentalidad como las prácticas que se desarrollan en los centros educativos con el propósito de garantizar la participación y el éxito de todos los estudiantes (González-Gil et al., 2019). Como señala uno de los participantes, la inclusión implica, por un lado, construir una escuela que fomente la creación y utilización de espacios, recursos,

tiempos, metodologías y estrategias que promuevan valores y principios inclusivos y equitativos y, por otro lado, abordar la atención a la diversidad desde las potencialidades de cada estudiante y no desde sus necesidades (González, 2018; González et al., 2020).

> La educación inclusiva no es centrarse únicamente en la carencia del niño, sea sordo o tenga el diagnóstico que tenga, sino en generar espacios, tiempos, recursos… en los que todos y todas puedan prosperar, sentirse realizado y tener éxito (P.G.C., padre)

Construir una escuela inclusiva requiere reconocer y valorar la diversidad de los estudiantes como una dimensión inherente a los individuos y desarrollar actividades que promuevan la participación, el aprendizaje, el bienestar y la satisfacción de todos los alumnos. Como se aprecia en una de las evidencias, el alumnado.

> Me gusta más dentro de la clase con el profesor, que así el profesor explica igual que los compañeros que a mí (A.L.F., alumno).
>
> Dentro del aula el alumno se encuentra incluido con sus compañeros/as, tanto en actividades del aula como del centro (efemérides, patios etc.). (M.B.R., maestra de P.T.)

La construcción de una escuela inclusiva implica evaluar cómo las culturas, políticas y prácticas de cada institución educativa pueden estar limitando el acceso, la asistencia, la participación y el progreso de cada alumno (Arnaiz y De Haro, 2020). Al respecto, la participación del profesorado especialista en el aula ordinaria y atendiendo al alumnado desde principios inclusivos supone un cambio significativo que responde a un compromiso por parte de las administraciones educativas.

> Algo hemos avanzado, aunque aún queda, cuando yo empecé a trabajar la norma era sacarlos del aula, actualmente hay muchos centros en los que el maestro/a de PT trabaja exclusivamente como segundo profesor en el aula ordinaria ayudando a todo el alumnado con NEAE y promoviendo el uso de estrategias inclusivas, creo que esto es un avance (A.G.M., maestra de P.T.).
>
> Las bases de la inclusión educativa implica la atención al alumno poniendo por medio de todos los recursos necesarios (G.A.G., maestra de P.T.).

Coincidimos con Marrodán y Malebona (2012), cuando señalan que el profesorado especialista (maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje) tiene un papel muy importante en la construcción de una escuela inclusiva. Asimismo, hemos de considerar que el diseño de un sistema inclusivo debería estar generando una serie de cambios significativos y el replanteamiento de prácticas, culturas y costumbres, así como transformaciones en los roles y responsabilidades de los profesionales que participan en los contextos educativos (Biedma y Moya, 2015). Reflexionar e investigar sobre esta última idea resulta interesante, pues en una escuela inclusiva los roles y funciones del profesorado especialista deben ser repensados, lo que implica también que estos profesionales deben reconfigurar su identidad como profesional (Mortier et al., 2010).

Metodologías y estrategias inclusivas

La inclusión precisa que cada centro promueva culturas, políticas y prácticas inclusivas (Ayala de la Peña et al., 2023), sin embargo, no podemos olvidar que las prácticas y estrategias educativas que desarrolle el profesorado del aula, como responsable de la misma, serán las que promuevan la inclusión (Torres y Fernández, 2015). Al respecto, algunos participantes aluden al Diseño Universal de Aprendizaje como una estrategia promotora de la inclusión y de la multimodalidad.

> Para hacer efectiva la inclusión de este alumnado se debería aplicar los principios del DUA dentro su aula, proporcionando al alumno diferentes medios para acceder a los contenidos (M.B.R., maestra de P.T.).
>
> Según mi experiencia estos alumnos trabajaban casi todo el horario escolar en su aula ordinaria, a excepción de cuando trabajaba el AL o yo como PT alguna cuestión específica, por mi parte siempre que he podido he utilizado el aprendizaje cooperativo y algunas estrategias del DUA que se ajustaran mejor a sus intereses (A.G.M., maestra de PT).

En la misma línea, otros participantes señalan expresiones y términos como «proporcionar distintas vías de acceso», «adaptación textual», «adaptación visual», uso de «gráficos y posters» y «lengua de signo», las cuales responden a principios del DUA, como estrategias que favorecen la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva en su aula ordinaria y que favorecen a todo el grupo.

> Considero que el proporcionar distintas vías de acceso al conocimiento es una oportunidad no solo para el niño o niña con hipoacusia si no para el resto, promueve un aprendizaje mucho más complejo y completo (A.A.L., maestra de P.T.).
>
> La colaboración entre el tutor-a y el P.T. ha ido desde la adaptación textual y/o visual del temario y los exámenes, hasta la enseñanza a través de gráficos y posters temáticos, la interpretación a la Lengua de Signos de la explicación oral del tutor/a, etc. (C.A.L., maestra de P.T.).
>
> A nivel metodológico, la tutora se apoya en el canal visual, ya que no solo le viene bien a este alumno, sino al resto del grupo (M.B.R., maestra de P.T.).

Como se desprende de las evidencias y de acuerdo con algunos autores, las pedagogías y estrategias inclusivas benefician el aprendizaje de todos los estudiantes (Florian, 2014), sitúan a los estudiantes en el centro el proceso de aprendizaje (Muntaner, 2014) y plantean actividades abiertas y flexibles que facilitan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes en grupos heterogéneos (Muntaner, 2017). En esta línea, las estrategias de aprendizaje cooperativo y el uso del programa Leeduca se posicionan como estrategias inclusivas que mejoran el desarrollo del alumnado.

> Se ha trabajado a través del aprendizaje cooperativo, donde ha mejorado el clima del aula, y el aprendizaje en general, así como los talleres de convivencia que se llevan a cabo desde el departamento de orientación (I.M.N., maestra de P.T.).
>
> Yo trabajo en grupo con mis amigos y mis amigas en ligas de problemas, van dando la ficha de liga de problemas y tienen 10 minutos para acabar la

> ficha. Si no terminas, no pasa nada, pero si sale un compañero o un compi, el equipo sale a la pizarra y podemos seguir (P.B.C.), alumna)
>
> El programa Leeduca es inclusivo y mejora la conciencia fonológica, el vocabulario, la comprensión y expresión oral de todo el alumnado, pero con esto no es suficiente (A.G.M., Maestra de P.T.).
>
> Otro material enfocado a desarrollar la habilidad de metalingüística, que sería conciencia léxica, silábica y fonética es el programa Leeduca, que en mi caso desarrollo yo personalmente (D.H.P., maestro de A.L.).

Como nos indican los participantes, el Diseño Universal de Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y el programa Leeduca se sitúan como estrategias inclusivas de éxito, pues contribuyen al desarrollo integral del alumnado bajo los principios de la escuela inclusiva, esto es, la participación, la presencia y el aprendizaje de todos los estudiantes (Ainscow et al., 2006).

Conclusiones

Como se desprende de las evidencias analizadas, la inclusión no se trata solo de atender las necesidades individuales de los estudiantes, sino de crear un entorno en el que todos los alumnos puedan prosperar y tener éxito, lo que precisa transformar los centros educativos y las prácticas que se desarrollan en las aulas (Ainscow, 2017).

Este enfoque implica un cambio fundamental en la mentalidad y las prácticas educativas, así como una reevaluación de los roles y responsabilidades de los profesionales educativos (Biedma y Moya, 2015; Mortier et al., 2010). Al respecto, resulta clave valorar el papel crucial del profesorado especializado en la construcción de una cultura inclusiva dentro de las instituciones educativas como un profesional que participa activamente en el desarrollo de actividades multinivel (González-Gil et al., 2019). En este sentido, no podemos obviar que esta transformación en los roles, en la organización y en las metodologías precisa de mejorar la formación del profesorado con el propósito de que pueda implementar estrategias y metodologías en modalidad de docencia compartida (Lochner et al., 2019), pues coincidimos con Alba Pastor (2016), cuando señala que la deriva de nuestro sistema educativo hacia un modelo inclusivo no ha venido acompañado de cambios didácticos, curriculares ni organizativos, que en gran medida precisan de mejorar la formación inicial y continua del profesorado.

Asimismo, queremos destacar la importancia que tiene implementar metodologías y estrategias inclusivas como son el Diseño Universal de Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y el uso del programa Leeduca. Estas estrategias no solo benefician a los estudiantes con necesidades específicas, sino que también mejoran el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, fomentando la participación y el desarrollo integral. Al respecto, destacamos las ideas de Moliner et al. (2017) y Orozco y Moriña (2020), cuando indican que el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico, la gamificación, los grupos interactivos, el trabajo por rincones, el alumno ayudante, el aprendizaje-servicio, círculos de amigos o el aprendizaje vivencial son algunas de las estrategias metodológicas favorecedoras de la educación inclusiva.

Referencias

Ainscow, M., Booth, T. y Dyson (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Routledge.

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva, 5*(1).

Alba Pastor, C. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas.* Ediciones Morata.

Ayala de la Peña, A, De Haro Rodríguez, R. y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26*(2), 179-191.

Biedma, P. E. y Moya, A. (2015). La intervención del Profesorado de Apoyo a la Integración dentro del aula ordinaria en Huelva capital: Hacia una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 8*(2), 153-170.

Clandinin, D. (2013). *Engaging in narrative inquiry.* Routledge.

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educar, 56*(2), 509-523.

Cortés, G. P., Leite, M. A., Prados, M. E. y González, A. B. (2020). Trayectorias y prospectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo. En J. M. Sancho, F. Hernández, L. Montero, J. Pons, J. I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 209-222). Octaedro.

De Haro, R., Arnaiz-Sánchez, P., y Núñez, C. R. (2020). Teacher competences in early childhood education and inclusive education: design and validation of a questionnaire. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(1), 1-20.

Echeita, G. (2022). Evolución,desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad,10*(1), 207-218.

Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.

González-Alba, B. (2018). *Pedagogía de la posibilidad. Descubriendo las potencialidades educativas resilientes (PER) que se han desarrollado en la trayectoria vital de dos personas diagnosticadas de síndrome de asperger.*(Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

González-Alba, B., Cortés-González, P. y Rivas-Flores, J.I. (2020). Experiencia Escolar, Diversidad y Ciudadanía Justa. Un Estudio Biográfico-Narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(1), 41-58.

González-Cuenca, A, Lavigne-Cerván, R. y Prieto-Cubero, M. (2020). Do Deaf Learners Reach the Necessary Linguistic Comprehension? *International Journal of Disability, Development and Education, 67*(1), 92-106.

Herder, A., Berenst, J., de Glopper K. y Koole, T. (2018). Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal Education Research, 90*, 160–174.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Lochner, W. W., Murawski, W. W. y Daley, J. T. (2019). The effect of co-teaching on student cognitive engagement. *Theory and Practice in Rural Education, 9*(2), 6-19.

Marrodán, M. J. y Malebona, J. M. (2012). *La calidad en las funciones del profesor de Pedagogía Terapéutica.* Publicaciones ICCE.

Moliner, O., Sanahuja, A. y Benet, A. (2017). Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción. *Colección Sapientia, 127*, 35-56.

Mortier, K., Van Hove, G. y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education, 14*(6), 543-561.

Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 7*(1), 1889-4208.

Muntaner, J. J. (2017). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación inclusiva, 7*(1), 63-79.

Oliveira, K. L. S. D., Feitosa, A. L. F., Depolli, G. T. y Pedruzzi, C. M. (2020). Reading and writing performance in cochlear implant users: integrative review. *Audiology-Communication Research, 25*, e2298.

Paatsch, L., y Toe, D. (2020). the Interplay Between Pragmatics and Reading Comprehension in Children Who Are Deafor Hard of Hearing. En S.R. Easterbooks y H.M. Dostal (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies in Literacy* (pp.157-170). Oxford University Press.

Rivas, J. I. (2007). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 111-147). Novedades Educativas.

Rivas-Flores, J. I., Leite, A. M., Cortés, P. G., Márquez, M. J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Identidad y Educación, 353*, 187-209.

Rivas-Flores, J. I. R., Calvo-León, P. y González-Alba, B. (2022). Narrar la diversidad para la emancipación y la transformación educativa: investigación narrativa en contextos educativos de atención a la diversidad. En *Innovación e investigación para la inclusión educativa en distintos contextos formativos* (pp. 327-354). Pirámide.

Rouse, M. (2009). *Developing inclusive practice: a role for teachers and teacher education?* Education in the North.

Sanahuja, J. M., Más, O., Y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación, 29*(4), 141.

Torres, J. A. y Fernández, J.M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18*(1), 177-200.

23. Narrativas, trayectorias y experiencias de futuros profesores de matemáticas

ELIZABETH TORRES PUENTES
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CLAUDIA SALAZAR AMAYA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Introducción. Nuestras motivaciones

El mundo contemporáneo se encuentra en constante evolución, impulsado por avances tecnológicos, cambios socioculturales y desafíos globales que exigen nuevas formas de pensamiento y acción. En este contexto dinámico, la educación juega un papel fundamental en la preparación de las generaciones futuras para enfrentar los retos del mañana. Ante este panorama, los profesores de matemáticas en su rol y por su compromiso social deben responder a estos desafíos que les exige posicionarse no solo desde el saber disciplinar, sino también desde un posicionamiento político que los involucra con el fomento de habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y pensamiento creativo.

Reconocemos que la formación de los futuros profesores de matemáticas requiere la comprensión de sus trayectorias de formación, de sus trayectorias profesionales y las experiencias que moldean su práctica pedagógica, y su identidad. Al respecto, Panes y Lazzaro-Salazar (2018) reconocen que «la práctica docente y la orientación pedagógica de un profesor se definen a partir de una serie de acontecimientos, saberes, experiencias, creencias y valores que se desarrollan a lo largo de su formación» (p. 10), por ello se debe acudir a las narrativas de quienes se forman para lograr develar los acontecimientos que marcan sus trayectorias.

De acuerdo con Cacho (2004), las trayectorias se estructuran temporalmente a partir de tres dimensiones temporales: tiempo biográfico; tiempo educativo; y tiempo histórico, las cuales han sido delimitadas a la luz del objetivo de la investigación expuesto en esta ponencia. Estas dimensiones permitieron la primera entrada al análisis de las narrativas de los futuros profesores de matemáticas que participaron de la investigación. Al profundizar en las experiencias de estos futuros profesores, se pretendía no solo ofrecer una visión panorámica de los desafíos y oportunidades que enfrentan en su formación, sino también identificar la importancia de sus narrativas y biografías para los currículos de formación de profesores de matemáticas.

Para la comunicación de esta ponencia, daremos cuenta de uno de los objetivos propuestos en la investigación, el cual pretendió «rastrear las características de las

trayectorias de formación que se hacen presentes en las identidades narrativas de un grupo de estudiantes de la UPN».

Fundamentación. Nuestros lentes conceptuales

En primer lugar, asumimos que la narración de la historia de vida asegura la perdurabilidad del personaje, lo que Ricoeur (1999) denomina la identidad narrativa del personaje. Esta idea de identidad narrativa se explora a través del concepto de "sí mismoɔ se conforma mediante dos elementos distintos: a) el Ídem, que denota una similitud extrema, inmutable a lo largo del tiempo, y representa la identidad personal, el ɔo"; b) el Ipse, que indica la presencia de un otro ajeno que también perdura en el tiempo, y además hace referencia a la identidad del prójimo. Así, se establece un vínculo entre la identidad del relato (identidad dinámica) y la identidad del personaje. Según Ricoeur (1999), la identidad narrativa es aquella que el individuo adquiere a través de la función narrativa, la cual se basa en una estructura lingüística arraigada en la temporalidad. Esta temporalidad posibilita que la narrativa sea organizada, comprensible y cargada de significado.

La identidad dinámica del relato, a su vez, se relaciona con el mythos en el sentido aristotélico del término, es la disposición de los eventos dentro de un sistema en el que la discordancia se presenta como contingencia y la concordancia como orden. Este último se caracteriza por su completitud, totalidad y extensión.

> La identidad narrativa del personaje solo puede ser del estilo unitario de las transformaciones subjetivas reguladas por las transformaciones objetivas que obedecen a la regla de la completud, de la totalidad y de la unidad de la trama (Ricoeur, 1999. p. 221).

En cuanto a la identidad del personaje, esta se relaciona con la mímesis, ya que es el propio personaje quien conforma los eventos de la trama en relación con el tiempo de la narrativa y su propio tiempo; esta conexión en el tiempo ocurre a través de una triple mímesis caracterizada por la prefiguración, la configuración y la refiguración de la trama.

En segundo lugar, reconocemos una relación estrecha entre identidad y trayectoria, porque somos a partir de las experiencias (de distinta naturaleza) que acumulamos a lo largo de la vida. Siguiendo a Cacho (2004) entendemos la trayectoria de manera dinámica, como movimiento continuo que no solo tiene un impulso propio, sino que además se afecta por un campo de influencias y fuerzas, lo que implica que «a medida que se pasa por una sucesión de formas de participación, las identidades forman trayectorias» (p.80). En la misma línea, Panes y Lazzaro-Salazar (2018) afirman que «la práctica docente y la orientación pedagógica de un profesor se definen a partir de una serie de acontecimientos, saberes, experiencias, creencias y valores que se desarrollan a lo largo de su formación» (p. 10), y por lo tanto son estos elementos los que configuran las trayectorias formativas.

Al igual que la narrativa, la trayectoria posee un componente temporal, ya que puede enlazar el pasado, el presente y el futuro para dar forma y significado a la experiencia de formación. Más aún Klein (2008) plantea que los relatos no reproducen el pasado de las vidas, ni encuentran su sentido, sino que producen el pasado y el

sentido de las vidas. Por estas relaciones con el componente temporal, Cacho (2004) plantea que las trayectorias se organizan en tres dimensiones:

- Dimensión del tiempo biográfico, en la cual se establecen, determinan y limitan secuencias según los ciclos de vida del sujeto.
- Dimensión del tiempo educativo, está relacionada con las experiencias de formación a lo largo de la vida y que se relacionan con los ciclos de vida, así por ejemplo no son iguales las experiencias de formación de la básica primaria que las experiencias de formación en el pregrado, pues ellas, están determinadas por las dinámicas escolares.
- Dimensión del tiempo histórico, refiere a las experiencias de formación que están permeadas por contextos particulares, así como políticas laborales y/o educativas, que claramente marcan la trayectoria del individuo (Salazar y Torres, 2022, p.23).

En tercer lugar, al reconocer las subjetividades de los profesores, especialmente del profesor de matemáticas, nos adentramos en trayectorias configuradas por diversos elementos. Estos incluyen la formación pedagógica, la formación disciplinaria, la experiencia práctica, el conocimiento didáctico y la propia experiencia que encarna esta formación. Estos elementos y el análisis de las trayectorias de formación, «permite reconstruir una parte del proceso de la configuración de la identidad profesional de los profesores, así como del imaginario sobre lo que implica ser docente» (Cacho, 2004, p. 81). Además, permite acercarnos a la historia de la práctica de una generación de maestros en particular, teniendo en cuenta que, «las distintas generaciones aportan perspectivas diferentes a su encuentro porque sus identidades se incorporan a esa historia en momentos distintos» (Cacho, 2004, p. 82).

Metodología

La investigación titulada Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) fue desarrollada durante el año 2022, con la participación de: estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica Primaria y la Licenciatura en Matemáticas; estudiantes de la Maestría en Docencia de las Matemáticas como monitores; estudiantes tesistas de los tres programas mencionados. Además, contó con la financiación del Centro de Investigaciones de la universidad -CIUP.

Asumimos la perspectiva de la investigación narrativa entendida como forma de aproximación a la experiencia humana, dirigida a su comprensión, a hacer sentido de la experiencia de manera conjunta (Clandinin y Conelly, 2000). Compartimos con Nieto, et al (2022) que:

> La investigación narrativa constituye una forma divergente de construcción de conocimiento, motivo por el cual requiere de una metodología que se ajuste a las características propias de la riqueza y pluralidad que contiene el dato narrativo, de allí que los criterios del investigador para poner en práctica este enfoque necesitan una plataforma teórica y metodológica que profundice en el dato, propicie la articulación de este con las fuentes de referencia y de

> manera especial transite por una ruta interpretativa que pone en diálogo al sujeto que narra, al investigador que interpreta, a la narrativa misma y al lector externo quien se aproxima a los hallazgos desde los propios marcos de referencia. En últimas, el abordaje investigativo supone la construcción de una trama dialéctica que gira entre la constitución del sujeto individual y el colectivo (p.23)

Para el diseño metodológico se acudió a las cuatro fases propuestas por Kirk (1986, citado por Vasilachis, 1992) para la investigación cualitativa: invención, descubrimiento, interpretación y documentación. La técnica de recolección de la información correspondió a la entrevista narrativa, entendida como:

> Una forma particular de la entrevista en profundidad (Riessman, 1993; Flick, 1998, Schütze, 2010; Appel, 2005) que resulta idónea para reconstruir procesos subjetivos que se desarrollan en el tiempo. Una diferencia importante entre la entrevista narrativa y la entrevista en profundidad o la entrevista es que no posee un guion de preguntas establecido de antemano y por lo tanto no se preocupa como aquéllas, por determinar tres aspectos fundamentales de la interacción entre el entrevistador y su sujeto de investigación: 1) la selección de los temas; 2) el orden de las preguntas, y 3) el lenguaje utilizado. En la entrevista narrativa, la participación del entrevistador es mínima, y especialmente se deja hablar a la entrevistada sobre su experiencia con sus propias palabras. Éstas son una vía privilegiada de acceso a procesos subjetivos de significación que a su vez se nutren de discursos sociales, normas y valores culturales. El relato de vida se dirige a otro. Por ello la calidad de la escucha es clave y ésta debe prevalecer sobre lo «sabido». (Agoff y Herrera, 2019, p. 315).

La población participante correspondió a estudiantes para profesor que enseña matemáticas de dos programas de la Universidad Pedagógica Nacional, esto es: Licenciatura en Educación Básica Primaria y Licenciatura en Matemáticas, para un total de diez estudiantes.

Durante la fase de interpretación de la información se construyeron categorías que permitieron la triangulación de la información (narrativas de los participantes) y el diálogo con categorías teóricas. Este diálogo permitió la emergencia de descriptores que posibilitaron rastrear clausulas narrativas, hasta lograr la saturación de los datos. Para el objetivo que estamos dando cuenta en esta ponencia, se construyó la siguiente red de categorías con un objetivo único: Rastrear las características de las trayectorias de formación que se hacen presentes en las identidades narrativas de un grupo de estudiantes.

- **Categoría para abrir el rizoma del análisis:** Dimensión del tiempo biográfico, en la cual se establecen, determinan y limitan secuencias según los ciclos de vida del sujeto.

- **Descriptores:** Referencias a la formación en primera infancia, niñez, adolescencia o adultez.

- **Categoría para abrir el rizoma del análisis:** Dimensión del tiempo educativo, está relacionada con las experiencias de formación a lo largo de la vida y que

se relacionan con los ciclos de vida, así por ejemplo no son iguales las experiencias de formación de la básica primaria que las experiencias de formación en el pregrado, pues ellas, están determinadas por las dinámicas escolares.

- **Descriptores:** Referencias a la formación escolar en básica primaria y bachillerato, referencias a la formación en pregrado.

- **Categoría para abrir el rizoma del análisis:** Dimensión del tiempo histórico, refiere a las experiencias de formación que están permeadas por condiciones de contextos particulares, por ejemplo, políticas laborales y/o educativas, que claramente marcan la trayectoria del individuo.

- **Descriptores:** Referencias a las políticas públicas vigentes en el momento en que se formó en cualquier etapa de la vida.

Para poder referenciar las narrativas de los participantes se usa un código, donde las primeras letras corresponden a la licenciatura (LEBP para Licenciatura en Educación Básica Primaria, y LM para licenciatura en matemáticas) y el número corresponde al asignado al estudiante.

Resultados y discusión

Para el análisis e interpretación de las narrativas de los estudiantes para profesor de matemáticas se han considerado las dimensiones propuestas por Cacho (2004), descritas en el apartado de fundamentación y la red de categorías de análisis descrita en el apartado anterior. En cuanto a el tiempo biográfico, se reconocen elementos que dan cuenta del impacto de los ciclos de vida en la formación de los estudiantes para profesor de matemáticas. En primer lugar, se alude a una influencia familiar en la que los padres, mayoritariamente, asumieron un rol de educador cuando apoyaban las actividades escolares de este grupo de estudiantes. Se reconoce en la familia un acercamiento a las matemáticas, distinto al tradicional, que aportó en la experiencia de formación de quien narra:

> Creo que fue la tabla del nueve y me la enseñó mi mamá que se consideraba mala en matemáticas; ella cogió la tabla del nueve y me dijo: «mire, es una orejita, sí ve, porque se invertían los valores, ¿no?», entonces ella le puso nueve por una cero nueve, pero nueve por diez noventa, el nueve está antes que el cero, entonces están al revés; entonces ella hizo la orejita y así con todas, diez y ocho, ochenta y uno; veinte y siete y setenta y dos; bueno, y a mí eso nunca se me olvidó, nunca se me olvidó la tabla del nueve, y hasta donde pude enseñarles a los niños la tabla del nueve con la ley de la orejita, lo hice, pero porque me la enseñó mi mami; creo que hubo una didáctica y una estrategia muy productiva, que me solucionó la vida. (Estudiante LEBP 1)

Si bien la mamá de esta estudiante en el momento de la experiencia no es profesora, le brinda a su hija un conocimiento para la vida, que implica «transformar la experiencia de lo que acontece, es decir, las situaciones y las circunstancias de lo vivido, en experiencia adquirida» (Delory- Momberg, 2020, p. 7).

La presencia de familiares en el ámbito docente constituye un aspecto poco común en las trayectorias formativas. Aunque no se puede generalizar que todos los hijos de profesores optarán por carreras relacionadas con la educación, la influencia de un familiar docente en la decisión de convertirse en profesor es un factor singular que, por sí solo, no suele ser suficiente para determinar esa elección. Según Murrango y Zayas (citados en García-Poyato, Cordero y Torres, 2018), .[en] cuanto a las influencias para elegir la carrera, 2/3 de los participantes señalaron tener un vínculo familiar con docentes; sin embargo, afirman que no es determinante al momento de la elección profesional"(p. 52). Esto sugiere que este tipo de motivación corresponde más a una perspectiva sociológica que a un factor determinante en la decisión vocacional.

Sin embargo, los estudiantes para profesor también narran el estímulo recibido por otros que no son familia ni profesores. Entenderemos que ese otro reafirma la decisión de ser profesor o no, dado que «un sujeto se constituye por delimitación a otro. A través del establecimiento conflictivo o negociado de los límites entre uno y otro, los sujetos se ponen recíprocamente; (...) no es posible construir una unidad sin construir, simultáneamente, las diferencias con el otro respecto al cual se afirma uno» (Lechner 2006, pp. 172-173). A propósito, el siguiente fragmento:

> Después de eso en Educación Básica Primaria llegaban practicantes de otros colegios de Nuestra Señora de la Paz, quienes dictaban las prácticas que ellas tenían de ese colegio. Ahí me llamó la atención, porque ellos llevaban sus planeadores, nos hacían las actividades lúdicas. Desde ahí hice mi bachillerato en nuestra Señora de la Paz que tenía un énfasis en pedagogía. Y ya desde ahí empezó la formación como maestra porque ya desde octavo empezaba la formación para maestros. Entonces, creo que, desde ahí, empezó la formación y desde el inicio quise ser maestra. (Estudiante LEBP 3)

Se evidencia el reconocimiento de los otros, la gratificación de sentirse capaz de aprender algo que puede ser difícil para los demás, en este caso las matemáticas. Sin embargo, a su vez los otros incluida la familia, pueden constituir un obstáculo para el autorreconocimiento de la capacidad del ser profesor:

> (...) cuando yo les dije que iba a estudiar matemáticas, pues primero que todo mi papá, lo que me dijo fue «matemáticas, usted para qué va a estudiar matemáticas si usted no sirve para eso (...), si quiere estudiar haga otra cosa, pero no en matemáticas, que usted no sirve para eso»; digamos, eso fue muy desmotivador en primera instancia. Lo segundo que me dijo fue algo así «¿por qué profesor?, si es que los profesores no ganan plata, pues si va a estudiar algo, estudie algo que dé plata o se va a morir de hambre» o algo así. Entonces no respetó mi decisión de ser profesor. Y no tuve prácticamente apoyo en esa decisión, también me sentí como un poco despreciado respecto a ese momento.
>
> (...) No tenía, por decirlo así, el apoyo de mi familia, a mí me tocaba trabajar en los primeros semestres, me tocaba trabajar, pagar mis semestres, colaborar con dinero acá para la casa. Entonces, estaba esa situación de que iba a la Universidad y no tenía ni un peso y salía de clase y tenía que ir a trabajar y trabajaba y lo que ganaba tampoco era mucho, pues lo tenía que dar acá en el apartamento (...), entonces, digamos, los semestres, sí recuerdo que

> fueron muy muy pesados, porque no sentía ningún apoyo. (Estudiante LM 4)

El menosprecio de los otros frente a la labor docente le implica al entrevistado una posición de resistencia, y de defensa de su decisión de ser profesor, pero también le implica una trayectoria de formación en soledad, sin apoyo de sus próximos, y en un panorama precario de recursos.

La dimensión del tiempo educativo, relacionada con las experiencias de formación a lo largo de la vida ligadas a los ciclos de existencia, se ve permeada por modelos de profesor con los que se sueña o no ser. Inicialmente en las narrativas de los estudiantes para profesor, se evidencia el modelo del profesor que crea vínculo, entendido como aquel que tiene un componente humano, y que motiva al estudiante desde el afecto y la empatía más que por el saber:

> Tuve un profesor de álgebra en octavo, era un profesor que yo admiraba muchísimo, él cantaba o canta no sé, él era muy lindo, o sea, yo creo que era mi amor platónico, entonces yo traté de echarle ganas al álgebra, bueno, por el profe Nelson Gómez, se llama él y actualmente creo que no se dedica a eso, él es chef, creo y profesor de culinaria. Pero en esa época él me pasaba al tablero y yo pasaba era solo por pegarme a su solapa que le olía sabroso la loción, pero que yo dijera venga yo hago eso, ¡no!, o sea, yo era negada, negada y le decía «pero pues no entiendo», y él iba y me explicaba con esa paciencia y entonces ya se daba cuenta, que yo solo lo olía. Era más el vínculo con el profe que porque de verdad me interesaran las matemáticas. Entonces me di cuenta de que no era tan mala, me gustó mucho la física, pensando en qué bueno, mi papá es maestro en construcción y él hablaba de las poleas y eso, entonces ahí como que le vi la aplicabilidad a la matemática. (Estudiante LEBP 1)

Otro modelo ideal del profesor refiere al profesor redentor, quien se sacrifica por «hacer lo inimaginable para que sus estudiantes aprendan los contenidos del currículo, pero que también se perfilen como sujetos de una sociedad ideal, pluralista y justa» (Torres, 2021, p. 154):

> Yo siento creo que tuve mucha suerte con algunos profes. Mis profesores de bachillerato, en términos generales fueron muy chéveres a mí me gustaron mucho. Siento que yo aprendí mucho y, pues, puede que tal vez haya cosas que faltaron, no sé. Pero, son profesores que dejaron marca y yo los recuerdo mucho (...), me impactó a mí realmente para ser profesor, porque yo recuerdo mucho esa consagración de mis profesores en esa época. Profesores que se daban a uno al cien por ciento, yo no sé, siento que eran profesores muy profesionales con su saber y muy rara vez faltaban a clase y enseñaban muy bien y eso es algo que a mí me marcó mucho y me enseñó mucho para ser como ese profesor empírico que en cierta forma fui, por ejemplo, con mi hija. (Estudiante LEBP 2)

También se devela además un profesor innovador, entendido como aquel que rompe con las prácticas tradicionales de la escuela, aquel que subvierte el uso de los espacios y el tiempo en su práctica y que de alguna manera genera un modelo a seguir:

> En el colegio se llena el tablero y todos los profesores llenaban el tablero, por ejemplo él llenaba el tablero diferente porque él cogía y hacía muchos dibujos en el tablero, pero una cosa muy bonita, y, entonces, él nos exigía que nosotros también tuviéramos nuestro cuaderno, así, bien bonito y le gustaba hacer muchas actividades, de salir del salón, de ir a buscar pistas y de ir a hacer muchas cosas, dejar, digamos, el salón, el aula, no tan tradicional, sino salir, aprender de otras maneras, y sí, fue una experiencia bonita con este señor. Además, él calificaba de otra manera, la calificación de él era a partir de puntos, entonces, la meta era conseguir cien puntos para poder sacarse cinco y esa recolección de puntos era a partir de eso de tener el cuaderno bonito, de participar en clase, de hacer las actividades que él proponía y era una experiencia chévere, bonitas esas clases. (Estudiante LM4)

Todos los estudiantes afirman que no quieren ser un profesor tradicional, que no tenga en cuenta el ser de sus estudiantes. Tampoco quieren ser un profesor a medias, que no es empático, y que su trato con los estudiantes es hostil y despectivo, lo que puede producir también actitudes violentas y hostiles en los estudiantes, pues como platea Honneth (1997) el menosprecio da lugar a acciones de conflictividad social. En la próxima narrativa se evidencian las violencias simbólicas presentes en las prácticas escolares que se mantienen en la memoria colectiva:

> En bachillerato sí tengo dos súper presentes, un profesor con el que yo alcancé a decir eso que dicen en el colegio muy frecuentemente, bueno que dicen los niños que las matemáticas son feas, que eso es muy aburrido; eso me pasó con un profesor, ver clase con ese profesor era muy feo, porque lo que hacía era llegar al salón y primero nos trataba como a las patadas y segundo las tareas y actividades que proponía no se entendían porque llegaba, se paraba y medio enseñaba algo, por ejemplo factorizar, que creo que alcancé a ver con él, llegaba y medio daba el tema por encima y el que le preguntara algo ya de una vez lo estaba regañando y cuando dejaba las actividades o hacía evaluaciones, pues no sé si era porque yo no aprendía bien, pero los ejercicios eran muy complicados. Entonces, pues yo en toda mi vida escolar nunca había perdido materias, yo siempre fui muy juicioso. El trato era malísimo, le faltaba insultarnos, yo siempre he sido de malgenio y la vez que me hizo perder y que tocaba llevar a la mamá, ese día casi lo insulto porque yo no perdía legalmente, el profesor me hizo perder, entonces el trato y la relación docente-estudiante no era buena, yo a escondidas trataba mal al profesor (Estudiante LM7).

La tercera dimensión que hace parte del análisis de las trayectorias de este grupo de estudiantes refiere al tiempo histórico, en las que se develan el impacto de condiciones específicas de los contextos particulares en los que está inmersa la experiencia de vida de los sujetos, por ejemplo, políticas laborales y/o educativas durante el tiempo de la formación como profesor de matemáticas. En esta dimensión se visibiliza que en la formación de profesores las políticas de atención a la infancia no necesariamente hacen parte de los currículos de formación, pero sí hacen parte del interés de los estudiantes, así lo menciona la Estudiante LEBP 1:

> Bueno, nosotras inicialmente queríamos hacer la tesis en otra cosa, pero como estaba la posibilidad de hacer cosas que a uno le gustarán, mi mami dijo: «hay, ¿en qué la hacemos?». Ella quería danzas y a mí siempre me ha gustado mucho el tema de las políticas de protección infantil, pero no se vinculaban al eje que manejaba la Normal, entonces ella, la profe Yolanda, que fue nuestra asesora de tesis, nos dijo: «piensen en un área en la que ustedes consideren que de pronto necesitan investigar un poco más», entonces yo le dije a mi mami: «mami, nos tocó aquí enfrentar las matemáticas». (Estudiante LEBP 1).

Se puede inferir en el relato la importancia, para la estudiante entrevistada, del estudio de las políticas relacionadas con la infancia, como un conocimiento que debe ostentar el profesor, pero también, la interpretación de la investigación como posibilidad de aportar a los problemas aún no resueltos en relación con la enseñanza de las matemáticas.

Además, en las narrativas de algunos de los entrevistados se observa como la pandemia por Covid-19 impactó sus trayectorias de formación. En particular la estudiante LEBP 3, reconoce que la pandemia fue un punto de inflexión en su formación:

> Sí. Siento que es importante preguntarles a los niños también como se siente en lo que uno hace. Uno puede nombrar algunas, pero uno siempre debe ir haciendo algo debido a lo que la sociedad nos cambia. Digamos que hubo algo en la pandemia que nos cambió. Digamos que esas características de cambio con el conocimiento de los TICS se cambiaron por ese fenómeno. Yo siento que la sociedad en su momento lo va cambiando a uno. (Estudiante LEBP 3).

Es importante que los currículos de formación de profesores de matemáticas consideren los cambios que implicó en las trayectorias de formación la pandemia, tal como lo menciona la entrevistada, uno de esos cambios tiene que ver con las TICS haciendo presencia en la práctica pedagógica.

Conclusiones

La investigación realizada, de la que derivó esta ponencia, muestra características de las trayectorias de formación presentes en las identidades narrativas de un grupo de estudiantes que buscan ser profesores de matemáticas. A través de una metodología cualitativa basada en entrevistas narrativas, se revelaron los estímulos que motivaron a este grupo de estudiantes que se forman para ser profesor de matemáticas, así como los modelos de profesor que desean o no ser. Además, se reflexiona sobre el impacto de algunos hechos históricos como lo fue la pandemia y algunas políticas que impactaron sus trayectorias de formación.

En el siguiente esquema se muestra de manera gráfica algunos hallazgos en torno a las dimensiones de las trayectorias de formación pensadas como redes rizomáticas (Leite y Rivas, 2021). Poder comprender la complejidad de estas dimensiones de las trayectorias de formación y sus implicaciones en la constitución de las identidades de maestros de matemáticas representa un desafío importante a los programas de formación, pues implica el reconocimiento no solo de las experiencias presen-

tes, sino la mirada reflexiva y crítica a los saberes de la experiencia decantados y sedimentados por los profesores en formación. La identificación que emergió de las narrativas analizadas.

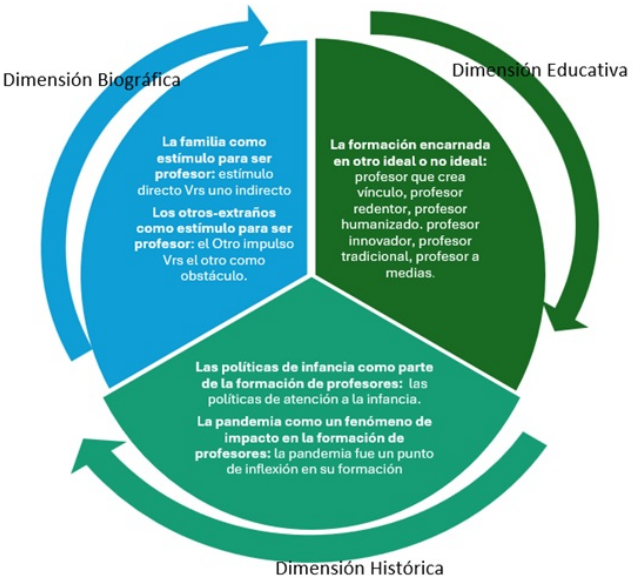


Figura 23.1.: Esquema: Trayectorias de formación. Construcción propia.

En la trayectoria de formación, particularmente en la dimensión biográfica, se ha reconocido que los participantes de la investigación han considerado unos estímulos que en sus ciclos de vida los potenciaron a considerar desde niños la idea de convertirse en profesor y profesor de matemáticas, sin embargo, se evidencia que esta dimensión se mueve en una permanente tensión donde si bien se encuentra impulso también se encuentran obstáculos.

En la dimensión Educativa, se reconoce que en particular en los programas de formación a los cuales pertenecen los estudiantes entrevistados, unos pliegues que configuran esta dimensión tienen que ver con lo sedimentado de la trayectoria de formación, pero también con lo no determinado por ella. Así los estudiantes, reconocen en su proceso de formación como profesor de matemáticas el profesor que se quiere o no ser, lo que implica la enseñanza de las matemáticas y su proyección en un futuro próximo.

En la dimensión histórica, se evidencian las políticas de infancia que no se encuentran incluidas en los currículos de los programas que cursan los estudiantes; las violencias simbólicas presentes en las prácticas escolares que se mantienen en la memoria colectiva y merecen la no repetición y la pandemia como un asunto que impactó las vidas de los maestros y sus identidades. Los hallazgos en esta categoría permiten entender las experiencias personales y las motivaciones de los estudiantes en su formación como profesores, así como la influencia de las políticas educativas y los valores éticos en su carrera. Los hallazgos pueden ser útiles para mejorar la formación de futuros profesores de matemáticas y para desarrollar políticas educativas más efectivas en este campo.

Contribución al campo de las historias de vida

Comprender lo que los estudiantes para profesor de matemáticas narran, nos lleva no solo a entender un posicionamiento sobre la disciplina a enseñar, también nos permite reconocer la importancia de lo que narran en la refiguración del profesor de matemáticas que logran en sus trayectorias de formación.

Las historias de los profesores en formación analizadas en clave de las dimensiones de las trayectorias de formación permiten reconocer las experiencias, discursos, intenciones, trayectorias de los programas, voces, contradicciones, incertidumbres, certidumbres, posibilidades e imposibilidades, con las que llegan los estudiantes a los programas de formación, o que van enfrentando una vez comienzan la carrera.

Los resultados de la investigación expuestos en esta ponencia contribuyen al campo de las historias de vida en tanto permiten reconocer historias únicas, pero que a su vez encaran la configuración de un colectivo. Dichas historias muchas veces no son tenidas en cuenta para la formulación de los currículos, en particular para la formación de profesores de matemáticas.

Referencias

Agoff, Carolina, y Herrera, Cristina. (2019). Entrevistas narrativas y grupos de discusión en el estudio de la violencia de pareja. *Estudios sociológicos, 37*(110), 309-338. doi.

Cacho Alfaro, M. (2004). Profesores, trayectoria e identidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXXIV*(3), 69-1.

Delory-Momberger, Ch. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1*(3), 6-15

García-Poyato Falcón, J., Cordero Arroyo, G., y Torres Hernández, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional, 57*(2). doi.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales.* Crítica.

Klein, I. (2008). La ficción de la memoria. La narración de las historias de Vida. Prometeo libros. Lechner, Norbert, 2006, *Obras escogidas.* Ed. de Paulina Gutiérrez y Tomás Moulian, LOM.

Leite-Méndez, A. E., y Rivas-Flores, J. I. (2021). Una mirada rizomática de las narrativas. Rutas De formación: Prácticas Y Experiencias, (12), 14–26. https://doi.org/10.23850/24631388.n12.2021.3804

Nieto Bravo, J, Moncada Guzmán, C, Calneggia, M, Arnoletto, A, Lucchese, M, Klinger Aguirre, A, Ayala Rengifo, M, Pérez Vargas, J y Pinto López, C. (2022). Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas. Universidad Santo Tomás.

Panes Chavarría, R., y Lazzaro-Salazar, M. (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. *UCMaule,* (54), 9-34. doi.

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

Salazar, C., y Torres, E. (2022). *Identidades narrativas de profesores de matemáticas vinculados a programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional.* Informe de investigación avalada por el CIUP-UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992): *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico epistemológicos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. ceil-piette.gov.ar.

24. Ser maestras latinoamericanas entre la militancia sindical y política y la adscripción a un cuerpo académico

JOAQUÍN PAREDES LABRA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

NANCY SALVÁ
UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

MARÍA INÉS COPELLO
UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA

Introducción

En Uruguay, así como en otros países latinoamericanos, se ha naturalizado en el imaginario social colectivo la idea de la educación pública como un derecho humano de todos y paralelamente, se ha invisibilizado el sentido pedagógico. La gran mayoría de las investigaciones nacionales y regionales relativas a la educación y lo educativo hacen foco en las problemáticas más notorias que emergen en el marco de los discursos sobre la crisis de la educación que, como argumentaba Puigross (2001), está asociada a la decadencia de los Estados de Bienestar y el debilitamiento de la democracia. Es recurrente en estos estudios aludir a cuestiones de eficiencia, eficacia y rentabilidad lo que da cuenta de un enfoque mercantilizado de lo pedagógico. Se trata del desdibujamiento del espacio público, que fue estatal en América Latina, para configurar una nueva lógica de lo social (Laclau, 2005) y concretar el desmantelamiento de lo social.

Al reconocer esta tendencia que enmarca las políticas educativas públicas, es posible identificar ciertas ausencias en las perspectivas de investigación, tales como el sentido de las prácticas docentes, las voces de los estudiantes en relación con su formación, la voz de los profesionales docentes sobre su praxis profesional, las condiciones de estudio y trabajo que atraviesan las experiencias educativas institucionales, etc. En este contexto geocultural que trasciende el país y la región, emerge un movimiento de investigación que se orienta hacia la comprensión de los fundamentos que sostienen las prácticas hegemónicas, lo que habilita un proceso de concientización y apertura para identificar otras prácticas profesionales en contextos reales que se configuran como alternativas educativas. Entre otras cuestiones,

estas búsquedas van develando los intereses que condicionan las prácticas que se promueven (o imponen) desde las reformas ya que, con frecuencia, anuncian cambios desde el discurso aunque en los hechos consolidan continuidades. Este discurso encubierto constituye un potente obstáculo para la toma de conciencia y la organización de resistencias; por tanto, es necesario contribuir a la deconstrucción de este escenario cultural. Cabe señalar que estas concepciones educativas -interiorizadas en el imaginario social general y en muchos docentes- han tenido una importante influencia en la constitución de identidades profesionales docentes, lo que se agrava por la incidencia de estructuras jerárquicas que las avalan.

Metodología

El estudio en el que se basa esta contribución fue una investigación doctoral que se planteó explorar las siguientes interrogantes iniciales:

¿Qué razones justifican que los sujetos nos mantengamos en situación de sometimiento independientemente que exista o no una estructura de control jerárquico? ¿cuándo y en qué circunstancias es posible escapar a esa lógica de dominación y proponer prácticas alternativas?

¿Es posible construir desde la formación docente un pensamiento propio superando el que se nos impone como palabras huecas, al decir de Freire (1994)?

¿En qué escenario y con quiénes ese pensamiento propio se convierte en posibilidad?

¿Es posible pensar el escenario de la experiencia de práctica como ese lugar de posibilidad que se constituye como diálogo intercultural e intergeneracional?

En el proceso de investigación, nos propusimos renovar el diálogo político pedagógico en la educación para repensar las identidades profesionales docentes desde las voces de los actores/autores. Se recogieron las biografías de ocho maestras y un maestro que se cruzaron en instituciones educativas de enseñanza primaria a lo largo de la vida profesional de la investigadora, interactuaron con ella en distintas situaciones siempre con mucha profundidad y se volvieron a encontrar con motivo de esta auto-biografía colectiva. Estas biografías en diálogo conforman la trama de análisis, reflexión y argumentación que contribuyó a la producción de la etnografía educativa colectiva de prácticas profesionales insurgentes (Walsh, 2017) que presenta la tesis doctoral.

El objetivo que nos convoca como participantes de este proyecto, es el desafío de descubrir materialidades invisibles que configuran el sentido de prácticas de resistencia en la cotidianeidad de la sala de clase. Tal es así que, a través de los relatos biográfico narrativos de los autores/actores la experiencia de investigación se convierte en un proceso de formación/concientización/transformación. En este estudio nuestra intención fue revelar procesos amplios de la praxis educativa en el entramado de las adscripciones sindicales, políticas e institucionales. A partir de recuerdos biográficos, se pretende reflexionar sobre qué historias han desencadenado tales afiliaciones que nos permiten imaginar un presente histórico (Jameson, 2007).

Las prácticas metodológicas emprendidas no se pueden disociar de la forma de entender la educación. Entendemos la educación como una praxis política que estructura la acción pública para la justicia social y la emancipación del pueblo. Este escenario anuncia el tiempo de los profesores como la esperanza de futuro en las

sociedades democráticas latinoamericanas. Exige reconocer y jerarquizar el discurso de los maestros que son quienes construyen la profesión dentro de la profesión y la acción social, sindical y política oponiéndose a los mecanismos y estructuras de control que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas.

Se inaugura un contexto de reflexión y análisis de docentes con otros docentes conformando una comunidad educativa crítica para construir prácticas transformadoras con auténtico sentido pedagógico (Rivas, 2019). Se abandona la desconfianza y se fortalece la autonomía profesional para crear espacios de agenciamiento a través de la investigación y otras formas de liderazgo. Hacemos referencia a una profesionalidad transformadora que implica investigación y reflexividad, cooperación y comunicación dialógica, intervención pública y producción de conocimiento.

Esta praxis pedagógica genera cohesión social, expresa un nosotros, es más social que individual porque, según Han (2023, p.14), «las narraciones son generadoras de comunidad» (Han, 2023, p. 14) si logran recuperar su sentido político y de acción en la esfera de la vida pública en íntimo vínculo con la concepción griega de la política como ejercicio de la libertad y con la idea de co-construir los destinos de historia de todos.

En el vaivén de las intra-acciones de tiempos presentes, futuros y pasados de la dialéctica entre identidad y diferencia es posible explorar el cotidiano escolar y organizar la resistencia a la herencia de la ilustración y las políticas neoliberales.

En el juego entre aproximación y extrañamiento (Velazco y Díaz de Rada, 2015) en el contraste temporal de las narrativas se visibilizan otros modos de ser maestros en Uruguay y estar en la profesión escapando a jerarquías e imposiciones normativas para defender prácticas contextualizadas con sentido transformador.

Los relatos biográficos y autobiográficos (Chang, Ngunjiri y Hernández, 2013; Connelly y Clandinin, 2009; Delory-Momberger, 2014; Hernández y Aberasturi, 2014) conforman un espacio transaccional que se mueve, se crea, significa y construye sentidos.

Al cartografíar experiencias (Denzin, 2014) se vuelven a dibujar paisajes pedagógicos atravesados por imágenes, voces, silencios, colores, sabores, olores, movimientos, formas y relaciones plurales a través de un movimiento de encuentro con los otros que abre infinitas posibilidades.

Las prácticas insurgentes en sus protagonistas, los maestros, directores e inspectores de la escuela uruguaya

Aludimos a prácticas insurgentes como acciones que reivindican y dignifican diálogos interculturales que generan un compromiso intelectual y político de defensa de los derechos de educandos y educadores que va más allá de la solidaridad y la conciencia.

Como argumenta Walsh (2017, p. 14) son prácticas que «agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con».

En esta contribución asociamos esta concepción a aquellas prácticas pedagógicas que anuncian experiencias alternativas de maestros «adscriptores» (de prácticas preprofesionales), profesores de formación magisterial y estudiantes magisteriales. Son prácticas que se desmarcan de lo instituido para crear otra institucionalidad como diálogo entre culturas.

Al respecto, cabe señalar que la formación de maestros en Uruguay se sitúa entre dos instituciones públicas: el instituto de educación terciaria (no universitaria) y la escuela que, necesariamente, interpelan identidades, culturas, representaciones y prácticas de los sujetos pedagógicos involucrados. Es por ello que asumimos el desafío de producir una autobiografía colectiva con la participación de la investigadora, ocho maestras y un maestro que se reencuentran en el ejercicio de rememorar algunos acontecimientos de sus historias de vida entre los tiempos de formación y los de ejercicio de la profesionalidad. Como colectivo hay una curiosidad epistemológica combinada con el compromiso ético político y sindical con la docencia como profesión.

Una de las autoras de esta contribución rechazaba las condiciones laborales que confinaban a los maestros en prácticas en solitario y defendía el trabajo cooperativo en la escuela de práctica (escuelas en las que trabajan pequeños grupos de maestros en formación desarrollando clases y recibiendo seminarios), con la forma de trabajo pedagógico en comunidades dialógicas.

En este período Nancy conoce a Rita y Juan Pedro como practicantes de la escuela que se destacaban como estudiantes críticos y reflexivos en sus discursos y en sus prácticas. Esta época fue fermental en su historia profesional ya que la presencia estudiantil en la escuela generaba un movimiento renovador. Los sindicatos estudiantiles estaban muy movilizados históricamente en Uruguay. También era movilizadora la participación activa y democrática de un grupo de maestros adscriptores dentro del cual se distinguían Graciela y Dafne que interpelaban y se interpelaban acerca de la vida cotidiana en las aulas y su posible transformación.

Como comunidad educativa, este grupo se identifica con la palabra de Freire (1998, 49) al decir «como profesor crítico, yo soy un "aventurero" responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente».

En el devenir de la historia de vida profesional de Nancy reconoce otros diálogos insubordinados con maestros situados en territorios, instituciones y funciones variadas. Tal es el caso de Fernanda, maestra rural que llegaba con entusiasmo y disposición a la escuela de práctica.

Conoció y compartió la experiencia de la práctica con Ana Mary, Liliana y Mónica, directoras de escuela y con Estela, la inspección de práctica. Combinaron la práctica profesional en la sala de clase, en la escuela y fuera de ella. Estos diálogos permitieron construir una pedagogía de la resistencia y prácticas docentes alternativas, instituyentes e insurgentes.

El entramado de una pedagogía de la resistencia y las prácticas insurgentes

Graciela, maestra adscriptora y militante sindical, reflexionaba sobre sí misma con un profundo compromiso profesional que se trasluce en su propia voz: «Yo nunca había trabajado en práctica y no tenía idea de lo que era ser maestra adscriptora. O

sea, la idea que tenía era de cuando yo había sido practicante. Era otra época». El sindicato apostaba por mantener la tradición republicana de la escuela uruguaya, un sentido casi sagrado de la práctica educativa, y su contribución a proteger a la infancia.

En ese entonces nos encontramos en la escuela de práctica y en su clase siempre se vivía una experiencia reflexiva, la cual, en ocasiones, registraba en su planificación. Documentaba, espontáneamente, los diálogos entre ella y los niños y de los niños entre sí. Sus notas podían servir para (re)vivir la experiencia porque, cuando el estudiante practicante leía esas anotaciones, retornaba a la relación dialógica consigo misma, con su práctica y con los niños involucrados en esa práctica y futuras prácticas.

Esta reflexividad crítica estaba iluminada por aportes teóricos, en ocasiones, evocados por los estudiantes que recuperaban saberes de otros espacios de formación y en otros momentos, eran convocados por la maestra adscriptora o la directora de la escuela de práctica.

En todos los casos, se problematizaba la teoría y la práctica emergiendo el agenciamiento pedagógico transformador de los sujetos, las culturas y las instituciones educativas y culturales. Todo esto está entretejido con la vivencia sindical de Graciela.

Para Juan Pedro, la vida estudiantil y la profesional siempre se combina con su actividad sindical y política, está siempre abierto a lo nuevo.

Reconoce su vida como una oportunidad creativa «Yo tengo esa inquietud, (…) desde que llegué a la escuela, la encontré para mi sorpresa como espacio de creatividad, libertad y negociación. No era que cada uno hacía lo que quería, había que fundamentar y convencer a otros». Rememora acontecimientos de su vida estudiantil que dejaron huellas de una cultura escolar que adquiere visibilidad como ejercicio de autonomía profesional y producción de conocimiento.

Esa comunidad educativa, que se le presentaba como una realidad educativa contradictoria y conflictiva, hoy, se entiende como un llamado a la reflexión crítica (Giroux, 2003) que los invitaba a involucrarse para transgredir. En esa época, el partido marxista en el que militaba Juan Pedro apostaba por hacer encuentros lúdicos y creativos con maestros, con un componente reivindicativo muy importante.

La comunidad de práctica se convierte en un escenario de resistencia, que problematiza las prácticas instituidas habilitando la emergencia de prácticas instituyentes entre realidad y ficción. Supone asumir riesgos para oponerse a las tradiciones heredadas cuya legitimidad resulta difícil de someter a la crítica ideológica. Desde su origen gallego y una educación uruguaya pública, Ana Mary se recibe de maestra.

Su inicio profesional se posterga varios años cuando, por razones políticas, tiene que emigrar a Buenos Aires. La experiencia del exilio por convicciones antiautoritarias, fue un importante valor al volver a la escuela, su deseo de transformar la práctica, su humanidad y cercanía, su búsqueda de desinstitucionalizar la escuela.

La experiencia profesional significa para ella que «La práctica docente es algo que no se termina, no tiene un techo. (…) fue el que me permitió avanzar más en mi profesionalidad. Y es donde más se puede crear y es fundamental para ir construyendo escuela».

Y, ¿a qué refiere con construir escuela? Por un lado, se trata de reinventar la escuela como espacio dialógico en el que circulan registros orales, escritos, visuales,

corporales y emocionales que hacen visibles momentos de la experiencia educativa en los que la práctica pedagógica se convierte en objeto de reflexión.

Por otro lado, jerarquiza la profesionalidad desde la función de directora de escuela de práctica a través de la investigación/formación y al mismo tiempo, la producción de conocimiento a partir de los lenguajes de la práctica (Larrosa, 2009). Esta visión de la profesión como práctica colegiada estaba implícita en el movimiento progresista de la educación uruguaya.

En este escenario se cruzan sus narrativas biográficas con la autobiografía de Nancy, la investigadora, quien rememora la práctica docente como «Vivir el vértigo de los acontecimientos, es un desafío detrás de otro sin tiempo para darle sentido a la práctica. Releer materiales, dialogar con otras maestras, así la experiencia comienza a tener forma y contenido».

Este carácter de la práctica docente habilita construir una escuela creativa, una escuela inquieta que se convierte en un escenario de lucha colectiva contra la alienación. O sea, es un espacio de resistencia y profesionalidad, que valora el no saber como condición humana y crea lenguajes de la práctica, contribuyendo a la narración de la experiencia más allá del aula.

La escuela es un lugar de humanización y concientización en el que los saberes de la práctica se construyen entre transgresión y reflexión crítica de la cultura pedagógica dominante, para hacerse públicos.

La idea de liberación estaba en todos los maestros de la época. En palabras de Dafne «A veces leemos teoría y entendemos determinadas cosas, pero, en la práctica los niños nos hacen ver la teoría de otra forma, interpretarla de otra forma. Lo que sucede en la práctica nos va transformando».

Para ella la educación significa cambio, transformación y liberación que exige un crecimiento continuo. Le gusta estar en escuelas de práctica por el desafío que implica la formación de los alumnos y los estudiantes magisteriales, los practicantes. Los compañeros admiran su capacidad de reflexión y esperan su intervención, aunque, generalmente plantea más preguntas que respuestas y los hace reflexionar. No se conforma con la primera idea que encuentra, sigue y sigue la búsqueda. Se desafía a colocarse en el límite entre lo conocido y lo por conocer y lo transmite a todos.

La práctica en la formación magisterial se configura entre solidaridad y pluralidad de voces y la escuela de práctica es un contexto de reflexión en el cual se recontextualiza la cultura como contracultura (Goodson, 2004) desde el poder como resistencia.

Estas concepciones fundamentan la propuesta de taller de práctica que, desde la inspección de práctica, promueve Nancy, una de las autoras de esta contribución: «El tiempo de taller como dispositivo metodológico es valioso para los estudiantes y también para los maestros adscriptores, directores e inspectores de práctica, aunque, no es parte del contrato de trabajo de los maestros». Nancy está también imbuida por el movimiento progresista de la educación uruguaya. El funcionamiento del sistema educativo, centrado en su estructura jerárquica, sigue viendo las tareas del maestro en la sala de clase y con un grupo de alumnos.

Por tanto, se hace necesario y, a la vez, difícil horizontalizar las relaciones pedagógicas, generar dialécticas de poder que faciliten diálogos entre culturas. Así el taller se configura en un espacio pedagógico de debate, discusión, reflexión y producción de conocimiento como praxis basada en el pensamiento de igualdad y de recono-

cimiento de la diferencia que lucha por hacer visible tanto un canon no legitimado como la invención de alternativas creíbles.

Este recorrido profesional se enfrenta a variados obstáculos que van más allá de la estructura jerárquica de poder del sistema. Supone que docentes, estudiantes, escolares, familias y la sociedad asuman el compromiso de dudar, reconocer y dignificar otras prácticas educativas lo que exige tiempo y conocimiento.

A Estela, quien llegaba a la escuela de práctica con su experiencia profesional como maestra y directora en la escuela rural, la invadían las dudas de sí misma y de su saber, pero, poco a poco lo empezó a superar.

«Me preguntaba si estaba en condiciones de hacer aportes a la práctica, entonces escuché mucho. Y empecé a comprender tu discurso y me enamoré de la propuesta y traté de enamorar a los otros que trabajaban conmigo».

Su pasado como maestra vinculada a una comunidad rural condicionó fuertemente su forma de ver cómo se iba a relacionar con estudiantes y padres. Desde este lugar de la escucha involucra a la comunidad educativa, promoviendo un proceso reflexivo que se construye entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva.

La ruptura de las relaciones jerárquicas, permite inventar un pensamiento desde los bordes, que admite diferentes perspectivas para explorar la complejidad de la educación sin dogmatismos ni censuras y crear una nueva epistemología de la práctica. Supuso, de alguna forma, la descolonización del pensamiento pedagógico que cosifica sujetos y prácticas.

En la autorreflexión de Nancy se lee: «Mirándolo a la distancia, estas actividades colectivas significaron una revolución en las escuelas. Nos involucraba y nos exigía a todos. Es probable que en ese momento no visibilizáramos la renovación de la práctica profesional que estábamos construyendo».

Hubo otros diálogos habilitados desde la función de inspectora nacional que Nancy ocupó. Allí ocurrió el encuentro con Liliana en la dirección de escuela de práctica en el litoral del país. Desde una subjetividad inquieta y comprometida con la educación pública, apostaba y apuesta a la escuela como un espacio de aprendizaje para ella y para los maestros de las escuelas en las que trabaja y, a los que nunca deja solos.

Dice: «fui aprendiendo acerca del funcionamiento de la escuela alrededor de la práctica en la formación de los estudiantes magisteriales con un grupo de maestros que ya venían con trayectoria en el área».

Volviendo la vista hacia la autobiografía, los autores de esta contribución descubren que quizá debería haber un cuestionamiento de la forma en que fluyeron las relaciones entre autoridades. Pensamos que la búsqueda de horizontalidad de Nancy primó sobre la verticalidad tan habitual en América Latina que pudiera percibir Liliana.

En cualquier caso, se implementó el nacimiento de una cultura escolar basada en el respeto por el otro, lo que implica estar dispuesto a entender la cultura del otro sin distinción de jerarquías que reconoce el saber de los maestros frente a otro saber de directores e inspectores.

Como maestra adscriptora, Fernanda apuesta a relaciones dialógicas en la clase y en la escuela. Fernanda se ve como una trabajadora, con desempeños en muy diversas escuelas y, por tanto, obligada a adaptarse a realidades a veces complejas. Reconoce que su formación ha estado condicionada por las exigencias de los contextos reales, lo que caracteriza su compromiso con la esperanza.

Hace referencia a la práctica en la formación magisterial en clave de transformación lo que implicaba oponerse a relaciones sociales de sumisión y continuidad. «A veces, compartimos maneras de pensar o de enseñar con otros maestros y si no lo hablamos no lo sabemos. Cuando llega una directora, trae otra bibliografía y maneras de ver la práctica, nos hace reflexionar sobre nuestra práctica».

Esta concepción de la práctica docente escolar se aproxima a la idea de una profesionalidad en devenir (Nóvoa, 2009) que se hace visible en el relato reflexivo de una trayectoria profesional. Fernanda reivindica su identidad narrativa (Ricoeur, 200), al reconocer y cuestionar la reificación de la práctica docente existente: «Cuando estamos siempre los mismos, terminamos pensando parecido. Entonces, que venga alguien de afuera, nos hace desconfiar. Bueno, ¿estábamos bien o, esto puede servir, o, lo que hacíamos no estaba tan bien? Nos lleva a pensar de nuevo».

En el encuentro que se produjo iba contracorriente de la representación social de jerarquías estáticas. Fernanda no estaba dispuesta a conformarse y su trayectoria la impulsó a buscar el cambio. Lo hizo porque discutíamos mucho. El diálogo en la comunidad educativa se constituye como un espacio de producción conceptual.

La escuela se reconoce como un lugar de autoridad de otras voces y representaciones que participan en la configuración de diálogos reflexivos en y desde la práctica. Se trata de la formación dentro de la profesión en la cual la escuela adquiere relevancia como otro escenario de la formación docente. En el espacio académico de taller, la práctica adquiere sentido como experiencia metaanalítica en la cual se vuelve a mirar la teoría a partir de lo que ocurre en la clase.

Rita también trajo su militancia del movimiento pedagógico: «En los primeros encuentros con la práctica, el desafío fue pensar como practicante y dialogar con el hacerse maestro. Era esa construcción que estábamos poniendo en juego a la hora de trabajar contigo, que eras nuestra directora, nuestra profesora».

Esta voz estudiantil, hoy maestra en actividad, anuncia un conocimiento de sí que dialoga con otros para hacerse maestro. Es una experiencia de formación que exige desaprender para volver a pensarse como sí mismo.

En este proceso de desconstrucción identitaria evidencia formas posibles de renovación del pensamiento pedagógico y social y favorece la creación de otros esquemas de pensamiento como formación y transformación de la identidad profesional.

Son prácticas profesionales que, en la comunidad educativa constituyen mediaciones ideológicas y permiten recuperar la experiencia auténtica para convertirla en objeto de análisis y generar la posibilidad del cambio social. Se organizan como espacios de resistencia en los cuales es posible crear alternativas pedagógicas:

«Cada año, nos planteábamos un nuevo proyecto y algo diferente de nuestra práctica entraba en movimiento para pensar entre todos. Fue así que nos empezamos a preguntar ¿y qué pasa con la formación de los estudiantes? ¿qué aportan estas experiencias de profundización disciplinar y didáctica que emprendíamos cada año?»

Se habilitó la curiosidad epistemológica para descubrir la diferencia y la contingencia. Tal es así que, Nancy dice en su autobiografía, «Algunos estudiantes decían, esta escuela es diferente a la del año pasado. Tenemos que pensar otras prácticas o la práctica de otra manera, exige ver otras dimensiones de la enseñanza. Al poco tiempo, planteaban prácticas alternativas liberando su creatividad». Según relata Mónica, directora de la escuela de práctica en la que también fue maestra adscriptora, la cultura escolar se construye como acción social, política y pedagógica.

Para ella, las presiones del sistema no son impedimento para decir lo que piensa y defenderlo con argumentos. En el espacio profesional que creó la inspectora nacional aprendió a defender sin restricción sus ideales.

«Siempre me identifiqué con la educación como derecho. Es un derecho que hay que respetar en el estudiante magisterial y en el estudiante escolar, en los dos. Y si hay que transgredir para garantizarlo, a mí no me molesta».

Algunas reflexiones inacabadas

través de este texto vemos que cuando los docentes se empoderan como agentes de su propia historia construyen sus identidades profesionales en el entramado intersubjetivo del pensamiento biográfico. Sus relatos se entrecruzan y re-significan, en recorridos rizomáticos, para dar sentido a prácticas docentes que dan cuenta de su interés por una educación más justa y democrática. Son prácticas transformadoras que exigen una actividad reflexiva que los afecta como sujetos políticos y afecta a otros sujetos colectivos, estructuran relaciones dialécticas y fundamentan mediaciones culturales.

También se observa que el pasado sindical, político y social de los co-investigadores ha condicionado el arranque de esas prácticas. Y que la creación de condiciones de diálogo en la práctica profesional ha contribuido a impulsar propuestas transformadoras.

Estas formas de vivir la profesionalidad docente significan apertura y transformación. Este ejercicio reflexivo nos hizo dar cuenta que el trabajo y la práctica desarrollados dejan huellas y abren caminos hacia el porvenir. Anuncian transgresiones del «habitus» legitimado porque se atreven a poner en discusión continuidades pedagógicas de prácticas docentes heredadas.

En suma, revelan una autoría que somete a la crítica ideológica las jerarquías sociales, institucionales, académicas para generar diálogos auténticos cuyas resonancias hacen visible el compromiso político y social de otro pensamiento pedagógico en devenir. Este pensamiento da origen a esas prácticas docentes alternativas que movilizan la comunidad educativa al reconocerse autorizada para crear y defender sus propios proyectos.

Referencias

Chang, H.; Ngunjiri, F. y Hernández, K. (2013). *Collaborative autoethnography.* Left Coast Press.

Connelly, M. y Clandinin, J. (2009). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa.En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente* (págs. 11-59). Laertes.

Delory-Momberger, C. (2014). *Biografía e educaçao. Figuras do indivíduo-projeto.* Universidad Federal do Río Grande do Norte.

Denzin, N. (2014). *Interpretative Autoethnography.* SAGE.

Freire, P. (1994) *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica.* Amorrortu.

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

Han, B. C. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse* (1° reimp). Herder.

Hernández, F. y Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativapara visibilizar los relatos y experiencias silenciadas en educación. *Tendencias Pedagógicas, 24*, 133 - 144.

Jameson, F. (2007): *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions.* Verso.

Laclau, E. (2005). *La razón populista.* Fondo de Cultura Económica.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación, 350*, 203-218.

Puiggros, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C. A. (coord), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (págs. 9-22). CLACSO.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades.* Prometeo Libros.

Rivas, J. I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. Melo, I. Espinosa, L. Pons, y J. Rivas (Eds.), *Perspectivas decoloniales sobre educación* (pp. 23-60). Editora Unicentro / Uma Editorial.

Velasco, J. y Díaz de Rada, A. (2015). La lógica de la investigación etnográfica. Trotta. Walsh, C. (2017) *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir.* Alter/Nativas.

25. Masculinidades y feminidades en las historias de vida de una clase de 3 años

VICENTE MONLEÓN OLIVA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

La cultura visual (Hernández, 2010) se entiende como un conjunto de imágenes tanto fijas (fotografías, cartelería, paneles publicitarios, etc.) como en movimiento (secuenciación de imágenes fijas que ofrecen la sensación de estar corriendo como son las series de televisión, la cinematografía, los cortometrajes, etc.). Por tanto, en el concepto de cultura visual queda inmerso el término imagen (Català, 2005) el cual debe definirse a su vez como una representación ficticia de la realidad mediata y/o inmediata, es decir, una recreación icónica elaborada a partir del posicionamiento de quien la crea.

La cultura visual genera una influencia en la comunidad de habitantes que la consume (Alonso-Sanz, 2015). Este dominio queda impuesto y dependiente de una serie de factores que lo propician en mayor o menor grado de impacto como son: las características evolutivas de la persona (a menor edad se advierte una mayor influencia de los discursos que las imágenes transmiten), la cuantía de tiempo que una persona se expone a los elementos de la cultura visual (a mayor cantidad de consumo mayor influencia del mismo), el grado de reflexión y de generación de revisión crítica de los productos culturales facilitados (un consumo activo de las imágenes permite una reflexión real sobre las mismas y se traduce en una influencia consciente de estas, mientras que la recepción pasiva de los discursos conlleva a una interiorización de estos de manera subconsciente y sin posibilidad de entendimiento al respecto), entre otros.

Parte de la influencia que genera la cultura visual en la ciudadanía receptora reside en la cotidianidad y alta frecuencia con la que tienden a consumirse sus productos (Miranda, 2010). La comunidad de habitantes queda expuesta a recibir discursos (audio)visuales en repetidas ocasiones: las publicidades compartidas en los medios de transporte, las noticias que llegan sin previo aviso a los dispositivos de telefonía móvil y smartphones, aquellos que se difunden con los productos culturales de las plataformas online de gran impacto mediático como son Netflix, HBO, Disney+, etc.

Respecto a la cultura visual, el elemento más influyente desde mediados hasta finales de s. XX es la televisión (Chacón y Morales, 2014), ya que se convierte en un elemento que fácil y rápidamente se pone al servicio de la comunidad de habitantes, puesto que la mayoría de los hogares disponen de una con la que recibir a diario y

en repetidos momentos del día la información más relevante y de actualidad. Tal y como se comenta, cada vez es más frecuente que este medio transite hacia las plataformas digitales. Se destaca la importancia que tienen las series de televisión del género de animación en la configuración de las identidades y desarrollo de las personalidades de las personas (menores) que las consumen (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023).

En el espectro de productos audiovisuales se rescata para esta investigación la animación generada por la compañía Disney (Monleón, 2022). Esta es una empresa que surge en la segunda década de los años 20 y que consigue mantenerse como puntera en el universo de los mass media hasta la actualidad. De hecho, a pesar de generarse un cambio notable en los paradigmas socio-comunitarios, posicionamientos políticos, maneras de entender la realidad actual, formas de interactuar entre la ciudadanía, etc., sabe cómo ganarse una clientela fija y fiel seguidora de sus tramas. Generación tras generación las historias que narra Disney perduran en el tiempo, siguen consumiéndose e influyendo en el desarrollo de quienes pertenecen a la infancia y a la adolescencia (Porto, 2010). De ahí, se extrae la importancia de generar desde las diferentes etapas educativas, espacios letrados y ámbitos de reflexión; una alfabetización audiovisual de calidad que ayude a la audiencia consumidora a decodificar los discursos que se transmiten a través del producto cultural como una verdad incuestionable.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación consiste en atender a las historias de vida de un grupo de 13 menores de Educación Infantil (primer curso del segundo ciclo de dicha etapa educativa) como colectivo social de 3-4 años, así como a las masculinidades y feminidades que arraigan como vínculo directo de los estereotipos que se les transmiten a través de la cultura visual que reciben desde su entorno familiar y socio-comunitario. Para el cumplimiento de esta meta se plantea el desglose de esta en un grupo de objetivos secundarios:

Escuchar activamente al alumnado: discursos, diálogos durante el tiempo de la asamblea, comunicación entre iguales y con respecto a las personas adultas de referencia con quienes interactúan en la escuela, emisión de mensajes propios de la cultura audiovisual que consumen, etc.

Favorecer una relación bidireccional con las familias de dicho grupo de menores para conocer a través de sus entrevistas y comunicaciones diarias cuáles son los mensajes y discursos que se les está transmitiendo tanto a unos como a otras a partir de la influencia directa, tanto de sus unidades familiares como de los productos de animación y culturales que se presentan en su cotidianidad y desde el hogar.

Detenerse y observar directa y sistemáticamente los comportamientos del alumnado en su juego en solitario, su dinámica lúdica con el resto de iguales, su interacción con el entorno, las preferencias que muestra en relación con su identidad y personalidad construida en base a los outputs presentados, etc.

Plantear una historia de vida basada en la narrativa de este colectivo social a través de la cual se visibilice la influencia que la cultura visual tiene en su desarrollo integral y qué supone para el avance socio-comunitario la perduración del consumo

de productos de la cultura visual que mantienen una diferenciación estereotipada entre masculinidades y feminidades.

Fundamentación

El feminismo (Lamas, 2007) se entiende como un movimiento socio-político, como una teoría comunitaria e incluso como una perspectiva filosófica que persigue la consecución de igualdad en derechos entre la mujer y el hombre; luchando por la equidad en cuestiones de género y por el reconocimiento de ellas como personas físicas y como sujetos con derechos. A su vez, manifiesta que ninguna persona debe ser privada de su bienestar por una cuestión de sexo.

Los orígenes del movimiento feminista encuentran su base en el siglo XVIII con la publicación de la obra Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía (de Gouges, 1791) de Olympe de Gouges y la Vindicacion de los derechos de la mujer (Wollstonecraft, 1792) de Mary Wollstonecraft. Estos textos centran su análisis en el rol del patriarcado en la estructuración de las relaciones desiguales de poder entre los hombres y las mujeres. Por ello, el movimiento feminista genera una crítica de la visión androcéntrica de la propia comunidad; buscando transformarla en una sociedad más justa e igualitaria.

Como movimiento socio-comunitario constituido por grupos organizados, el feminismo se desarrolla y recoge cronológicamente en una sucesión de etapas o fases a las cuales se les denomina «olas» (Garrido-Rodríguez, 2021). En cada una de estas se desarrollan ideas y conceptos, teorías, etc., sobre la concepción de la mujer con respecto al hombre y los derechos que se les tienen que ofrecer. Se destaca que este movimiento de transformación de la sociedad tiene un fundamento influyente sobre la forma de conceptualización de la realidad y del discurso científico.

La primera fase encuentra su contextualización en el periodo ilustrado (Amorós, 1994). A pesar de que autores como Rousseau o Kant consideran que las mujeres quedan excluidas por naturaleza del derecho a la ciudadanía del que disfrutan los hombres; en este periodo ilustrado surgen iniciativas que van calando en el imaginario colectivo y que suponen el inicio del movimiento feminista. Se inicia con clubes de mujeres en la Revolución francesa y la publicación de las obras: Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadanía (de Gouges, 1791) de Olympe de Gouges y la Vindicacion de los derechos de la mujer (Wollstonecraft, 1792) de Mary Wollstonecraft. No obstante, todos estos intentos resultan frenados.

La primera ola feminista (Gamba, 2008) se contextualiza en el movimiento surgido en Inglaterra, los Estados Unidos y otras geografías mundiales como Iberoamérica a lo largo del s. XIX y principios del s. XX. El objetivo principal de esta ola consiste en la obtención de igualdad en la mujer frente a su respectivo hombre en términos de derechos en la propiedad e igualdad en la capacidad para obrar; también en la demanda de equidad en referente a la capacidad de actuación dentro del matrimonio. A finales del s. XIX todos los esfuerzos del movimiento se centran en la obtención de derechos políticos como el sufragio.

Con la segunda ola feminista (Maier-Hirsch, 2020) se hace referencia al periodo de liberación de la mujer contextualizado a principios de los años 1960 y perdurando hasta los años 1990 del s. XX. Mientras que la primera ola feminista se enfoca principalmente en la superación de los obstáculos legales a la igualdad jurídica (sufragio

femenino, derechos de propiedad, etc.); esta segunda ola tiene una amplia variedad de temas como la desigualdad no oficial, la sexualidad, la familia, el lugar de trabajo y los derechos de reproducción. En esta corriente se destacan publicaciones y autoras significativas como El segundo sexo (de Beauvoir, 1949) de Simone de Beauvoir, La mística de la feminidad (Friedan, 1963) de Betty Friedan, Sexual Politics (Millett, 1969) de Kate Millett y La dialéctica del sexo (Firestone, 1976) de Shulamith Firestone.

La tercera ola del feminismo (Biswas, 2004) queda relacionada con el activismo y la investigación generada en los Estados Unidos desde 1990 y hasta la actualidad. Esta fase surge como una respuesta a los intentos fallidos de cambio social de las olas anteriores. De hecho, se persigue una toma de conciencia sobre que no existe un único modelo de mujer, sino que se advierte una pluralidad de estas en cuanto a cuestiones sociales, étnicas, de nacionalidad, clase social, orientación sexual y/o religión. Por ello, esta corriente presenta e incorpora posicionamientos del feminismo teniendo en cuenta la teoría queer, el antirracismo, la teoría post colonial, el eco-feminismo, la transexualidad y la visión positiva de la sexualidad.

Finalmente, la cuarta ola del feminista (Aguilar, 2020) se percibe como una adaptación histórica sobre el movimiento que plantea la existencia desde la segunda década del s. XXI de un nuevo momento histórico en la lucha de los derechos de las mujeres. Para dicho fin, las actuaciones a través de las redes sociales y movimientos como el #metoo o #yosítecreohermana resultan esenciales para contrarrestar las actuaciones de odio y violencia del hombre en contra de la mujer.

Este recorrido por las olas feministas se rescata como fundamento de la presente investigación ya que la misma se centra en analizar las historias de vida de las personas participantes del estudio en relación con los estereotipos vinculados a las cuestiones del género, del sexo y de la propia sexualidad. Por tanto, resulta significativo contar con un paradigma y evolución del movimiento feminista como marco de referencia.

Los conceptos de masculinidades (Connell, 2015) y feminidades (Montesinos y Carrillo, 2010) se presentan como relevantes en la investigación ya que se analiza el arraigo y presencia de estos en las historias de vida de las personas participantes del estudio como parte de su propia historia de vida. Las masculinidades se entienden en términos de comportamientos y actitudes que los varones deben de presentar en la sociedad en la que se encuentran para ser considerados como tal y que siguen erigiéndose como elementos que arraigan el propio machismo. Por ende, las feminidades determinan cómo las mujeres son presentadas en dicho paradigma social para encajar en base a la normatividad construida la cual se presenta como machista y sexista.

Metodología

La presente investigación se ampara en un paradigma de estudio socio-crítico (Loza, et al., 2020) y socio-educativo (Leopardi, 2009). Por una parte, el paradigma socio-crítico se fundamenta en la importancia de ofrecer una visión reflexiva del entorno audiovisual estudiado para adquirir la capacidad de autoconstruir conocimiento sobre la transformación de la realidad. Por otra parte, el paradigma socio-educativo encuentra su justificación en la importancia de abordar la realidad ana-

lizada desde los entornos y espacios educativos para generar el cambio y progreso social.

El enfoque feminista (Cubillos, 2015) también queda latente en la presente investigación, ya que se parte de los fundamentos de dicha teoría para analizar las figuras protagonistas del producto audiovisual seleccionado. El aspecto más relevante de la misma consiste en ofrecer visibilidad, reconocimiento y empoderamiento a las disidencias vinculadas a las cuestiones de género y especialmente al modelo feminista.

Estos posicionamientos teóricos se concretan con el desarrollo de una metodología cualitativa (Martínez Miguélez, 2006) la cual se centra en analizar los aspectos socio-comunitarios desde el elemento de los discursos, las imágenes, las palabras, etc. Específicamente se sigue el método de estudio de las historias de vida (Moriña, 2016), es decir, la revisión de las narrativas personales de algunas identidades que contribuyen a visibilizar situaciones ciudadanas que son susceptibles de ser generalizadas y tomadas en cuenta como referentes y modelos de comportamiento a seguir.

La escuela selecciona es un centro de Educación Infantil y Primaria con aula específica de Comunicación y Lenguaje; por lo que entre los pilares que lo fundamentan a nivel de proyecto educativo, el centro apuesta por una inclusión real de las diversidades de quienes habitan su espacio, especialmente las de tipo funcional. Asimismo, esta se caracteriza por ser una escuela que atiende a una gran cantidad de alumnado en situación de compensación de desigualdades. Especialmente a alumnado recién llegado de otros territorios con desconocimiento de las lenguas oficiales (castellano y valenciano) de la zona de acogida; alumnado de etnia gitana y población en riesgo de exclusión social.

Concretamente, el grupo de 3 años en el que se implementa la reflexión y consumo crítico del producto audiovisual se compone de un total de 13 menores, entre quienes se destaca: la existencia de 2 menores procedentes de otros territorios (Colombia y Armenia) y que inician su escolarización tras el regreso de las vacaciones de Navidad (enero-febrero de 2024), 3 menores procedentes de otros territorios (Arabia Saudí y Rusia) que inician su escolarización a principio de curso, 1 menor con una unidad familiar desestructurada (violencia de género y situaciones de desatención y falta de cuidados) y 1 menor de etnia gitana con tendencia a la conducta absentista intermitente. El grupo clase queda dividido entre 7 niñas y 6 niños; quienes, aunque juegan en conjunto y se relacionan con iguales, tienden a preferir las relaciones sociales entre miembros de su mismo sexo. Además, pese a la temprana edad que presentan, todo el grupo tiene interiorizada una serie de estereotipos con relación a las cuestiones de género; los cuales son simplemente resultado de un constructo social. La utilización de esta muestra de estudio como eje conductor de la investigación conlleva a la presentación del estudio de caso (grupo de 3 años) como elemento metodológico propio de la investigación (Durán, 2012).

Resultados de la investigación

Narrativas de las historias de vida analizadas

Temática: cultura visual

Discursos del alumnado. Las niñas del grupo plantean discursos vinculados a la cultura visual: «Yo quiero ser una princesa como Blancanieves o Cenicienta», «Hoy llevo las 2 trenzas de Anna de Frozen, ayer solo 1 como Elsa; porque yo soy una princesa», «Me gustan las princesas», «Mi mamá me pone películas de princesas en casa», «Hoy me toca noche de peli de princesas con mi mami», «Yo solo quiero cosas de princesas porque soy una chica», etc. Los niños del grupo plantean discursos vinculados a la cultura visual: «A mí me gustan los coches, como los de La patrulla canina o Cars,» «las princesas son un royo, eso es para las chicas», «A mí no me gustan las princesas, yo no veo esas películas en casa», etc.

Discursos de las famílias. «Los viernes por la noche hacemos mi hija y yo noche de chicas. Vemos películas hasta tarde y comemos palomitas. Siempre le pongo películas de Disney, que a las dos nos gustan, son muy bonitas y aprenden muchas cosas a partir de ellas», «A nosotros nos gustan las películas tradicionales, no estas últimas que cuentan cosas raras sobre el sexo…, de todo ello ya nos encargamos la familia en casa porque no queremos que se expliquen en el colegio cosas raras a nuestra hija», «A mi hijo le encantan los coches, desde muy pequeño hemos visto con él dibujos de esta temática», etc.

Temática: relaciones con la família

Discursos del alumnado. «Mamá para Navidad quiero un disfraz de Anna y de Elsa, para ser una princesa», «Mamá, quiero los coches de La Patrulla canina», etc.

Discursos de las famílias. Sin información.

Temática: relaciones con el profesorado

Discursos del alumnado. «Hoy estoy muy guapa, ¿a qué sí? Me he pintado los labios igual que mamá», «Mira lo guapa que estoy. Mi mamá me ha puesto un vestido rosa como una princesa», «Mira, Vicente, he traído un collar de princesa», «Vicente, ¿a qué soy muy valiente? Mi papá dice que tengo que ser fuerte y valiente», «Vicente, ¿por qué te has pintado los labios? Los chicos no se pintan los labios, es solo para las chicas», «Vicente, ¿llevas una falda? Esto es para las chicas».

Discursos de las famílias. «Nosotros somos muy tradicionales. No tenemos nada malo en contra de todas las cosas nuevas que salen, pero no queremos que nuestra hija las conozca. Es muy pequeña para que sepa de cosas de gais y de lesbianas», «¿Qué ha pasado en el colegio que ahora todos los niños quieren y les gusta el color rosa? No pasa nada. Realmente me da igual. Pero me llama la atención que todos tengan esta fijación por el rosa y no por el azul», «No pasa nada porque juegue con la cocinita pero, ¿no juega a nada más? En casa siempre está con los coches y con los animales. Solo le gusta eso, es su pasión», etc.

Temática: relaciones con iguales

Discursos del alumnado. «Tú no puedes jugar porque eres una niña», «Tú no puedes jugar porque eres un niño», «El rosa es de niñas», «El azul es de niños», «Pero, ¿cómo vas a jugar con Anna? Las muñecas son para niñas y tú eres un niño», «Vicente se ha pintado los labios y lleva una falda, está raro», etc.

Discursos de las famílias. Sin información.

Conclusiones y contribución al campo de las historias de vida

La investigación basada en narrativas personales visibiliza la historia de vida de un grupo de 13 menores de 3-4 años a través de técnicas básicas de evaluación de la etapa de Educación Infantil como son la escucha activa y la observación directa y sistemática. En este caso, la historia de vida colectiva es rescatada por su maestro-tutor quien permanece con el grupo durante los meses de septiembre a marzo (prorrogables hasta final de curso escolar) y quien presenta un trato directo con el colectivo infantil y con sus familias; razón a través de la cual se permite una objetividad y fundamentación hacia las conclusiones alcanzadas. Estas corroboran que hay ciertas masculinidades y feminidades que arraigan entre el grupo de menores y que encuentran una justificación en los discursos y acompañamientos que encuentran desde su entorno familiar (García, 2010) y audiovisual (Monleón y Carbonell-Moliner, 2023). Los niños tienden a presentarse como seres con actitudes rudas que materializan en gritos constantes, actividades y juegos de contacto directo entre iguales, de presentación de superioridad con respecto al resto y sobre todo en lo que conlleva a la ocupación del espacio físico (tienden a deambular por todas las zonas sin llegar a asentarse en una en concreto más allá de la zona de las construcciones y/o la alfombra de coches, no recogen el material tras utilizarlo a menos que se le recuerde, etc.). Mientras que ellas, permanecen en espacios más calmados como la zona de la plástica, el espacio del juego simbólico, etc., y sin necesidad de recordatorio tienden a recoger todos los materiales del lugar antes de cambiar de actividad. Su comportamiento es más apacible que en el grupo de varones, sobre todo en la forma en la que interactúan con ellos. Aunque en la conducta con sus iguales chicas aparece una cierta rivalidad, tendencia a superar al resto, llamar la atención de su tutor de referencia, etc.

Escuchando activamente al alumnado se corrobora que en ellos hay un fuerte discurso interiorizado proveniente de la cultura visual que tienden a consumir. De hecho, todos ellos afirman en repetidas ocasiones y materializan con su juego con iguales y con los juguetes que traen a la escuela, la preferencia que presentan hacia el universo automovilístico. Conocen el nombre de los coches de gama alta, tienen desarrollada una gran facilidad hacia la resolución de problemas vinculados con las carreras de coches (circulación, orientación espacial, reparación de piezas dañadas, confección de rampas con materiales no estructurados presentes en el aula, etc.). Hay una tendencia en consumir por parte del alumnado varón seriales televisivos como en este caso. De hecho, Rivera (2023) afirma este postulado con su publicación, a través de la cual se contempla la peligrosidad del consumo pasivo de dibu-

jos animados por parte del colectivo infantil sin una alfabetización audiovisual que acompañe dicha recepción estereotipada de información.

Siguiendo con la escucha activa, en el grupo de menores chicas se advierte una tendencia generalizada que contempla que todas ellas quieren convertirse y perdurar el estereotipo de «pequeñas princesas de color de rosa» (Broch Martín y Sanahuja Rivés, 2019). A lo largo del curso escolar, en más de una ocasión se ha advertido como todas ellas verbalizan el deseo en convertirse en princesas de cuento clásico y del audiovisual tradicional de Dinsey, es decir, en aquellas mujeres que son sumisas y dependientes a la voluntad del hombre, aquellas que necesitan de un refuerzo masculino para conducir y salvarse en sus vidas, aquellas que aspiran a quedar vinculadas con la mera pasividad ante la vida y que solo esperan de la existencia cumplir con una belleza de corte occidental. Esta influencia de las princesas Disney en la construcción de la feminidad de las niñas que consumen sus productos audiovisuales es apoyada en la investigación de Perera y Bautista (2019).

Para presentar y entender las historias de vida y narrativas colectivas del grupo seleccionado y analizado resulta fundamental la relación directa con las familias de dicho conjunto de menores, ya que a través de las interacciones cotidianas y del intercambio comunicativo se advierte mucho más que años atrás un desconocimiento y falta de alfabetización (en este caso mediática) así como una carencia de valores básicos para educar a sus descendientes en principios a través de los cuales se genera una construcción nuevamente y doblemente estereotipada de los comportamientos sociales. De acuerdo con Burgos (2004) es posible comentar por tanto una decadencia de la familia actual, en la cual se desvirtualizan totalmente sus funciones básicas y se advierte una carencia de pautas de actuación adecuadas para educar a sus menores. De ahí, se extrae como fundamental la función educativa de la escuela en el desarrollo de quienes pertenecen a la infancia (Dubet y Martuccelli, 1998) y el surgimiento de las escuelas para familias como una extensión planteada en los propios centros educativos (Enríquez, et al., 2017).

Observando directa y sistemáticamente al alumnado se percibe un estereotipo en la apariencia de los niños y de las niñas del grupo analizado en el que se rescata una historia de vida colectiva. Las niñas tienden a vestir con tonalidades rosas, moradas, faldas o vestidos de tul, diademas de unicornio, atuendos de princesas clásicas Disney, traen al aula juguetes sexistas como muñecas estereotipadas o juguetes comercializados como exclusivamente femeninos, etc. Mientras que ellos, acostumbran a vestir con tonalidades más oscuras como el verde pino, negro o gris y los dibujos de su atuendo se relacionan con la animación automovilística, robots, etc. De esta manera, se sigue contribuyendo a la perduración de masculinidades y feminidades en sus historias de vida. Narrativas presentes que van a condicionar la manera de interactuar en la sociedad futura.

De acuerdo con Morell, et al. (2014) quienes forman parte de la infancia constituyen el futuro de la ciudadanía. En base a las narrativas e historias de vida rescatadas se advierte una peligrosidad en los estándares más actualizados e inclusivos que se construyen a lo largo de las últimas décadas. De hecho, se insta en favorecer una educación de calidad y una alfabetización audiovisual a través de la cual se presente al alumnado la necesidad de generar comportamientos sociales carentes de estereotipos y contribuyentes a la presentación de ciudadanías más respetuosas con las disidencias en cuestiones de género, sexo y sexualidad; hasta convertirlas en una situación interiorizada por todo el grupo de habitantes (Azorín Abellán, 2014). Esta

meta resulta fundamental en un momento socio-histórico y socio-político en el que los movimientos de extrema-derecha y de corte fascista, toman cada vez más peso en el discurso ciudadano (Riquelme, 2022).

Referencias

Aguilar, N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género, 5*(2), 121-146.

Alonso-Sanz, A. (2015). Docente y futuros maestros aprendiendo a ver la influencia de la cultura visual televisiva en los dibujos infantiles. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 8*(2), 269-283.

Amorós, C. (1994). *Feminismo: igualdad y diferencia.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Azorín Abellán, C. M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete, 29*(2), 159-174.

Biswas, A. (2004). La tercera ola feminista: cuando la diversidad, las particularidades y las diferencias son lo que cuenta. *Casa del Tiempo, 6*(68), 65-70.

Burgos, J.M. (2004). *Diagnóstico sobre la familia.* Palabra.

Català, J.M. (2005). *La imagen compleja. La fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual.* Universitat Autònoma de Barcelona Servei de Publicacions.

Chacón, P. y Morales, X. (2014). Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil. *ENSAYOS Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 29*(2), 1-17.

Connell, R. (2015). *Masculinidades.* PUEG-UNAM.

Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora. *Revista internacional de ética y política, 7*, 119-137.

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. La experiencia vivida.* Siglo XXI.

De Gouges, O. (1791). *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.* Rediris.

Dietz, M.G. y Vericat, I. (1990). El contexto es lo que cuenta: feminismo y teorías de la ciudadanía. *Debate feminista, 1,* 114-140.

Díez-Gutiérrez, E.J. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista iberoamericana de educación, 68*, 79-98.

Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar, 1*, 9-11.

Durán, M. M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista nacional de administración, 3*(1), 121-134.

Enríquez, M.F., et al. (2017). Escuela para Familias: Un escenario de socialización entre la familia y la escuela. *KATHARSIS, 25,* 1-14.

Esguerra Muelle, C. (2015). *Mujeres imaginadas: mujeres migrantes, mujeres exiliadas y sexualidades no normativas* [Tesis Doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid.

Firestone, S. (1976). *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista.* Editorial Kairós.

Franco, Y.G., et al. (2022). El morado es el nuevo rosa: el feminismo como mercancía y estrategia de marketing en los anuncios publicitarios. *Revista Investigaciones Feministas, 13*(1), 389-400.

Friedan, B. (1963). *La mística de la feminidad.* Ediciones Cátedra.

Gamba, S. (2008). Feminismo: historia y corrientes. *Diccionario de estudios de Género y Feminismos, 3*, 1-8.
García, M. (2010). Los estereotipos de género y su transmisión a través del proceso de socialización. *Investigaciones actuales de las mujeres y del género, s.n.*, 239- 252.
Garrido-Rodríguez, C. (2021). Repensando las olas del Feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las «olas». *Investigaciones Feministas, 12*(2), 483-492.
Gastón Illanes, C.S. (2012). *Nuestra historia violeta: feminismo social y vidas de mujeres en el siglo XX: una revolución permanente.* LOM Ediciones.
Hernández, F. (2010). *Educación y cultura visual.* Octaedro.
Kaufman, M. (1995). Los hombres, el feminismo y las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. *Género e identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino, 123*, 1-24.
Lamas, M. (2007). *Feminismo.* Taurus.
Leopardi, L. (2009). Racionalidad teórica-metodológica presentes en paradigmas de la investigación socio-educativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 9*(18), 46-65.
Loza, R.M., et al. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *Psique Mag: Revista Científica Digital de Psicología, 9*(2), 30-39.
Maier-Hirsch, E. (2020). Revistando el Sentipensar de la Segunda Ola Feminista: Contextos, miradas, hallazgos y limitaciones. *Culturales, 8*, 1-39.
Martínez Miguélez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa.* Paradigma, 27(2), 7-33.
Millett, K. (1969). *Sexual Politics.* Columbia University Press.
Miranda, F. (2010). Educación y cultura visual: aportaciones y relaciones necesarias. *Revista Digital do LAV, 3*(5), 1-16.
Monleón, V. (2022). Una pedagogía crítica para el tratamiento de la Cultura Visual Disney. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte, 12*(2), 1-24.
Monleón, V. y Carbonell-Moliner, R.F. (2023). Influencia de los asustadores cubanos en el imaginario visual del colectivo infantil. *OBSERVAR, 17,* 22-43.
Montesinos, R. y Carrillo, R. (2010). Feminidades y masculinidades del cambio cultural de fin y principio de siglo. *El cotidiano, 160,* 5-14.
Morell, I.A., et al. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía.* Graó.
Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa.* Narcea Ediciones.
Perera, Á. y Bautista, A. (2019). Las princesas Disney y su huella en los cuentos actuales. Nuevos modelos para nuevos tiempos. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil), 17*, 131-150.
Porto, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de Disney / Pixar y Dreamworks / PDI. *Prisma Social – Revista de Ciencias Sociales, 4,* 1-20.
Riquelme, P. F. (2022). *El discurso reaccionario de la derecha española: de Donoso Cortés a Vox.* Doble J.
Rivera, N. S. (2023). La configuración de la masculinidad en la saga Los Increíbles. *Con A de animación, 16,* 102-119.
Tirado, M. (2018). *Tengo un volcán.* Carambuco Ediciones.
Wolf, N. y Reynoso, C. (1992). El mito de la belleza. *Debate feminista, 5*, 209-219.
Wollstonecraft, M. (1792). *Vindicación de los derechos de la mujer.* Ediciones Cátedra.

26. Enseñar Matemáticas desde la Matemática Educativa: Narraciones de experiencia docente

JAVIER LEZAMA ANDALÓN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

GABRIELA BUENDÍA ABALOS
UNIVERSIDAD JUÁREZ DEL ESTADO DE DURANGO

REBECA FLORES GARCÍA
BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA

Introdución

La Matemática Educativa (Educación Matemática o Didáctica de las Matemáticas según la tradición) constituye un campo de conocimiento científico que se ubica como una ciencia social en el amplio campo de la educación. Podemos identificar en ella prácticas de investigación, reproducción o difusión y aplicación del conocimiento que produce; esta última constituye un campo profesional: el de la enseñanza o docencia de las matemáticas.

Como matemáticos educativos abordamos un amplio espectro de problemas asociados a la adquisición del conocimiento matemático desde una perspectiva teórica denominada Socioepistemología, misma que nos permite encuadrar y explicar los fenómenos asociados a tales problemáticas. Planteada de manera sintética, podemos decir según Cantoral (2013) que la matemática es una actividad humana y que ha seguido para su construcción, normas de actividad humana o prácticas que la sostienen. El concepto fundamental de la Socioepistemología es el de práctica social que se entiende como aquello que regula las actividades vinculadas a la construcción social del conocimiento matemático.

Teóricamente este enfoque reconoce cuatro principios básicos: relativismo epistemológico, resignificación progresiva, racionalidad contextualizada y el carácter normativo de la práctica social. Al reconocer que el conocimiento matemático se construye fuera de la escuela con una racionalidad pragmática, identitaria y situada, afirma que esta racionalidad es alterada al transponerse a la escuela, creando un nuevo sistema de razón dominante y que la Socioepistemología ha denominado discurso Matemático Escolar (dME). Diremos que dicho discurso para realizarse recu-

rre a actividades que se distancian grandemente de las prácticas y usos que guiaron la construcción del conocimiento matemático. La Socioepistemología se propone como programa de investigación, encontrar aquellos elementos de conocimiento con base empírica que aporten al rediseño de dicho dME.

En ese marco es que consideramos el enfoque narrativo pues podemos encontrar en lo que hemos denominado la voz del profesor (Lezama et al, 2020) claves de construcción del docente o profesor de matemáticas.

Un acercamiento al enfoque narrativo

Las investigaciones desarrolladas en el campo han hecho uso de múltiples métodos para conocer y estudiar situaciones escolares, creando escenarios experimentales o para el trabajo etnográfico; por ejemplo, cuestionarios, entrevistas estructuradas o no y a profundidad, así como seguimiento de actividades de aula. En múltiples casos, la actividad narrativa ha aparecido de manera natural, aun cuando no se hubiera planteado el reconocimiento de la narrativa como objeto de estudio; ello ha ido orillándonos a atender y entender su naturaleza y potencia informativa; a manera de ilustración presentamos dos casos.

Mingüer (2006) realiza un estudio de caso para entender la noción de cultura matemática en docentes de matemáticas en una institución de educación superior del estado de Oaxaca, México. Encuentra como respuesta de un profesor con 20 años de experiencia, una pieza narrativa que aporta, desde sus recuerdos de infancia, una afinidad a prácticas matemáticas:

> Sí. Yo recuerdo que veía a mi papá que hacía sus cálculos para hacer sus... o sea, cubicaba la madera para sacar sus costos de sus tallas. Por ejemplo, tenía que comprar el cedro, y no desperdiciar; entonces, hacía unos trazos para hacer un torzal. Lo que hacen generalmente los carpinteros es enrollar un mecate y marcar la huella de este sobre la madera, al tanteo, pero, mi papá hacía ese trazo geométrico, utilizaba mucho el compás... (Mingüer, 2006, p. 126)

Otro ejemplo lo encontramos en la descripción de Fregueiro (2024) respecto al logro de su alumna Mónica en una situación de orden estrictamente matemático sobre un tema de educación superior, la completitud del sistema de los números reales:

> El conocimiento de completitud que manifiesta tener Mónica al inicio de la secuencia lo ubiqué en el nivel de explícito inicial. Durante el desarrollo de la secuencia es notorio que en sus argumentos y fundamentaciones pone en funcionamiento la completitud como herramienta explícita de prueba, diferenciadora y para definir objetos matemáticos. Las demostraciones y pruebas que desarrolla presentan un muy buen nivel de formalidad. Usa la completitud en las primeras actividades como objeto movilizable, logrando exitosamente un uso como objeto flexible. Concluyo que el conocimiento sobre la completitud que manifiesta tener Mónica evolucionó de un conocimiento explícito inicial a un conocimiento explícito flexible al culminar la secuencia. (Fregueiro, 2024, p.164)

Si bien lo que nos dice Fregueiro es resultado de un riguroso análisis, en el empleo de palabras como conocimiento, manifiesta, la ubiqué, es notorio, presenta un muy buen nivel, evolucionó reconocemos el tono narrativo que la investigadora da a sus conclusiones, lo cual la aparta de cierto automatismo analítico para establecerse como una verdadera apreciación humana al logro de su estudiante.

El encuentro frecuente con el fenómeno narrativo nos demanda dos aspectos básicos a precisar: entender su naturaleza y su estatus epistemológico en el marco de nuestro campo académico. Resulta necesario desprendernos del empleo del enfoque narrativo como método de estudio, entre muchos otros, para recuperar de él, su potencial generador de conocimiento. A la manera de García (2000), «el concepto de conocimiento entra aquí a través de 'comportamientos cognoscitivos' y de actividades que la propia sociedad coordina y califica en todos los niveles (familiar, escolar, académico)» (p. 34). En este sentido, la epistemología tiene como referente no al individuo aislado sino a la sociedad en donde está inserto y a partir de ello el autor nos muestra la imposibilidad de establecer si una actividad dada es ciencia o no lo es.

Entraremos pues a un contraste con lo que se cree respecto a que proceder matemáticamente son sólo actos lógicos y rigurosos bien fundamentados ya que, cuando se domina la disciplina, los actos de aprendizaje de la matemática se parecen mucho más a lo que comenta Bruner (2013): un mundo de construcción de significados para resignificarlos en contextos. Se trata de reconocer la creación de mundos, pues a través de narrativas construimos, reconstruimos, y en cierto sentido hasta reinventamos nuestro ayer y nuestro mañana pues las historias «brindan modelos de mundo» (Bruner, 2013, p. 130). Ese es nuestro interés de explorar el mundo narrativo en muchas de sus expresiones.

El campo narrativo en la Matemática Educativa

En el año 2020, en plena crisis sanitaria por causa de la pandemia de COVID-19, se buscó colocar en el espacio público la voz del profesor de matemáticas al vivir un fenómeno de transición hacia la enseñanza a distancia debido a una indicación oficial de suspender actividades escolares presenciales, pero no por ello suspender la enseñanza institucionalizada. Nuestra investigación buscaba entender las vivencias y acciones del profesor; se intentó encontrar en las palabras mismas de sus actores el contenido, fundamento y justificación de sus actos.

Se planteó un cuestionario de trece preguntas respondido por profesores de Argentina, Colombia, Chile y México de nivel básico, medio superior y superior y las respuestas constituyeron narraciones con fuerte carga emocional; sus voces dan medida a la magnitud del reto que enfrentaron. A partir del reconocimiento del campo narrativo, en (Lezama et al, 2020) denominamos a la voz del profesor como un conjunto de voces del docente común que, en un ejercicio privado de autorreflexión sobre la docencia en tiempos de pandemia, permitió una reflexión pública y empática para reconocer cómo lo vivieron algunos miembros del profesorado de matemáticas; le otorgamos a esa expresión una legitimidad que permite comprender experiencias e interpretaciones. En ese espacio dialógico podemos encontrar claves de construcción del sujeto docente o profesor de matemáticas.

A partir de otro ejercicio narrativo en comunidad, se construyó un libro que compendia cuarenta y tres tesis de posgrado expuestas en tono narrativo (CoDIME, 2022). Ya desde el prólogo se declara:

> (...) lo dicho por nosotros en esta obra no es ocurrencia, pues todo ha pasado por el tamiz formal y riguroso de la academia, pero nos hemos propuesto decirlo de manera narrada y ensayística porque eso ayuda a la reflexión. Revisamos lo estudiado y referido años atrás, y que constituyó la puerta de entrada a la academia; son nuestras versiones, interpretaciones confrontadas por el paso del tiempo y la dinámica de la sociedad y, por ende, de la escuela. ¿Cuáles son las nuevas preguntas que confrontan lo ya dicho? Sí, nos narramos, es necesario. Lo dicho queda en tesis, artículos, seminarios, talleres, coloquios, congresos, en el rudo examen de la realidad (p. 21-22).

Estas experiencias investigativas se unen al conjunto de trabajos de tesis de grado desarrollado del 2006 a la fecha. De manera independiente al objeto específico de estudio, se ha abierto un espacio de atención, en términos investigativos, sobre el profesor de matemáticas, sus prácticas y su voz. Esos trabajos de investigación han dialogado con la enorme producción de estudios -a nivel internacional- sobre el profesor de matemáticas, tanto en formación como en servicio.

Con esas bases, hemos conformado un aparato temático sobre el profesor de matemáticas en el plano tanto personal como profesional.



Figura 26.1.: Un aparato temático: ¿cómo se forja la profesión docente en matemáticas?.

A continuación, se muestran extractos de investigaciones que han aportado información para conformar el aparato temático referido sobre el profesor y que se muestra en la figura anterior. Podemos encontrar en ellas relatos, testimonios, entrevistas, cuestionarios, videograbaciones, y más, que han servido como herramientas metodológicas para explorar diversidad de objetos de estudio. Esta aproximación narrativa ha ido tomando sentido, aportándonos amplia información de los fenómenos

en estudio y que en varios casos son provenientes de recuerdos, interpretaciones de hechos y reinterpretaciones de estos.

¿Qué saben? Discusiones sobre la epistemología del profesor de matemáticas y la manera como construye su saber a través de la práctica. Ejemplo de ello podemos encontrar en Sepúlveda (2022) quien analizó la epistemología de los profesores sobre el conocimiento matemático o Borello (2022) que explora concepciones de profesores y su relación con el aprendizaje de los alumnos para el caso de las desigualdades en matemáticas. Ponteville (2022) desarrolló una investigación acerca de las formas de conceptualización de las pruebas de hipótesis en el aula en cursos de estadística tomando en cuenta componentes de índole cultural y social.

¿Qué hacen? Elguero (2022) explora las ideas que se generan en torno al número racional en un escenario de trabajo (costureras). De la Cruz (2022) buscó favorecer un diálogo significativo entre el conocimiento comunitario y la matemática escolar del cambio y la variación; para ello se retomó el conocimiento comunitario de la cocción de la buena tortilla.

¿Qué creen? Olave (2022) caracteriza los modelos docentes de un grupo de formadores de profesores de Matemática en un Instituto de formación docente y analiza si se transmiten a sus estudiantes que serán profesores de Matemática de nivel Secundario y Bachillerato. Navarro (2022) realiza un estudio en el que explora las creencias del profesor de matemáticas del nivel medio superior sobre la evaluación.

¿Qué sienten? Rivera (2022) se pregunta en la versión narrada de su tesis ¿qué hay que considerar además de lo racional cuando se enseña matemática a un ser humano? En el trabajo doctoral, se profundizó sobre el tema de la afectividad en el aprendizaje matemático, se buscó determinar y validar ¿qué representaba lo afectivo para profesores de matemáticas?

¿Qué imaginan? González (2022) presenta un acercamiento al trabajo de una profesora novel para indagar sobre su proceso formativo y cómo enfrentaba sus tareas en su primer año escolar como profesora frente a grupo, las situaciones que afrontó, la cultura y contexto escolar que vivenció, así como su sentir al concluir ese ciclo escolar. Ochoviet (2022) estudia la problemática del aprendizaje del concepto de solución de un sistema de ecuaciones lineales con dos incógnitas en estudiantes del nivel medio y medio superior. Espinoza (2006), al analizar el sistema de numeración Náhuatl y encontrar las bases culturales y materiales de sistema de numeración, señala que la mejor forma que el ser humano aprende a construir sus conocimientos es a través de las actividades sociales, donde el contexto sociocultural y el lenguaje, es decir, el idioma, son factores determinantes para la construcción de conocimientos.

¿Qué narran? Parodi (2022) examina la habilidad de un grupo de profesores en formación para evaluar profesionalmente el pensamiento matemático de los estudiantes en situaciones que involucran el signo igual. Valero (2022) analiza la estabilidad y cambio de las concepciones alternativas de los estudiantes de bachillerato,

respecto al análisis de funciones a través de sus gráficas en condiciones instruccionales.

La voz: narrativas autobiográficas

Entre los elementos planteados con anterioridad, consideramos que el más abarcador y que nos permite incluso describir a los demás, es el de la voz del profesor cuando se narra así mismo. Su voz nos permite vislumbrar de alguna manera aspectos de configuración del sujeto como humano y profesional.

En el prólogo al libro de Delory-Momberger (2009), Pierre Dominicé hace un planteamiento preciso del propósito y métodos de las investigaciones de trayectorias de vida y pluralidad de experiencias. Nos indica que esas investigaciones permiten analizar cómo los sujetos procesan experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Estos procesos son experimentados, comprendidos e interpretados tanto por personas o colectivos y se recrean en relatos e historias autobiográficas.

En nuestra necesidad de trasladar lo narrativo como metodología de investigación a un aparato teórico útil que nos permita entender y explicar fenómenos educativos en la enseñanza de las matemáticas, susceptible de dialogar con nuestro enfoque socioepistemólogico, hemos encontrado en los fundamentos teóricos planteados en Delory- Momberger (2009) un escenario de deliberación que nos ayuda a comprender esta recurrencia en nuestras tesis a recoger piezas narrativas de diferente carácter.

La autora señala que los enfoques de estudio de las historias de sí o lo biográfico, se han abordado por dos polos: uno, el de la educación formación y el otro, las toma como objeto antropológico; se han dejado de lado los elementos y fundamentos transversales que los ligan. Como hipótesis indica que tales fundamentos podrían ser hallados:

> (...) en una reflexión que considere la tarea de pensar lo 'biográfico' como una de las formas privilegiadas de la actividad mental y reflexiva, a través de la cual el ser humano se representa y comprende a sí mismo, dentro de su ambiente social e histórico y sugiere definir lo biográfico como una categoría de experiencia que permite al individuo, en función de su pertenencia sociohistórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos vividos (p.31).

Entre los aspectos que señala la autora esta lo relacionado con el intento de reducir lo autobiográfico al espacio de la subjetividad, para algunos inexplorable con el rigor de la ciencia. Señala que individualización y la socialización son dos facetas indisociables de la actividad biográfica (p.33). Además, afirma que «la biografización constituye un conjunto de operaciones mentales, verbales y de comportamiento a través de las cuales un individuo se inscribe subjetivamente en las temporalidades históricas y sociales preexistentes que lo rodean (p.153).»Concluye argumentando que la «actividad biográfica es el motor del proceso de autoeducación, y la biografía es el horizonte donde se inscriben los proyectos educativos específicos que conllevan los mundos sociales (p.156).»

Como debutantes en este campo de conocimiento, reconocemos el amplio aparato teórico que se ha ido construyendo alrededor del campo de la narración, específicamente a lo relacionado a las experiencias de vida. Aportamos con nuestro plantea-

miento con la experiencia colectiva de narraciones de experiencias profesionales de un grupo de profesores latinoamericanos constituidos en un colectivo denominado CoDIME (Colectivo de Docencia e Investigación en Matemática Educativa).

Abordando las narrativas de la experiencia: un ejercicio colectivo de biografización

Con base en estas experiencias de investigación convocamos a docentes de matemáticas de todos los niveles educativos y de diversas regiones de América Latina a que narraran por escrito su trayectoria profesional docente; se conformó el libro Enseñar Matemáticas desde la Matemática Educativa (CoDIME, 2023) con 47 historias o narraciones de experiencia docente escritas por 49 profesores.

A manera de Delory-Momberger (2014), retomamos la biografización en la que los individuos «trabajan para darse una forma propia en la que reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por otros» (p. 699). Nos propusimos crear un espacio reflexivo para que profesores de matemáticas narraran el tránsito, individual y colectivo, desde su afinidad con las matemáticas, tradición familiar y habilidades hacia el espacio público de ejercicio de la profesión (estudiantes, escuela, gremio de profesores, la sociedad) en sus dimensiones cultural, científica, política y social.

Para lograrlo, trazamos una ruta de trabajo en colectivo como se muestra en el esquema, conformada por los tiempos de escritura, de revisión, consultas entre acompañantes, orientaciones específicas a las acciones de escritura, planeación y tiempos de entrega. Lo que fue pensado como una actividad pragmática de elaboración de una obra se transformó en un taller reflexivo profesional sobre la docencia de las matemáticas.

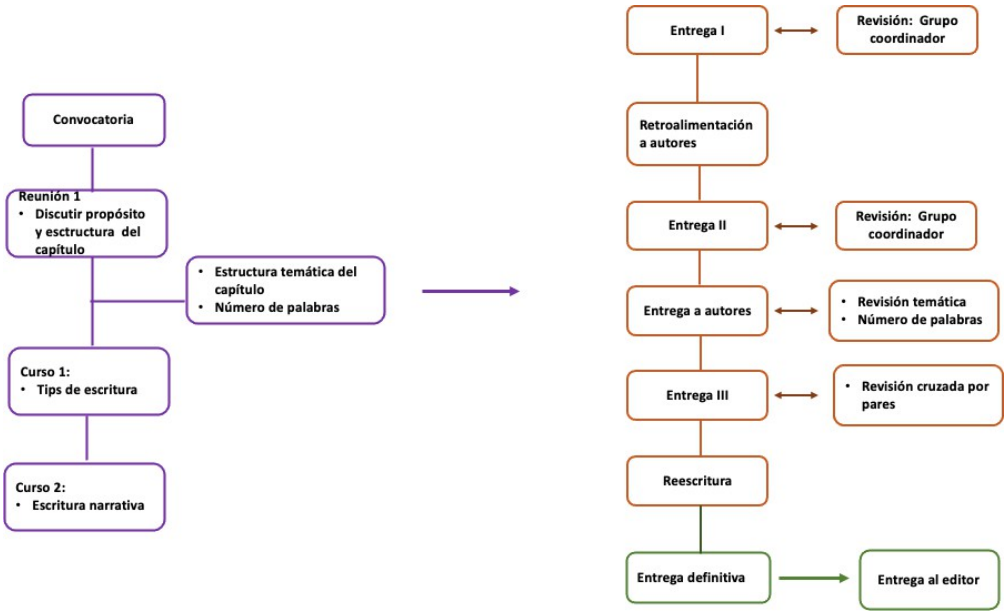


Figura 26.2.: Ruta del trabajo colectivo desarrollado por los profesores de matemáticas.

El ejercicio de construir un capítulo sobre su experiencia docente a través de una narrativa se convirtió en un taller para promover su desarrollo profesional, ya que

se vivió un proceso de escritura de tipo narrativo. Dicho proceso involucró tres momentos: el primero, lo constituyeron los cursos breves en los que participaron, uno sobre redacción y otro sobre narrativa para hacer la primera entrega de su escrito; en el segundo, cada autor es leído por otros: inicialmente por el colectivo coordinador y al término del escrito, por sus pares, los otros autores participantes; ahí conocieron lo que su pares escribieron, permitiendo reconocerse a través de lo que leyeron, así como rehacer, o reconstruir alguna parte de su propio escrito. El último momento lo constituye la entrega al editor profesional, quien también hizo una retroalimentación a los escritos y los ajustes necesarios para unificar y sistematizar la comunicación de las ideas.

Conforme se avanzó en el proceso, los profesores participantes reconocían que su escrito no era lo que inicialmente escribieron, que iba modificándose y las ideas que se pretendían comunicar tomaron forma.

Aquí, vale la pena señalar que Kennedy (2014) propone un marco diferenciador de los programas de Desarrollo Profesional Docente (DPD) basado en su capacidad transformativa de la práctica y del desarrollo de autonomía profesional. La autora analiza nueve modelos de DPD que agrupa en tres categorías según su propósito: los de transmisión, los de transición y los transformadores. En estos últimos, se observa el mayor desarrollo de autonomía profesional en docentes al promover la reflexión crítica de su propia práctica y los aspectos políticos que la determinan, así como el debate en el aula y en la comunidad educativa. Y eso pretendemos dejar entrever con lo que cada profesor ha plasmado en su capítulo.

Las diferentes acepciones sobre DPD enfatizan que el docente tome en cuenta conocimientos que lo lleven a mejorar su actividad. Al respecto, Lamb (2015, citando a Guskey, 2002) enfatiza que «el DPD es definido como un proceso a través del cual un profesor adquiere las habilidades y el conocimiento que necesita para avanzar en su carrera y cuenta con un conjunto de teorías propias» (p.406). Así, el profesor tiene posibilidades de desarrollar habilidades para leer, para escribir, para comunicar sus ideas de distintas formas.

La estructura de cada capítulo: un elemento metodológico para el desarrollo de narrativas

La propuesta de la estructura del capítulo se constituyó en un elemento metodológico de reflexión que orienta la deriva narrativa de los autores. El establecimiento de la temática de las secciones del capítulo y la medida en palabras de cada una fue un reto de concisión y estableció la relevancia de los tópicos a narrarse, complementándose esto con la revisión cruzada entre los autores.

No hubo una descripción detallada del contenido del capítulo, solo sugerencias; ejemplo de ello, para el caso del núcleo de partida sobre cómo llegué a ser profesor de matemáticas, se propuso: Constituye una fotografía narrada breve y profunda de mi elección por la profesión de profesor de matemáticas (¿elección, circunstancia, temprana, tardía?). El planteamiento deberá ser lo más personal posible.

La mirada a los estudiantes y a la escuela constituyó el espacio de la alteridad, del reconocimiento del otro, del estudiante y de la institución escolar como espacio sociocultural donde se ejerce la profesión. Las secciones sobre Historia de transición por la pandemia y Lo inesperado en el aula, nos abre a los acontecimientos,

El escrito tendrá el siguiente orden sugerido con las secciones preestablecidas y con un número específico de palabras en cada una de ellas:

- Título
- Mi historia personal profesional (300 palabras)
- Mi ruta de profesionalización docente (500-800 palabras)
- Los alumnos (300 palabras)
- Lo inesperado en el aula (200)
- Historias de transición por la pandemia (prepandemia, pandemia, situación actual, saldo de la pandemia) (900)
- Una mirada a la escuela (500 palabras)
- Una anécdota en el ámbito educativo (200)
- Bibliografía

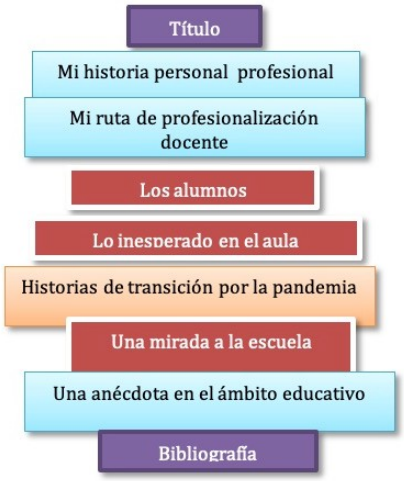


Figura 26.3.: Estructura temática del capítulo.

remueven el actuar profesional, aquello para la que no nos preparó la formación para maestro.

El capítulo cierra con un planteamiento anecdótico asociado al ser profesor o profesora. Constituye una experiencia vivida, puede ser corta y simple sobre un incidente singular; contiene detalles concretos y relevantes, y puede comenzar en el momento central de una vivencia. Resulta un espacio libre y muy personal, hasta emotivo, para narrar acontecimientos dentro de la actividad docente y cierra el ver al profesor de matemáticas como un ser humano pleno.

Ilustraciones

A continuación, damos algunos breves ejemplos de las producciones de los profesores retomando los elementos propuestos del aparato temático propuesto en la Figura 1. Esto busca enfatizar nuestra propuesta acerca de que lo que narran los profesores constituye la voz que nos permite vislumbrar aspectos de configuración del docente como humano y profesional.

Rita, capítulo 8, imaginarios sociales. Al referirse a sus estudiantes y la realidad social que viven narra: ...llegan al salón de clases con un modelo educativo que la mayoría de las veces no es muy distinto que el que vivieron sus abuelos (p. 103).

Karin, capítulo 41, lo identitario y afectivo. Muestra una idea de profesor de matemáticas que profesan sus alumnos, al plantearlo como anécdota en diálogo con su grupo: Una de mis estudiantes delante de todo el grupo dijo: -Profesora, usted sería perfecta si no fuera sólo profesora de matemática, sino también de otra asignatura. -Yo la miré, sonreí, y le dije: —¿Cómo es eso? —Profesora, usted es muy buena. Hace todo lo posible para que nosotros aprendamos, se preocupa por nosotros, pero la materia que imparte es muy complicada. Si impartiera otra materia sería fabuloso (p.448).

Susana, capítulo 42, sus prácticas. Nos muestra que la motivación de desarrollo profesional en la búsqueda de entender mejor a sus alumnos nos dice: En ciertos mo-

mentos de ese primer año, cuando comencé a desempeñarme como docente, sentí que me faltaban conocimientos para entender mejor a mis alumnos (p.452).

Cindy, capítulo 5, mundo emocional e interacciones. En relación con su desarrollo profesional, tiene como referente la problemática que enfrentan sus colegas: Desde mis inicios como maestra de matemáticas noté casi de inmediato algunas tensiones de colegas que desarrollaban la práctica de enseñanza matemática en primaria. Una tensión particular surgía de las interacciones con el libro de texto guía y con los contenidos propuestos en él.

Milena y Erik, capítulo 12, sus prácticas. Nos plantean una mirada crítica a la política educativa en su país: El currículo y la política educativa del MEP requieren el abordaje en resolución de problemas. Para esto se llevó a cada institución una idea fantasiosa de este nuevo programa de estudio, el cual, dependiendo del lugar de trabajo, es imposible abordar (p.150)

Tania, capítulo 7, lo afectivo. Como resultado del agobio de trabajo producto de la pandemia nos narra un estado de ánimo: ... al volver a la presenciabilidad, por un periodo largo, mis clases eran desorganizadas, olvidaba explicar detalles sobre los procedimientos que exponía, no anotaba la fecha en el pizarrón, etcétera. Terminaba fastidiada porque trabajaba primero con la mitad del grupo y después con la otra: era cansado y confuso (p. 93).

Paola, capítulo 26, lo epistemológico. Al narrar una experiencia al enseñar la fórmula de distancia entre dos puntos y poner un ejemplo de la «vida real,» uno de sus estudiantes señaló: ¡Eso está mal! ...Lo que está mal es lo que usted nos enseñó. Eso es mentira, porque si uno va del colegio a la iglesia no recorre esa distancia, pues uno no atraviesa paredes (p. 289)

Los extractos de la narración de los profesores permiten reconocer lo que la teoría plantea sobre el acto de biografiarse: no solo es una expresión de subjetividad, sino que se engarza social y pública con sus colegas coautores y con sus alumnos, la escuela, su familia. Esto ocurre para cada autor en su lugar geográfico, con sus años de experiencia, su realidad política e histórica. Podemos encontrar así, en las cuarenta y siete narrativas biográficas, múltiples identificaciones a la teoría en el campo narrativo, pero también en el campo de la socioepistemología. Se puede leer o identificar en muchos de ellos, una problematización al dME, planteado con anterioridad y cómo han podido resignificar la matemática en su aula o institución.

Lo identitario

La propuesta de este libro de narrativas no era el estudiar narrativas autobiográficas, sino construir un proyecto entre comunes o iguales, libre y creativo, lleno de ingenio y además revelador. La estrategia, como lo hemos señalado, lo convirtió en un ejercicio singular de desarrollo profesional como se argumentó. A este hecho podemos añadir una singularidad más y que nos ha sorprendido.

Como la experiencia se cristalizó en un libro, esto ha obligado a múltiples presentaciones en diversos foros en los que los autores, las y los profesores, han participado como protagonistas. Es sorprendente poderlos escucharlos interpretándose a sí mismos, justificando lo dicho y contrastándose y sorprendiéndose por lo dicho por sus coautores. Estamos hablando de un colectivo que se ha recreado profesionalmente como docentes de matemáticas y posiblemente también, como personas. Es reconocer, en la narrativa, una identidad colectiva del profesor de matemáticas, «acciones

que se desvanecen o se esconden en lo cotidiano, en donde encontramos la grandeza de ser profesor.» (Salazar, 2022, p.25).

Conclusiones

Este escrito tenía el propósito de hacer explícito y público nuestro interés de explorar y profundizar la narrativa, especialmente la autobiográfica. Lo anterior no solo como un método de investigación, sino en nuestro interés básico de comprensión de los fenómenos didácticos asociados a la construcción de conocimiento matemático. Desde nuestro enfoque teórico, identificamos elementos que podemos articular coherentemente sin contradicciones teóricas y metodológicas.

Queremos entender al sujeto haciendo matemáticas y aprendiéndolas, es decir identificar las prácticas y usos que le dan significado y sentido al objeto matemático en contextos específicos y socioculturalmente situados. Cuando hablamos de lo social no nos referimos exclusivamente a lo público o comunitario, nos referimos y preguntamos por las reglas sociales y culturales que orientan la construcción del conocimiento, específicamente matemático; nos estamos refiriendo a las prácticas sociales como normativas de corte epistemológico.

Reconocemos el acto narrativo como una práctica universal retomando a Bruner (2013): «(...) somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi 'natural' como el lenguaje» (p.11). Reconocemos en ella una herramienta importante para construir significados sobre lo que se hace, incluyendo matemáticas.

Hipotéticamente, podremos decir que identificamos al narrar como una práctica social, hecho que habrá que analizarse largamente para argumentarlo, pero queda como tarea a estudiar. Es otro elemento patente en nuestra experiencia de colectivo que aglutina alienta, delibera y nos deja en plena libertad después de construirnos y reconstruirnos

Referencias

Barranguet, C. (2020). *El caso de las prácticas de enseñanza de las inecuaciones en el nivel medio uruguayo. Un análisis de su didáctica, epistemología y cognición* [Tesis de maestría, no publicada]. CICATA-IPN, México. ipn.mx.

Borello, M. (2022). ¿Cómo resignificar desigualdades? Un recorrido entre las concepciones y las prácticas didácticas del profesor bajo un enfoque socioepistemológico. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 352 – 362). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Bruner, J. (2013). *Fábrica de historias: Derecho, literatura y vida.* Fonde de Cultura Económica.

Cantoral, R. (2013). *Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa: estudios sobre la construcción social del conocimiento.* Gedisa.

CoDIME (2022). *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana.* DocenMat y Palabra en Vuelo.

CoDIME (2023). *Enseñar matemáticas desde la Matemática Educativa: narraciones de experiencia docente.* DocenMat y Palabra en Vuelo.

De la Cruz, F. (2022). *Un estudio socioepistemológico en el Telebachillerato chiapaneco: hacia un discurso matemático escolar inclusivo* [Tesis de doctorado no publicada]. CICATA-IPN, México. DOI: 10.13140/RG.2.2.15572.88965

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación: figuras del individuo-proyecto.* Editorial de la F FL- UBA; CLACSO

Delory-Momberger, C. (2014). EXPERIENCIA Y FORMACIÓN. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710. redalyc.org.

Elguero, C. (2022). Relato de una experiencia de investigación en un escenario del mundo del trabajo. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 35 – 44). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Espinoza, M. (2006). *La matemática náhuatl: estudio del sistema de numeración náhuatl.* [Tesis de maestría no publicada]. CICATA-IPN. México. ipn.mx.

Fregueiro, A. (2024). *Una propuesta de aprendizaje de la completitud del conjunto de los números reales dirigida a futuros docentes de matemática de enseñanza secundaria.* [Tesis de doctorado, no publicada]. CICATA-IPN, México. doi.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos.* Gedisa.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8*(3), 381– 391. doi.

González, F. (2022). *Experiencia de incorporación a la actividad profesional en una profesora novel en el nivel básico. El caso de los saberes en matemáticas.* [Tesis de maestría no publicada]. CICATA-IPN, México.

Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. P*rofessional Development in Education, 40*, 336-351. hrefhttps://doi.org/10.1080/1

Lam, B. H. (2015). El desarrollo profesional docente en Hong Kong comparado con los países anglosajones: El rol del Confucianismo (J. M. Mateu, Traduc.). *Psicología, Sociedad y Educación, 7*(3), 405-422. doi.

Lezama, J., Flores, R. Buendía, G. y Mariscal, E. (2020). Docencia en Matemáticas: voces latinoamericanas en la transición hacia la enseñanza a distancia por Covid-19. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*. doi.

Mingüer, L. M. (2006). *Entorno sociocultural y cultura matemática en profesores del nivel superior de educación: un estudio de caso: El Instituto Tecnológico de Oaxaca* [Tesis de doctorado, no publicada]. CICATA-IPN, México. ipn.mx.

Mitchell (1981). *On narrative.* The University Chicago press.

Navarro, J. (2022). ¿Qué piensa un profesor de matemática sobre evaluación? Exploración de las creencias sobre evaluación que tienen los profesores de matemática en el nivel medio superior. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 373 – 385). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Ochoviet, C. (2022). La construcción de mi identidad profesional a partir del concepto de solución de un sistema de ecuaciones lineales. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 452 – 461). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Olave. M. (2022). Modelos de profesores formadores de profesores de matemática: ¿cuáles son y en qué medida se transmiten a los futuros docentes? En J. Lezama

y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 166 – 175). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Parodi, S. (2022). Sobre la experiencia de investigar la mirada profesional en torno al signo igual. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 395 – 404). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Ponteville, C. (2022). La construcción de conocimiento en estadística: un desafío docente. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 235 – 243). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Rivera, V. (2022). ¿Qué hay que considerar además de lo racional cuando se enseña matemática a un ser humano? En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 337 – 349). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Salazar, C. (2022). De la vida a la palabra, de la palabra a la memoria, de la memoria a la poética de la vida del profesor. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 323-26). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Sepúlveda, K. (2022). Epistemología de los profesores sobre el conocimiento matemático: un estudio socioepistemológico. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 262 – 271). DocenMat y Palabra en Vuelo.

Valero, M.S. (2022). Estabilidad y cambio de las concepciones alternativas acerca del análisis de funciones en situación escolar. En J. Lezama y G. Buendía (Coords.), *Investigar en Matemática Educativa: memoria colectiva de una experiencia latinoamericana* (pp. 418 – 426). DocenMat y Palabra en Vuelo.

27. Emergencias vitales desde la práctica artística. Historias de vida del alumnado de Magisterio a partir del libro de artista

RICARD RAMON
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

AMPARO ALONSO-SANZ
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

Las acciones artísticas permiten construir relatos, a partir de la visualización y el desarrollo poético, que difícilmente pueden emerger desde otro tipo de narrativas. Esto es así porque los medios artísticos favorecen que en el proceso creativo vean la luz ideas, conceptos, emociones o sentimientos que a menudo pueden estar bloqueados, que pueden ser difíciles de verbalizar o incluso de concebir de manera consciente. Sin embargo, mientras se dibuja, se pinta, se recorta o se esculpe, la energía creativa canaliza la salida de estas cuestiones profundas que pueden estar silenciadas (Alonso-Sanz, 2023). Verlas en la propia obra posibilita que sus creadores reflexionen sobre ello como una realidad literalmente palpable y le otorguen un sentido con relación a sus vivencias y experiencias.

En la formación inicial del profesorado, un aspecto que consideramos esencial es el trabajo sobre la identidad. Nos parece sustancial que nuestro alumnado, tome conciencia de su condición como personas adultas, desarrolle un compromiso con su autoconocimiento y su propio crecimiento personal, antes de dedicarse a la educación de menores de edad. Uno de los ejercicios necesarios es situarse en la propia historia de sus vidas, narrarse, encontrarse en un pasado y en un posible futuro en relación con su deseo de ser maestros y maestras. Las experiencias emergidas en las historias de vida del alumnado universitario del Grado de Maestro brotan desde el lenguaje poético y mediante la mirada artística. Y lo hacen, a partir de determinadas experiencias biográficas trascendentes para el propio alumnado y a partir del modo en que este se siente interpelado a explorar, desde los recursos propios de las artes, a partir de un sentido no literal del mundo. Para ello, partimos del libro de artista. Un tipo de objeto que adopta formas muy variadas y que da cuenta de una interpretación simbólica de procesos artísticos vinculados a menudo a las acciones y los cuerpos, tomando como referentes las aportaciones de artistas contemporáneos (Pérez Rodrigo, 2024).

Según Crespo Martín (2012) el libro de artista es un soporte de creación contemporánea, un objeto visual, táctil y espacial, con alguna conexión a la idea de libro, con tratamientos singulares de la secuencia, texto y forma.

> Desde sus muchas funciones diarias hasta su existencia metafórica, el libro tiene un potencial que ofrece un espacio privado para la comunicación e intercambio a través de vastos espacios de tiempo y geografía, para entrever o vislumbrar la expresión de experiencias reveladas o comunicadas, a través del espacio y del tiempo. (Crespo Martín, 2012, p. 3)

Esta potencialidad comunicadora y de intercambio del libro de artista, permite poner en relación las reflexiones propias de cada estudiante con las de otras personas, ya sean docentes o discentes de una manera estética y no verbal. «La narratividad de los libros de artista expone pasajes íntimos y levanta la voz de la imaginación visual hacia el espectador-lector» (Vilchis Esquivel, 2009, p. 93). Establecer estrategias educativas para permitir que la poética artística haga fluir esos relatos, favorece la generación de puentes y trabajar las relaciones pedagógicas.

El libro de artista es un tipo de objeto que adopta formas muy variadas. Según Crespo Martín (2012) abundan entre sus formas: el códex, rollo, encuadernación por punto fijo, estructura veneciana, acordeón, formas compuestas, las cajas y el electrónico. A menudo da cuenta de una interpretación simbólica de procesos artísticos vinculados a las acciones y los cuerpos. Entre los referentes destacan las aportaciones mostradas en la colección del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA, 2022-2025) de artistas como: Rosana Paulino (2022), Ivan Grifo (2019), Marina Abramovic (1965-1979), Bruno Munari (2008), Roberto Equisoain (2012), Tom Johnson (2003, 2005), Jon Bibson (1977), Dayanita Sing (2017), el grup Escombros (1993), Sandra March (2011), Regina Giménez (2021), Juan Hidalgo (1974).

Trasladamos a nuestro alumnado la idea de construir los relatos de su aprendizaje a lo largo del curso de manera visual y estética. Para ello experimentan con el uso bidimensional y tridimensional de simbolismos, recursos gráficos y tipográficos, mapas mentales, cartografías artísticas, líneas del tiempo, emoticonos, etc. Los libros de artista «maximizan su potencial visual explotando las imágenes, colores, materiales fotográficos, secuencias, yuxtaposición o narratividad» (Crespo Martín, 2012, p. 2).

Identidad docente, personal y sociocultural

La narrativa biográfica es pertinente durante el trayecto de formación universitaria para aproximarse a la identidad docente (Lópes, 2011; Sayago, et al., 2008). Es dinámica y propiciadora de reflexión, ya que evidencia el proceso identitario individual y colectivo, producto de vivencias y acontecimientos que ocasionan el reconocimiento de la complejidad del ser profesional docente (Sayago, et al., 2008).

Las narrativas biográficas son trascendentes porque definen a nuestro alumnado y determinan la forma que tienen de relacionarse con los demás y, por tanto, en el futuro, posiblemente con su propio alumnado. Son propias de las perspectivas constructivista y socioconstructivista donde el uso de las historias de vida para el aprendizaje es una condición (Lópes, 2011). Además, «el ejercicio de interiorización y sistematización de las experiencias vivenciadas tiene un alto potencial en los

procesos formativos, permitiendo atenuar las brechas entre la investigación, la práctica investigativa y los procesos de formación docente» (Moreira y Rodríguez, 2021, p. 48). Por ello nos interesa que se remitan a las cuestiones de su pasado, a través del libro de artista, para que sean conscientes de cómo afectará su identidad a la práctica docente y puedan tomar decisiones para mantener o reorientar su ejercicio profesional.

En este proceso de aproximación a las identidades docentes del alumnado durante su formación inicial precisamos de una teoría que nos ayude a poner en relación sus narrativas. Según Sayago, et al. (2008) «la identidad docente se anida en procesos biográficos, por ello necesita que se le complemente como acontecimiento social y relacional (...) entre el individuo, su entorno profesional-social y la institución donde trabaja. Es decir, una mediación entre la identidad sociocultural y la personal» (p. 554). Compartimos con Guitart, et al., (2010) que la identidad personal es la parte del autoconcepto derivado del conocimiento de rasgos o aspiraciones propias y, que la identidad sociocultural es la parte derivada del conocimiento de su pertenencia a un grupo cultural, institucional e históricamente situado. En ambos casos junto los significados valorativos y emocionales asociados: «a la construcción de la identidad personal (sí mismos posibles, transiciones vitales, vínculo afectivo) y sociocultural (acción-transformación e identificación simbólica)» (Guitart, et al., 2010, p. 78).

El objetivo de esta investigación es crear la historia de vida visual de un colectivo estudiantil al recabar los acontecimientos significativos de sus biografías, desde la identidad sociocultural y personal, que creen que pueden determinar su identidad profesional. Para ello, este estudio pretende hacer fluir relatos del alumnado universitario del Grado de Maestro de la Universitat de València desde un lenguaje poético y mirada artística, estableciendo puentes y trabajando las relaciones pedagógicas.

Metodología

La metodología utilizada para el desarrollo de este estudio es mixta. Para la creación de historias de vida desde el giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales (Hernández-Hernández, et al., 2011; Lópes, 2011; Moreira y Rodríguez, 2021; Rivas, et al., 2012) se utiliza la combinación de varios métodos.

Se centra, por un lado, en la investigación educativa basada en las artes (Leavy, 2018). A partir de la confección de una serie de libros de artista, en un sentido amplio del término, donde la práctica artística se convierte en el medio para explorar la emergencia de las cuestiones identitarias del alumnado (Haywood Rolling, 2018; Sutton, 2020).

Por otro lado, a través de la investigación cualitativa mediante análisis de contenido (Cabrera Ruiz, 2013) de estos libros de artista, se rescatan cuestiones comunes a más de un estudiante. De los más de 250 ejemplares recogidos, se seleccionan una serie de libros de artista, en función de la mayor implicación en las narrativas de las historias de vida de sus autoras y autores. El análisis identifica categorías como: tipos de acontecimientos significativos, patrones de comportamiento, relaciones sociales, etc. Se procede a clasificar las imágenes en estas categorías, o incluso detalles de las mismas.

A partir de estos rasgos compartidos podemos construir un relato visual común, y definir así una historia de vida del colectivo (Cabrera, et al., 2012) estudiantil. Pa-

ra ello empleamos el fotoensayo que nos permite en el marco de la Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales poner en relación las imágenes creadas por estudiantes con citas visuales (Marín y Roldán, 2017) para contextualizar sus narrativas.

El tiempo transcurrido desde la entrega de los libros de artista, una vez recogida y analizada la información, y la elaboración de la historia de vida, nos impide generar un proceso de devolución con el alumnado que ya ha finalizado el curso de la materia. Esta queda limitada a un nivel inicial, a pesar de conocer «su valor desde el punto de vista de la implicación de los sujetos, de su dimensión política, y del tipo de construcción de conocimiento que provoca en el proceso de investigación» (Rivas y Leite, 2011, p. 75).

Resultados

Basándonos en la teoría de Sayago, et al. (2008) y Guitart, et al. (2010) que anidan la identidad docente con procesos biográficos, propios de la identidad sociocultural y la personal, analizamos en base a estas dos categorías las creaciones del alumnado. Se descubre que la identidad sociocultural puede estar muy vinculada a la participación en comunidades religiosas, en voluntariados, en asociaciones, en clubes deportivos, en prácticas artísticas, en actividades o intereses culturales como las Fallas, los Moros y Cristianos o las orquestas musicales. Mientras que constituyen parte de la identidad personal acontecimientos significativos como pueden ser las crisis personales, las experiencias placenteras como viajes, los conflictos, los enamoramientos, los divorcios o separaciones de sus progenitores, el fallecimiento de seres queridos, el alcance de ciertos logros o metas, las enfermedades. También forman parte de la identidad personal las relaciones sociales que establecen con familiares, amigos, docentes u otros estudiantes.

Identidad sociocultural



Figura 27.1.: Narrativas (2024). Fotoensayo a partir de una cita visual y 5 imágenes del alumnado: Mar Belver, Eva Calatayud, Marta Mayo, Sabrina Ruiz y Jesús Cano.



Figura 27.2.: Dibujos (2024). Fotoensayo a partir de una cita visual y 3 imágenes del alumnado: Ana Casanova, Carmen Martínez y Borja Saez.

Identidad personal

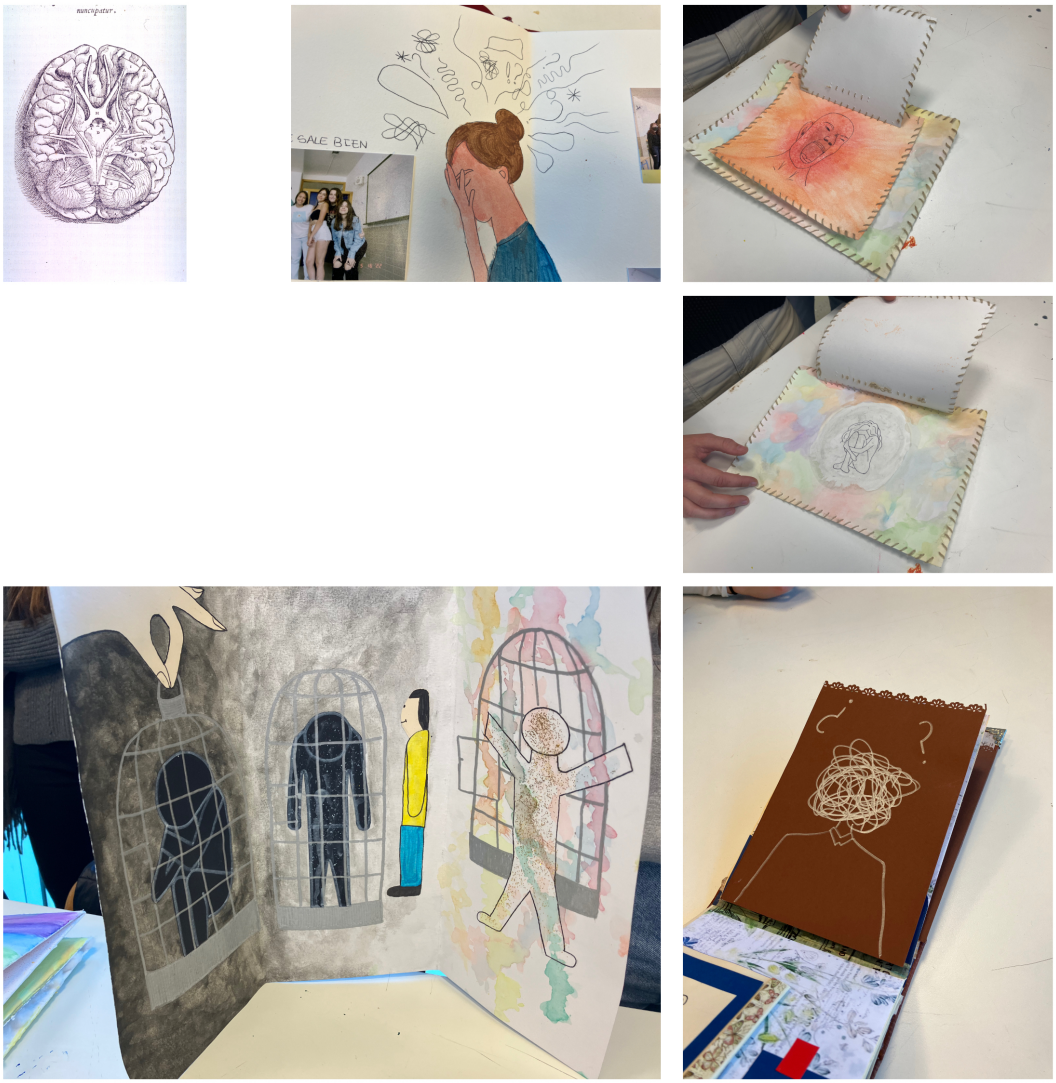


Figura 27.3.: Conflictos (2024). Fotoensayo a partir de una cita visual (Oporini, 1543) y 5 imágenes del alumnado: Paula Ruiz, Aroa Moreno, Sara Esteve y Laura Pelegrí.



Figura 27.4.: Recorridos (2024). Fotoensayo a partir de 2 citas visuales de Grupo Escombros, 1993 y de Hilda Paz y Edgardo Antonio Vigo, 1997 (MACBA, 2022-2025) y 4 imágenes del alumnado: Abril Ceballos, Nathalia García, Aurora Aguilar y Lorena Solís Terol.



Figura 27.5.: Sonidos (2024). Fotoensayo a partir de 1 cita visual de Juan Hidalgo, 1974 (MACBA, 2022-2025), 1 cita de niños de 11 años que debutaron en la Lira de Titaguas de Valencia en 1947 (López Heras, 2022) y 4 imágenes del alumnado: Claudia Mestre, Anna Santamaria, Elia Rivelles, Sara David Oliver.

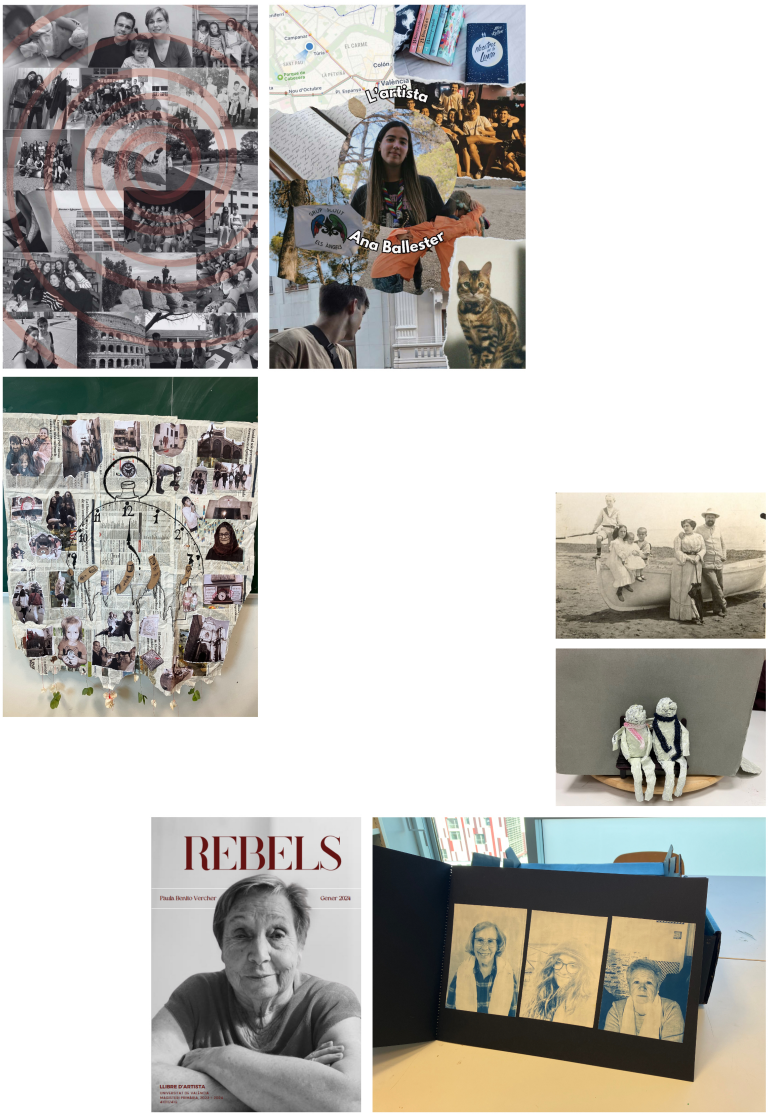


Figura 27.6.: Personas (2024). Fotoensayo a partir de una cita visual de Vicente Blasco Ibañez junto a su familia en la playa de la Malvarrosa de Valencia en 1902 (Biblioteca Virtual Miguel Cervantes, 1902) y 6 imágenes del alumnado: Ana Ballester, Alba Pinar, Pilar Mascarós, Paula Benito Vercher y Laura Escribano.



Figura 27.7.: Lugares (2024). Fotoensayo a partir de una cita visual del cartel de la 1ª Marxa d'escoles per l'Horta Sud (Cerai, 2020) y 2 imágenes del alumnado: Ana Ballester y Andrea Navarro.

Un factor que emerge a partir del análisis de los contenidos de las propuestas y del relato visual y artístico de sus historias de vida, y que se repite de forma insistente, es el hecho de que una gran parte, construye estos relatos a partir de su relación con una práctica artística. Por un lado, demuestra el impacto negativo que tiene la falta de una educación artística en el ámbito de las artes visuales, dado que esta es una de las artes menos presentes en los relatos, que, sin embargo, es descubierta como medio por el resto, en el momento de abordar esta práctica. De esta manera, la presencia de historias de vida, que se construyen a partir de la relación personal con la práctica de la música o de la danza, tienen una enorme presencia. También, aquellas historias de vida, construidas a partir de historias de superación, emancipación personal o tensión emocional respecto a la práctica del deporte. Las construidas desde disciplinas artísticas, son minoritarias, realizadas por personas con un cierto dominio de las artes plásticas. Sin embargo, el nivel de profundidad alcanzando por estas, suele ser superior, al permitir, ese mayor dominio, un mayor control del medio poético para contar aquello que deseaba emerger.

Entre los medios artísticos utilizados, prevalecen el dibujo y especialmente la fotografía, y el texto utilizado en un sentido poético, a veces en un sentido referencial, denotando una cierta necesidad o inseguridad en el lenguaje exclusivamente visual, lo que impele a algún alumnado, a recurrir a la palabra escrita, para delimitar con mayor precisión aquello que creen, que usando solamente el lenguaje visual, podría no quedar claro.

Sin embargo, el alumnado que usa esencialmente solo medios visuales, por ejemplo la escultura, sin recurrir a nada que trata de completar la narrativa presente en sí misma en la obra, obtiene resultados más profundos, y un mayor nivel de significado, al dejar una cierta apertura interpretativa, que permite explorar más allá de lo evidente y lo aparente, lo que supone precisamente uno de los mayores valores del medio artístico, para tejer historias de vida y compartirlas en profundidad y como un medio de reflexión y aprendizaje consciente.

También se dan casos de propuestas, muy pocas, que recurrieron a lo estrictamente anecdótico o a narrar un simple acontecimiento o una secuencia de acontecimientos, sin profundizar en la importancia biográfica o el impacto de esos acontecimientos en el discurrir de la vida de esa persona. En estos casos, mínimos, también se detecta un uso muy reducido de los medios artísticos en la propuesta, lo que redundaba en la falta de profundidad del relato, demostrando que el uso metafórico y poético de los medios visuales artísticos, favorece el relato de las historias de vida y su complejidad.

Discusión y conclusiones

Los intercambios que se producen en la puesta en común de estas expresiones artísticas establecen una serie de nexos entre el alumnado, que según ellos mismos confiesan, no se había creado hasta ese momento. Una razón evidente que emerge es que con anterioridad nunca se habían expresado de este modo visual profundo y con tendencia a desvelar lo oculto, sino mediante textos visuales. Posiblemente, porque carecían de habilidades y práctica especializada para comunicarse mediante este recurso, porque «para leerlos, se requiere del conocimiento de la alfabetidad visual, del dominio de la gramática visual y de la aplicación de principios estructu-

rales bien delimitados en el contexto de la plástica» (Vilchis Esquivel, 2009, p. 99); competencias que se tratan de transmitir en esta asignatura.

La experiencia estética se convierte así en un elemento vehicular de esas historias de vida, con sus dificultades e implicaciones éticas. «Y es que la estética se difunde mediante visiones. Pero tengamos siempre presente que en el mundo de la visión nada es inocente» (Francalanci, 2010, p. 40). En ese sentido, se incide en el alumnado, en que deben construir esas visiones, esas miradas desde la poética estética, sin renunciar nunca a quienes son ni a su dignidad personal. Se plantea el ejercicio como una autorreflexión personal sobre su presente en referencia a su pasado y proyectado hacia un mejor futuro, dado que permanece sobre otras consideraciones la vertiente pedagógica y de autoaprendizaje consciente mediante las artes. En este sentido, algunos libros de artista incluyen líneas del tiempo que actúan como biogramas, un recurso muy empleado en investigación para la comprensión de la identidad docente (Sayago, et al., 2008). De esta forma, el viaje autorreferencial a través de lo visual, de lo estético, que desarrollan, les permite una profundización en sí mismos, que debe sentarse siempre en la base del autoconocimiento para la mejora personal, y por ende profesional.

Son formas de narrarse visuales, relatos a menudo metafóricos cargados de gestualidad, de intención emocional y conceptual. Y a partir de ellos conocemos mejor el perfil de nuestro alumnado, sus vicisitudes y retos en el aprendizaje, aquello que les hace gozar y disfrutar de la asignatura o de la relación con el resto. Nos permite identificar hitos o momentos relevantes en sus vidas que les han marcado en su identidad actual, reconocer sus propósitos para alcanzar el logro de ser docentes, incluso reconocer con facilidad aspectos comunes en la relación con los pares y el profesorado.

Sin embargo, construir una historia de vida de un colectivo como el de este alumnado de Magisterio, a partir de aquello que han compartido en sus libros de artista, se vuelve complejo o difícil en algunos aspectos. Esta aportación trata de recoger los retos a la hora de elaborar una historia de vida común. La dificultad de contextualizar sus vidas siendo nosotros investigadores de otra generación. El impedimento de contrastar con el colectivo la historia de vida creada a partir de sus aportaciones cuando ya ha finalizado nuestra relación académica. Las implicaciones éticas derivadas de utilizar sus propias creaciones para relatar la historia de vida y el reconocimiento necesario.

Referencias

Aguilar Moreno, M. (2024). Comunidades más inclusivas a través del libro arte. *Revista Sonda. Investigación En Artes y Letras, 13*, 14–26. doi.

Alonso-Sanz, A. (2023). C/a/r/tography to Map Affections About My Relationship with the University. En S. V. Carrasco Segovia, F. Hernández Hernández, J. M. Sancho-Gil, (Eds), *Affective Cartographies* (pp. 19-33). Palgrave Macmillan.

Biblioteca Virtual Miguel Cervantes (1902). *Vicente Blasco Ibañez junto a su familia en la playa de la Malvarrosa*, Valencia 1902. cervantesvirtual.com.

Cabrera Ruiz, I. (2013). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria, 14*(3), 71-93.

Cabrera, J. C., Hernández, N. y Pons, L. La autobiografía como punto de partida para construir una historia colectiva. En J. I. Rivas, F. Hernández-Hernández, J. M. Sancho, y C. Núñez, (Coords.) (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia* (pp. 43-48). Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D). handle.net.

Cerai (2020). *Cartel de 1ª Marxa d'escoles per l'Horta Sud*. cerai.org.

Crespo Martín, B. (2012). El libro-arte / libro de artista: Tipologías secuenciales, narrativas y estructuras. *Anales de Documentación, 15*(1). doi.

Guitart, M. E., Nadal, J. M. y Vila, N. (2010). La construcción narrativa de la identidad en un contexto educativo intercultural. *Límite: Revista de Filosofía y Psicología, 21*, 77-94.

Francalanci, E. L. (2010). *Estética de los objetos.* Antonio Machado Libros.

Haywood Rolling, J. (2018). Arts-Based Research in Education. En P. Leavy (Ed.), *Handbook of Arts-Based Research* (pp. 493-510). Guilford Press.

Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (Coords.) (2011). *Historias de vida en educación: Biografías en contexto.* handle.net.

Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of Arts-Based Research.* Guilford Press.

Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández-Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 23-33). handle.net.

López Heras, V. (2022). Identidad, tradición y música. *El Confidencial.* elconfidencial.com.

MACBA (2022-2025). *Colección MACBA. Preludio. Intención poética.* Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona. macba.cat.

Marín Viadel, R., y Roldán, J. (2017). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística.* Editorial de la Universidad de Granada.

Mejías Acosta, A. (2016). *NN. TT. en la educación artística: el portafolio electrónico* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.

Moreira Chávez, E. J., y Rodriguez Zambrano, A. D. (2021). Impact of life stories on the profile of the special educator: perceptions from the formative experience of university students. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies, 2*(4), 48–60. doi.

Oporini, J. (1543). Nervous System Plate. *Collection: Images from the History of Medicine (IHM)*. Vesalius, Andreas, 1514-1564.

Pérez Rodrigo, D. (2024). Performatividad y experiencia corporal en la lectura de los libros de artista. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras, 13*, 27–40. doi.

Reina García, F. M. (2012). El portafolio como recurso didáctico en el ámbito de la educación artística y la cultura visual. En F. Hernandez y A. Aguirre (Coomp), *Investigación en las Artes y la Cultura Visual* (pp. 121-137). Barcelona: Universitat de Barcelona. handle.net.

Rivas y Leite (2011). La Devolución en los Procesos de Construcción Interactiva de los Relatos. En F. Hernández-Hernández, J. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 75-80). handle.net.

Rivas, J. I., Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M., y Núñez, C. (Coords.) (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D). handle.net.

Sayago Q, Zoraida Beatriz, Chacón Corzo, María A, y Rojas de Rojas, Morelba. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere, 12*(42), 551-561.

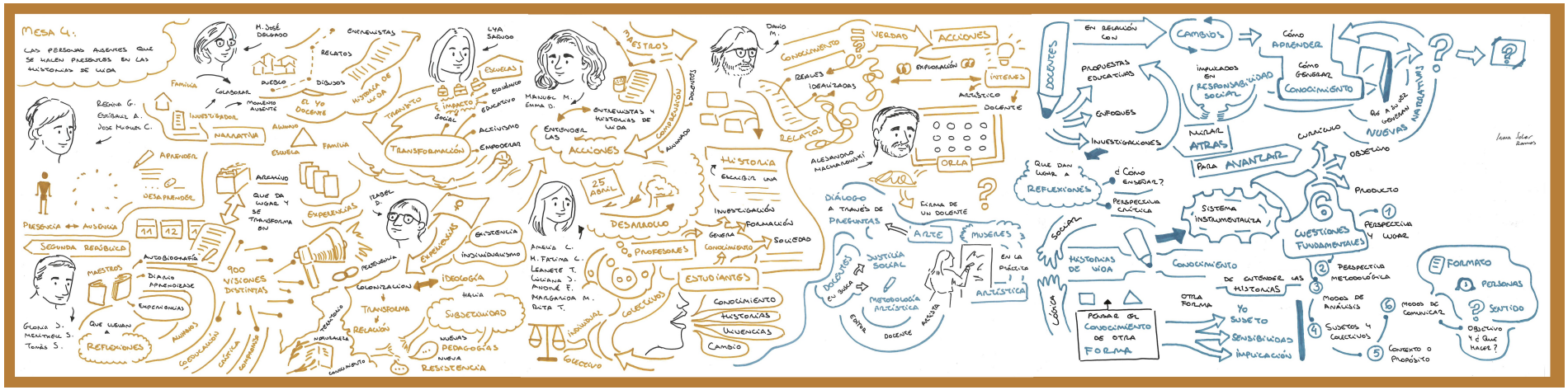
Soler Baena, A., e Iglesias Fernández, A. (2024). Libro en Blanco. Espacios liminales de la gráfica contemporánea: Una propuesta de metodología creativa de aplicación de la investigación a la docencia a través del libro de artista. *Revista Sonda. Investigación en Artes y Letras, 13*, 66–80. doi.

Sutton, E. (2020). Discovery from Discomfort; Embracing the Liminal in Auto Ethnographic, Biographical and Arts-Based Research Methods. *International Journal of Art & Design Education.* doi.

Vilchis Esquivel, L. D. C. (2009). Las lecturas ajenas: el libro de artista. *Revista intercontinental de psicología y educación, 11*(2), 91-100. redalyc.org.

Parte IV.

Las personas ausentes que se hacen presentes en las historias de vida.


MESA 4:
LAS PERSONAS AGENTES QUE SE HALEN PRESENTES EN LAS HISTORIAS DE UOA
M. JOSÉ DELGADO
ENTREVISTAS
RELATOS
PUEBLO
DIBUJOS
FAMILIA
CRIANZA
REGINA G.
ESTIBALIZ A.
JOSE MIGUEL C.
INVESTIGADOR
NARRATIVA
MOMENTO AUSENTE
EL YO DOCENTE
ALUMNO
ESCUELA
FAMILIA
APRENDER
DESAPRENDER
PRESENCIA ↔ AUSENCIA
SEGUNDA REPÚBLICA
ARCHIVO
QUE DA LUGAR Y SE TRANSFORMA EN
11
12
AUTOBIOGRAFÍA
MAESTROS
DIARIO APRENDIZAJE
ENSEÑANZAS
ALUMNOS
QUE LLEVAN A
REFLEXIONES
GLORIA S.
MENTXU S.
TOMÁS S.
900 VISIONES DISTINTAS
EDUCACIÓN
CRÍTICA
CONTENIDOS
LYA SANJUÁN
ESCUELAS
ECUADOR
EDUCATIVO
HISTORIA DE UOA
TRATADO
IMPACTO SOCIAL
ACTIVISMO
EMPODERAR
TRANSFORMACIÓN
EXPERIENCIAS
ISABEL S.
EXPERIENCIAS
EXISTENCIA
INDIVIDUALISMO
IDEOLOGÍA
HAWA
SUBJETIVIDAD
NUEVAS PEDAGOGÍAS
NUEVA RESISTENCIA
PRESENCIA
COLONIZACIÓN
TRANSFORMA
RELACIÓN
PENSAMIENTO
CAMBIO
MANUEL M.
EMMA D.
ENTENDER LAS
ENTREVISTAS Y HISTORIAS DE UOA
ACCIONES
MAESTROS
CONCIENTIZACIÓN
ALUMNOS
DOCENTES
25 ABRIL
DESARROLLO
PROFESORES
ESTUDIANTES
CONOCIMIENTO
HISTORIAS
INFLUENCIAS
CAMBIO
ANEXA C.
M. FÁTIMA C.
LEANETE T.
LILIANA S.
ANDRÉ F.
MARAGANCA M.
RITA T.
INDIVIDUAL
COLECTIVO
DAVID M.
CONOCIMIENTO
VERDAD
ACCIONES
EXPLORACIÓN
INTERÉS
REALES
IDEALIZADAS
ACTÍSTICO
DOCENTE
RELATOS
ALEJANDRO MACHADO
ORLA
HISTORIA
ESCRIBIR UNA
INVESTIGACIÓN
FORMACIÓN
GENERA
CONOCIMIENTO
SOCIEDAD
DIÁLOGO A TRAVÉS DE PREGUNTAS
ESCENA DE UN DOCENTE
ARTE
MUSEOS
EN LA PRÁCTICA
ARTÍSTICA
DOCENTES EN BUSCA
JUSTICIA SOCIAL
METODOLOGÍA ARTÍSTICA
ENTRE
DOCENTE
ACCIÓN
EN RELACIÓN CON
DOCENTES
PROPUESTAS EDUCATIVAS
ENFOQUES
INVESTIGACIONES
CAMBIOS
IMPLICADOS EN RESPONSABILIDAD SOCIAL
MIRAR ATRÁS
PARA AVANZAR
CÓMO APRENDER
CÓMO GENERAR
CONOCIMIENTO
NUEVAS NARRATIVAS
CURRÍCULO
OBJETIVO
PRODUCTO
QUE DAN LUGAR A
REFLEXIONES
¿CÓMO ENSEÑAR?
PERSPECTIVA CRÍTICA
SISTEMA INSTRUMENTALIZA
CUESTIONES FUNDAMENTALES
1 PERSPECTIVA Y LUGAR
2 PERSPECTIVA METODOLÓGICA
3 MODOS DE ANÁLISIS
4 SUJETOS Y COLECTIVOS
5 CONTENTO O PROPÓSITO
6 MODOS DE COMUNICAR
FORMATO
1 PERSONAS
SENTIDO
OBJETIVO Y ¿QUÉ HACER?
SOCIAL
HISTORIAS DE UOA
CONOCIMIENTO
DE ENTENDER LAS HISTORIAS
LÓGICA
PENSAR EL CONOCIMIENTO DE OTRA FORMA
OTRA FORMA
YO SUJETO
SENSIBILIDAD
IMPLICACIÓN

28. Cómo las ausencias y presencias conforman nuestras trayectorias de aprendizaje e historias de vida

REGINA GUERRA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

ESTIBALIZ ABERASTURI-APRAIZ
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

JOSÉ MIGUEL CORREA
UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

Desde dónde partimos

Cuando leímos que las propuestas de las comunicaciones para estas IX jornadas de Historia de Vida eran «Las personas y referentes en la construcción de relatos», nos pareció interesante hacer un acercamiento al tema desde lo que el proyecto de TRAY AP: Trayectorias de aprendizaje de jóvenes universitarios: concepciones, estrategias, tecnologías y contextos (PID 2019- 108696RB-100) nos ha permitido pensar y, sobre todo, sentir como investigadores. Como hemos dado cuenta en Hernández y Correa (2024), el acercamiento a esta problemática se lleva a cabo a partir del referente «trayectorias de vida de aprendizaje» que permite dar cuenta de los procesos de aprendizaje a lo largo, ancho y profundo de las vidas de los colaboradores en la investigación (Banks et al., 2007). Desde la perspectiva de trayectorias de vida de aprendizaje analizamos a 50 jóvenes estudiantes universitarios pertenecientes a la internet generation, indagando lo que esperan de la universidad, para construir un relato que dé cuenta de cómo aprenden estos jóvenes, sus concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias que utilizan, los contextos donde acontecen estos aprendizajes y cuál es el papel que juegan las tecnologías digitales en todo esto. Esta investigación, nos ha permitido adentrarnos en las contexturas (Jornet y Roth, 2018) de su aprender, considerándolo un entramado dónde lo humano y lo material se unen y se afectan mutuamente.

En esta comunicación nos interesa mostrar cómo la investigación nos ha afectado y nos ha permitido aprender del otro y de nosotros mismos al escuchar y leer acogiendo (Garcés, 2022) a las personas colaboradoras, mostrándonos a los investigadores en el proceso. Nos posicionamos desde una investigación postcualitativa

exponiéndonos a lo incierto, lo que no se sabe, entendiendo la apertura como condición y forma de conocimiento (Correa et al., 2020) y comprendiendo que la investigación «se interpreta y narra como un enmarañamiento de dinámicas, relaciones y movimientos que recolocan y desplazan también a los investigadores» (Correa et al., 2020, p. 72-73). Y al mismo tiempo, realizamos un acercamiento posthumanista entendiéndolo como una práctica ético-onto-epistemológica de co-constitución materialmente emergente (Carol A. Taylor, 2016). Coincidimos con Taylor (2016) cuando afirma que lo que surge como «investigación» no puede ser solo el resultado «sobre» algo o alguien, ni puede ser un acto cognitivo individualizado de producción de conocimiento:

> Rather, posthumanist research is an enactment of knowing-in-being that emerges in the event of doing research itself. In opening new means to integrate thinking and doing, it offers an invitation to come as you are and to experiment, invent and create both with what is (already) at hand and by bringing that which might (or might not) be useful, because you don't yet know, into the orbit of research. (Carol A. Taylor, 2016, p.18)

Nos interesa dar a conocer la investigación desde esas conexiones que generamos con nuestras propias historias de vida y los referentes que podemos encontrar en ellas. Nos abrimos a la multiplicidad de conexiones y relaciones que se establecen entre lo que las personas colaboradoras nos cuentan y lo que nosotros a nivel personal vivimos. Desde ausencias y presencias de personas clave, hasta referencias de la cultura visual que nos lleva a reflexionar sobre la investigación, pasando por objetos o poemas, entendiendo que los «individuos» sólo existen dentro de los fenómenos (relaciones materializadas/materializantes particulares) en su reconfiguración continua, iterativa e intraactiva (Kleinman y Barad, 2012).

Desde dónde escribimos

Es por esta razón por lo que nos parece acertado presentar el texto a modo de diálogo abierto, a modo de viñetas, entre los tres investigadores que escribimos la comunicación. Nos interesa mostrar las conexiones con referentes visuales, los descubrimientos personales y biográficos y las reflexiones sobre la investigación y su relación con nuestras historias de vida sobre un mundo que ya está siendo representado, dónde la escritura es la consecuencia (Denzin, 2001).

Para dar sentido y forma a este enmarañamiento hacemos uso de la escritura performativa «apelando al concepto de huella corporal que pervive en el observador y del que se da cuenta a través de la escritura» (Gómez-Urda, 2020, p.186). Nos interesa la perspectiva de Gómez-Urda (2020) cuando dice que la escritura performativa se puede ofrecer como resultado de la investigación, de la reacción al acontecimiento que supone el encuentro personal con las personas colaboradoras de la investigación (sus vivencias, recuerdos, aportaciones…), en nuestro caso.

Partimos de una conversación vía Whatsapp ficcionada en la que los integrantes de esta comunicación comparten lo que esta investigación les permite pensar o reflexionar. El tema de las ausencias, presencias y desapariciones es el protagonista de las conversaciones. Como bien se ha comentado al principio del texto, esta investigación nos acerca a las trayectorias de aprendizaje del alumnado universitario actual

y, en esas trayectorias, los afectos, los espacios, las estrategias y las concepciones sobre sí mismos, el mundo y el concepto de aprender se expande hasta territorios personales, mezclando lo familiar con la ajeno, lo conocido con lo desconocido, las referencias culturales con las personales.

El encuentro con las personas colaboradoras de la investigación tiene un carácter efímero, es un momento en el tiempo que no se repetirá. Las conversaciones con ellas pueden haber sido grabadas o fotografiadas y, de este modo, perdurar en el tiempo. Pero, ¿qué pasa con los recuerdos y afectos que afloran del encuentro con el otro, y que siguiendo a Gómez-Urda (2020) «sólo pueden ser reconstituido mediante la propia escritura»?

Viñeta 1: Las ausencias en el aprender

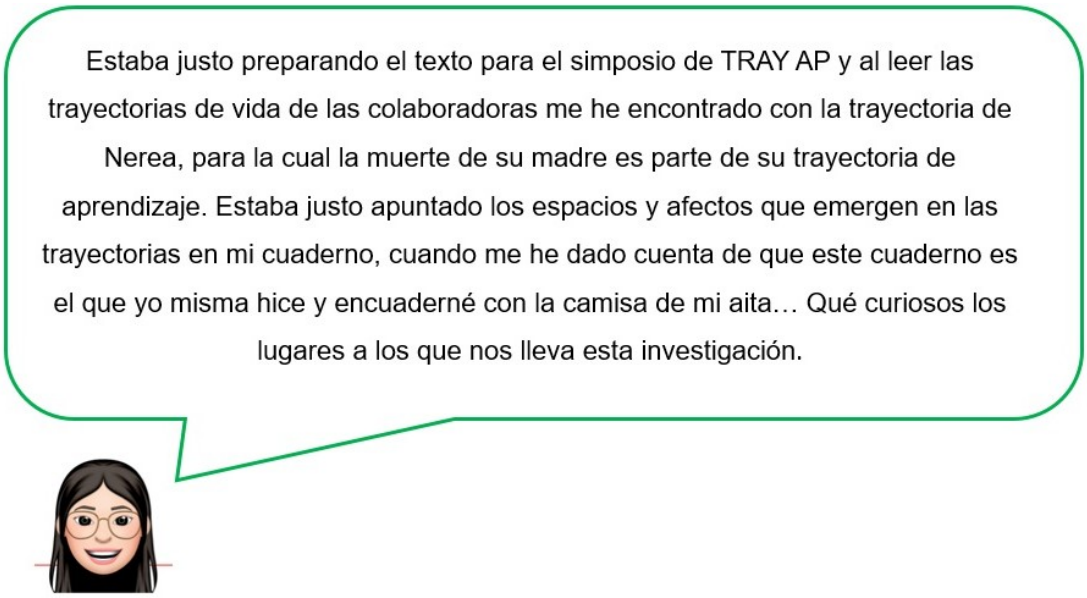


Figura 28.1.: Viñeta 1, las ausencias en el aprender. Autoría propia.

La viñeta de arriba recoge una anécdota en un momento clave de la investigación, el momento de transmisión del conocimiento que ésta ha generado en los investigadores. A lo largo de la investigación, hemos ido indagando en cómo el posicionamiento que hemos tomado nos ha permitido acercarnos a las colaboradoras de una manera respetuosa y en constante construcción. El hecho de ofrecer a estas la opción de ser co-autoras del relato que hacen los investigadores de sus trayectorias de aprendizaje, dice mucho sobre el lugar desde el cual nos posicionamos. El cuidado en el acompañamiento, los afectos que surgen de los encuentros y las lecturas de las transcripciones, el descubrimiento y reconocimiento de nosotras mismas en el otro y en aquello que se recoge en los encuentros, requiere que busquemos lo que nos une sin detenernos en lo que nos separa o nos distancia (Aberasturi-Apraiz y Correa- Gorospe, 2023) de las personas que colaboran en la investigación. Este reconocimiento, ofrece «un espacio para pensar la relación yo- otro, nosotros-ellos, es decir, para hacer experiencia de la intersubjetividad y de la comunidad a partir del enfrentamiento, como esencia fundamental del ser humano» (Garcés, 2022, p.56).

El acontecimiento al que me «enfrento» como investigadora es el encuentro que hago con la trayectoria de vida de Nerea, estudiante de Educación Social y colaboradora del proyecto. Es un encuentro que tiene forma de espejo, solo que como espejo que es, no refleja todo tal y como es, sino del revés, dejando ver nuevos matices y detalles de tu propia historia. Al ir leyendo las transcripciones de las colaboradoras del proyecto, me encontré con una trayectoria de aprendizaje que resonó en mí de manera directa: «El boom de mi trayectoria educativa que lo descolocó todo, fue la muerte de mi madre en 2008. Claro yo tenía, iba a cumplir doce años, mi hermana tenía cuatro, y fue como la ruptura del núcleo familiar completamente».

La ausencia de una figura tan importante como es la materna, su huella en la trayectoria de la colaboradora, despertó memorias en mi cabeza. Me llevó a escenas concretas de mi niñez, momentos de aprendizaje con la vista clavada en una fotografía frente al escritorio, el uso de unas monturas de gafas para acercarme a esa persona la cual todo el mundo dice que me parezco pero que yo nunca lograré saber en qué.

Mi padre murió cuando yo apenas iba a cumplir 5 años, toda mi vida infantil giró en torno a su ausencia ya que ésta genero una fuerza centrífuga a su alrededor en el que la estructura familiar que habíamos conocido hasta entonces se fue desintegrando, creando una nueva. Esta nueva manera de estructurar exigía cambios en el día a día, en los cuidados y las atenciones. Mi madre, mi hermana y mi hermano (quiénes entonces contaban con 20 y 16 años), se pusieron a trabajar y a estudiar para sustentar entre todos la economía familiar. Este hecho, hizo que yo, la niña de la casa, quedara en manos y cuidados de otras personas cuando mi núcleo familiar estaba trabajando y/o estudiando. Es así como pasaba los fines de semana con mis tíos y primos, yendo a comidas con sus amigos y familiares políticos; los veranos con las amigas de mi madre o mis tíos segundos, que me atendían y cuidaban como una hija más. Estos hechos, hicieron que creara un concepto de mí misma, un conocimiento de mi lugar en el mundo, saber que, pese a que esos familiares y amigos me trataran bien y me cuidaran, aquellas casas, aquellos desayunos y aquellas vidas no eran la mía.

Poema de Federico García Lorca, *Canción del muchacho de siete corazones*:

> Siete corazones
> tengo.
> En el alto monte, madre,
> topezábamos yo y el viento.
> Siete niñas de largas manos
> me llevaron en sus espejos.
> He cantado por el mundo
> con mi boca de siete pétalos.
> Mis galeras de amaranto
> iban sin jarcias y sin remos.
> He vivido los paisajes
> de otras gentes. Mis secretos
> alrededor de la garganta,
> ¡sin darme cuenta!, iban abiertos.
> En el alto monte, madre
> (mi corazón sobre los ecos,
> dentro del álbum de una estrella),

tropezábamos yo y el viento.
Siete corazones
tengo.
¡Pero el mío no lo encuentro!

La trayectoria de aprendizaje de nuestra colaboradora me ayudó a comprender que quizás mi experiencia no es tan distinta de la de ella o la de cualquier persona que haya sufrido la muerte temprana de su madre o padre. Cuando investigamos con/sobre la biografía de las personas colaboradoras de la investigación, debemos tener en cuenta que los resultados que obtenemos de los encuentros no están predeterminados y que la aportación de las personas se entrelaza con otros conocimientos, no se anulan ni desaparecen y eso significa que debemos dejarnos afectar (Aberasturi-Apraiz y Correa-Gorospe, 2023). Sus palabras, me ayudaron a posicionarme en un lugar que nunca había estado, esto es, mirando mi propia historia de vida desde fuera, fijándome en el papel que mis hermanos ejercieron en mi historia de vida, ya no como personajes secundarios de mi historia, sino personajes principales de las suyas en las que el cuidar de mí, no era más que otra trama en su historia. Nuestra colaboradora, con una hermana 8 años menor que ella, relata cómo cuidaba de ella antes de morir su madre, ya que sus padres se habían divorciado y su madre trabajaba mucho, por lo que ella se hacía cargo de su hermana en distintas ocasiones:

> yo me encargaba de ella, y íbamos a pasear y tal, yo la cuidaba, mi madre se iba a trabajar (...) Siempre iba conmigo, a todos lados. Y para mi claro, pues es que te enseña a ser responsable, a organizarte, para mí era, fue como un choque de realidad...

Todo esto me lleva a pensar en las veces en las que mis hermanos se hicieron cargo de mí cuando mi madre no podía. Cómo aprendí a andar en mountain bike con cambios con mi hermano, y la culpabilidad que sentía al creer que mi hermano había suspendido el curso por pasar tanto tiempo conmigo en la bici, cuando en realidad era porque era «mal estudiante». O como mi hermana fue la primera persona a la que llame la primera vez que me había venido el periodo. Ausencias paternales cubiertas por cuidados fraternales, afectos que resurgen al leer las trayectorias de las colaboradoras como una fuerza «transversal, ya que cruza todas las dimensiones del conocimiento, del sujeto y de la realidad» (De Riba, Hernández y Revelles, 2020, p.186).

Las ausencias de las personas que faltan, acompañan a las vivas (Mauri, 2024) y es así. La ausencia de mi padre se ha hecho presente cuando su falta se hace palpable o, por el contrario, cuando su presencia se encarna en mí. Su falta se vuelve presencia cuando ya en el colegio te das cuenta de que te toca hablar de su oficio, pero tú no lo tienes claro, por lo que te pasan por encima y lo único que queda es una casilla vacía en la pizarra con tu nombre al lado. Su ausencia se hace presente cuando te recuerdan lo mucho que les recuerdas a él. Incluso en el acompañamiento a esta lectura.

Viñeta 2: cuerpos evaporados, la memoria y sus ensamblajes.

Los sueños son mensajes de las profundidades

Dune. 2021.

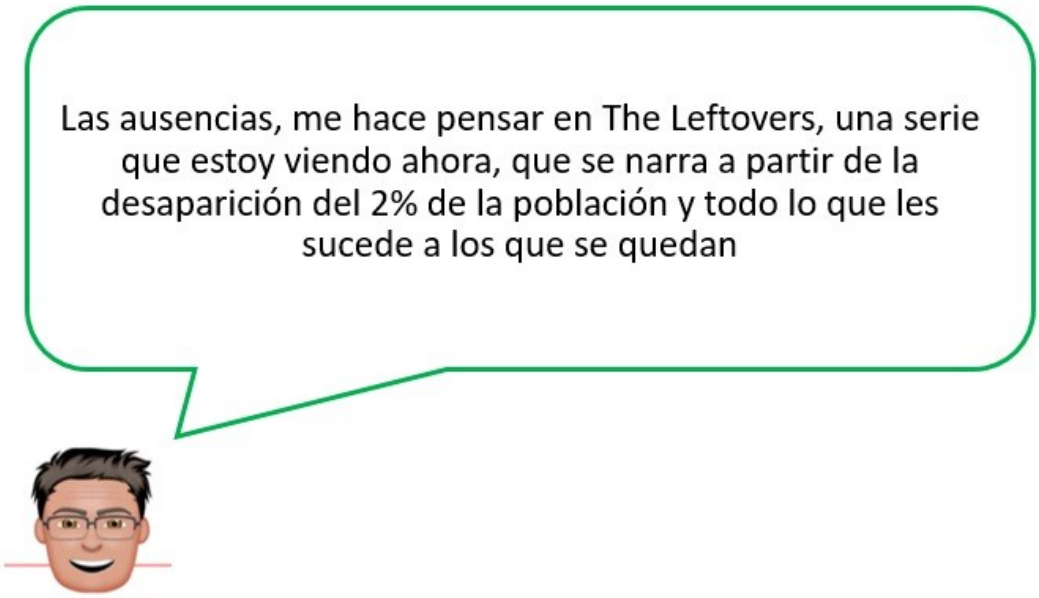


Figura 28.2.: Viñeta 2, cuerpos evaporados, la memoria y sus ensamblajes. Autoría propia.

Recientemente, cuando empezó la marcha atrás para escribir las comunicaciones para estas Jornadas sobre Historias de Vida en Educación y Regina nos propuso escribir sobre el papel que las personas desempeñan en las historias de vida y más concretamente sobre sus ausencias o presencias, estaba viendo The Leftovers, una serie de HBO, basada en la novela de Tom Perrotta, sobre la misteriosa desaparición de un segundo a otro, del 2 % de la población mundial, sin explicación, quedando solo el vacío de unos cuerpos evaporados. A partir de esta desaparición, el resto de la población de la Tierra intenta comprender lo que ha pasado y, sobre todo, lo que deben hacer al respecto. Enredado con las ausencias y presencias en la ficción televisiva, me detengo a pensar sobre el reto de escribir sobre ausencias y presencias de personas que dejan impronta, de aquellos o aquello que deja huella y de los recuerdos que representan y hacen relación a aquellas personas y momentos que nos han marcado. Y también me detengo a pensar sobre las ausencias y presencias en el proyecto de investigación que estamos intentando acabar en estos momentos. Ausencias y presencias de investigadores, de los jóvenes estudiantes universitarios y de las condiciones, circunstancias o factores asociados a este continuo no necesariamente dicotómico. Siento como la ausencias-presencias de todo esto se convierte en un pretexto para pensar sobre la ética de la investigación o sobre posicionamientos onto-etico- epistemológicos y metodológicos.

Desde la ética inclusiva de nuestra investigación (Pérez et al. 2022), me asalta una duda delicada sobre cuándo los estudiantes han empezado o dejado de estar presentes-ausentes en nuestra investigación. Cuando nuestro interés les colocaba en el centro, se hacían necesarios y dependíamos de su presencia para dar sentido a lo que hacíamos. O cuándo, por el devenir de los acontecimientos quedaban postergados, dejados de lado, ausentes. Aprovecho con este pretexto, para reflexionar sobre un importante momento a partir del cual han dejado de estar presentes y de cómo esto nos ha podido afectar o no. Y en cómo se han manifestado en las trayectorias de aprendizaje de los jóvenes estudiantes universitarios con quienes hemos colaborado en la investigación y sobre las ausencias y presencias de personas relevantes en sus trayectorias de aprendizaje. Me viene a la cabeza, por ejemplo, el caso de Norah, estudiante durante nuestros encuentros del grado de Sociología, quien nos habla de la presencia/ausencia de la familia, de los amigos y la cuadrilla, o de aquellas personas que en su trayectoria influyeron y que le dejaron marca, le dieron consejos, o le han servido de referencia. Por ejemplo, de la familia comenta que:

> en los primeros años lo que más aprendí fue de mi familia, porque mi familia es un poco cristiana. Entonces todo el tema de amar al prójimo y no sé qué, ayudarles y todo eso. Mi padre habla muy bien, entonces aprendí un montón de cosas de mi padre. Recuerdo la moral y cómo ayudar y respetar... Todo eso empecé a aprenderlo en la familia, pues por vínculos cristianos y así, que ellos creían. Recuerdo mucho aprendizaje de familia y el momento que empiezas a desarrollarte, pero académicamente, pues muy sin más.

Alex, un joven que estaba estudiando Ingenieria Informática, nos habla de las ausencias por el Covid, del aislamiento en soledad que sufrió durante la pandemia o de la presencia de personas, compañeros de aprendizaje, que le produjeron dolor o sentirse incomodado. Sobre el periodo de pandemia comentaba que:

> Cuando tuvimos el confinamiento, fue estresante, estar encerrado en casa sin poder hacer nada. Al final el aislamiento, también es algo que me afecta a nivel persona. Pues vivo en un pueblo que está lejos de aquí, y al final todos mis amigos están aquí, en Donosti. Amigos que tienen pisos o viven cerca unos de otros y yo soy el que está alejado. Cuando el año pasado vine a vivir aquí, fue algo que me afectó muy profundamente. Yo tuve… una etapa un poco depresiva, por el hecho de el aislamiento que tuve y que me sentía alejado del resto.

También aparece en nuestra conversación referencias a sucesos desagradables con personas implicadas y presencias que le han marcado, por quien se ha sentido agredido y le han marcado:

> Dejé de tocar violín en mi segundo año de carrera. Había un chaval que se reía de mí, que llevaba menos tiempo tocando que yo y aun así tocaba mejor. Era un prodigio, pero bastante gilipollas, pues se reía bastante de mí.

También en el tránsito de ideas y devenires, recupero la conversación con Aritz, un joven estudiante de Música y su percepción artística sobre la paradoja de la ausencia y de cómo el arte materializa el vacio. Habla de la obra de 4:33 de John Cage:

> Cómo materializar el vacío, eso es que me parece acojonante. Perdón la palabra. Y me parece una reflexión enorme de tangibilizar algo que no es tangible. ¿O sí? No lo sé [...] Creo que no te comenté. John Cage fue un compositor que escribió una obra que se llama 4:33, que está escrita para cualquier instrumento. En realidad, son 4 minutos 33 segundos de silencio. Son los minutos que necesitó él, para darse cuenta de que el silencio absoluto no existía, cuando entró en una caja anecoica, una sala completamente aislada del exterior. Estaba tan aislado del exterior que en 4 minutos y 33 segundos empezó a escuchar la sangre por su cabeza. Y se dio cuenta que el silencio absoluto no existía. Y entonces lo que quiso luego fue esa reflexión, materializarla en una obra. Entonces presentó 4 minutos 33 segundos de silencio para darse cuenta que es imposible en un auditorio crear 4 minutos 33 segundos de silencio. Es imposible. Una reflexión que se transmite a través del arte y por eso es una obra de arte. Porque es el producto de un proceso de reflexión. Y esto me lleva al Peine de los Vientos, que de alguna manera me parece como un templo artístico. Y además, con el sonido del mar, siempre... Sentarte ahí y cerrar los ojos...

Si el aprender se da en un marco de relaciones afectivas, nos queda plantearnos qué hemos aprendido de los otros, qué hemos aprendido con los otros y qué habrán aprendido los ausentes, aprendido conmigo y con nosotros. En un proyecto que da cuenta de cómo los jóvenes estudiantes universitarios aprenden, las relaciones deberían de estar en el centro. Esta viñeta me ha servido incluso para pensar, en las consecuencias personales que todo ello ha traído consigo, sus razones y en las complejas capas de significado de las ausencias y presencias, o también en el lado religioso y metafísico de estas circunstancias.

Viñeta 3: El pliegue

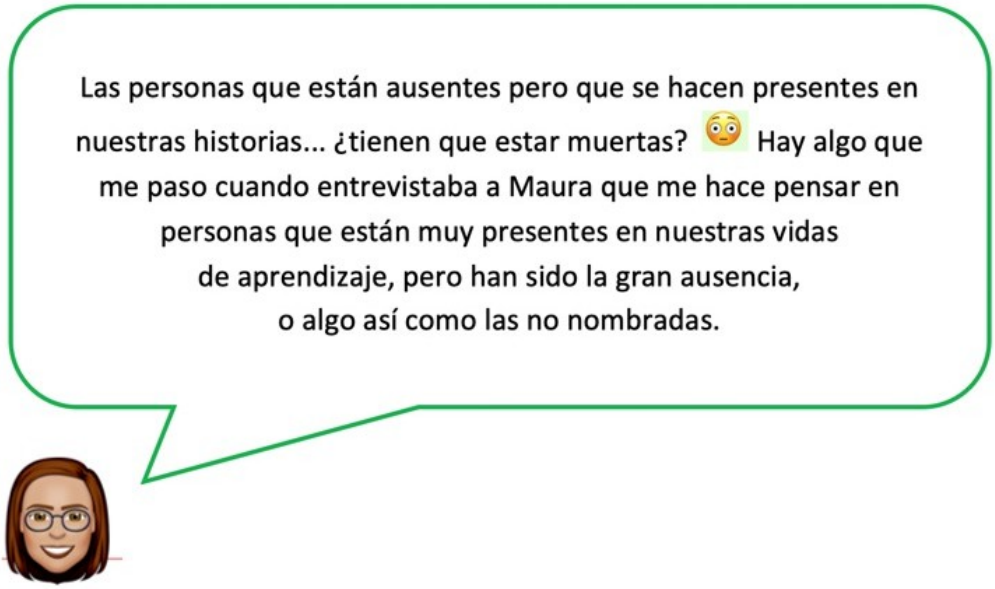


Figura 28.3.: Viñeta 3.1., el pliegue. Autoría propia.

Cuando hablamos de trayectorias de vida, aunque se refiera a nuestro aprendizaje, en las relaciones que se establecen con lo biográfico siempre se nombran diversas personas que se hacen presentes. El otro ocupa un lugar importante en lo que se refiere al aprendizaje, ya que el sentido del aprender (más allá de una necesidad de supervivencia) está precisamente en la relación. En el caso de Maura, estudiante de Educación Infantil, una idea clave de su concepción sobre el aprender tiene que ver con aprender en relación, de forma colaborativa y/o compartida. En nuestro segundo encuentro Maura definía el aprender en relación: «porque yo creo en aprender colectivamente y aprender de otros, con otros; un input y output que se da bilateralmente». De hecho, cuando nos encontramos me remarcó que confiaba en aprender con la participación en la investigación. Participar para ella supone ampliar y conocer otras formas de hacer. Se define en este sentido como una persona abierta a aprender. Ponerse en relación es una de las formas a partir de las cuales poder aprender.

También se refiere al aprender como aquello que llevas a otro contexto: «es muy importante que eso que aprendes tú, seas capaz de transmitirlo a los demás; es cuando ya pasas a otro nivel de aprendizaje porque eres capaz de eso que tú has aprendido compartirlo con los demás y hacerles entender a ellos también, hacerles aprender». Como nos indicaba anteriormente, aprender y trasladar lo aprendido permite que se expanda en otras direcciones.

En el proceso de aprendizaje la relación con otras personas y los afectos están muy presentes en el caso de Maura. «no podemos dejar el aprendizaje fuera de lo social y lo emocional, digamos. O sea, todo está relacionado». Cuando la relación con las otras personas y nuestros intereses convergen, puede darse también el aprendizaje, nos dice: «ahora estoy con dos compañeros de trabajo nuevos, que los dos son psicólogos, y no sé, he aprendido mucho con ellos a la hora de un conflicto, qué resultados o qué pasos seguir, otras perspectivas…». También habla de compartir y dialogar con una amiga que emocionalmente son parecidas; o que encuentran un punto de encuentro que a las dos les interesa y necesitan. Ella lo relaciona con el aprendizaje en esta frase: «Ese mundo interior que tenemos hay que saberlo expresar, también hay que saber escuchar al otro, qué te está pidiendo, qué te está queriendo decir… Luego el saber dar una opinión, un argumento, compartir ese argumento, esa opinión… Y luego, deconstruir tú, y ayudarla a deconstruir…» coloca el aprender como un proceso de resignificación. «Aprendes de las otras personas cuando te están contando lo suyo. El analizar críticamente esa situación, para mí aprendes mucho». De hecho, en los encuentros que tuvimos una de las cuestiones que nos limitó fue que el encuentro se diera en tiempo de pandemia, donde tuvimos que mantener distancia corporal y protegernos con las mascarillas.

Ahora pasamos a detenernos en el pliegue. Deleuze (2015) dice que la envoltura es la razón del pliegue: «lo que está plegado es lo incluido, lo inherente. Se dirá que lo que está plegado es lo virtual, y solo existe actualmente en una envoltura, en algo que lo envuelve». La narración se construye de pliegue en pliegue, como si no hubiese un centro. Es una metáfora filosófica que sugiere que la realidad está compuesta por múltiples capas o niveles interconectados, en constante proceso de transformación y movimiento.

Uno de esos pliegues puede ocuparse por personas ausentes, no nombradas, que forman parte del sentido de nuestro aprender, de nuestro cuerpo, de nuestra envoltura. Continuamos con la historia de Maura. Compartir, para una persona que

es melliza, es una cuestión presente e importante en su trayectoria. Maura tiene un hermano mellizo. «la relación entre nosotros también es así por el trato que se nos ha dado o sea por lo que se espera de cada uno…». El aprendizaje ha estado desde su infancia en relación a su hermano. De hecho, ésta es una cuestión bastante presente y relevante en su relato de aprendizaje, un aprender compartido y en compañía. Aunque el lugar/rol que ocupa cada uno hace que se configuren de diferente forma y que en el aprender no olvidemos al otro y le tengamos siempre presente: «a mí me ha tocado ser la fuerte, el tirar, el protegerle, el cuidarle». No fueron separados y esto ha hecho que las diferencias hayan tenido que ser quizá más marcadas para definir diferencias, para que cada uno se constituyera en oposición al otro «en la misma clase, misma cuadrilla, todo igual». Esta situación ha acrecentado quizá, el enfrentamiento entre ambos: «han hecho la rivalidad entre nosotros». Probablemente esto es algo que se da únicamente en el caso de Maura, por el rol de cuidadora que ha asumido o que le han hecho asumir: «no dejarnos crecer cada uno por su lado, si no los dos juntos siempre...».

Esto es algo que le pesa a ella. Me atrevería a decir que incluso afecta a su proceso de aprendizaje y su desarrollo académico, el que le reconoce socialmente: «nosotros aprendíamos juntos de pequeños»; «hacíamos los deberes juntos (..) éramos la misma persona, cada uno hacía una parte»; «él es fracaso escolar y yo no». Aprendemos en relación, más aún si cabe cuando tenemos la condición de melliza. Resulta bastante complicado avanzar cuando la persona que te acompañaba no avanza: «que él falle, yo fallo. Entonces, él está fallando ahora, para mí. Es por eso que la relación está distante, estamos mal y él está mal.». Dado que el aprendizaje tiene que ver con lo emocional y relacional, diría que cuando nos sentimos en parte responsables del fracaso del otro, el aprendizaje deja de ser algo que te llena emocionalmente y se convierte únicamente en reconocimiento social. Podría aventurarme a decir que cuanto más crece socialmente Maura, más duro se le hace el fracaso de su hermano mellizo; podría decir que le incomoda que él se haya quedado atrás y esto, afecta en su desarrollo académico (que de momento va a detenerse). Es algo así como si te alejas de un vínculo emocional importante. El aprendizaje puede por lo tanto provocar disrupciones, división, alejamiento entre nosotras y algunas de las personas a las que amamos. Maura narró está parte de la historia fuera de cámara. Había terminado de describir su trayectoria de aprendizaje y me dijo: «no sé si esto tiene mucha relación con la investigación, pero me gustaría contarte que soy melliza». Este pliegue del relato está presente y silenciado al mismo tiempo. Una ausencia nombrada en el fuera de campo. Quizá merecería repensar el sentido de esta relación con el aprender.

Investigar sobre las trayectorias de aprendizaje de las estudiantes universitarias, busca colocar la escucha en el centro de la relación. En la invitación que enviamos a las estudiantes de grado decíamos que una de la finalidad del estudio era: Identificar experiencias de aprendizaje de los jóvenes en diferentes contextos con la finalidad de situar, relacionar y ampliar las concepciones y estrategias de aprendizaje a los que hacen referencia. Carlota, una de las estudiantes que participó en la investigación preguntó a uno de los investigadores de dónde venía el interés de investigar las trayectorias de aprendizaje de las jóvenes. Carlota, tal como nos contó en el simposio «Es hora de que hablemos sobre cómo aprenden los estudiantes universitarios» (7 y 8 de septiembre del 2023, Barcelona) le indicó a Fernando Hernández que alguien que es mayor que yo tenga interés en cómo piensan los jóvenes es raro; ella quería

saber de dónde venía nuestro interés. Fernando entonces le contestó que ese interés venía de mirarnos a nosotros mismos. (reflexiones expandidas en el vídeo: (minuto 0:43)).

Las trayectorias y las historias nos acercan a las otras personas, nos movilizan y sobre todo nos permiten dar sentido y significado a los acontecimientos sin dejar de lado la experiencia biográfica, una experiencia personal que se alimenta de lo social.

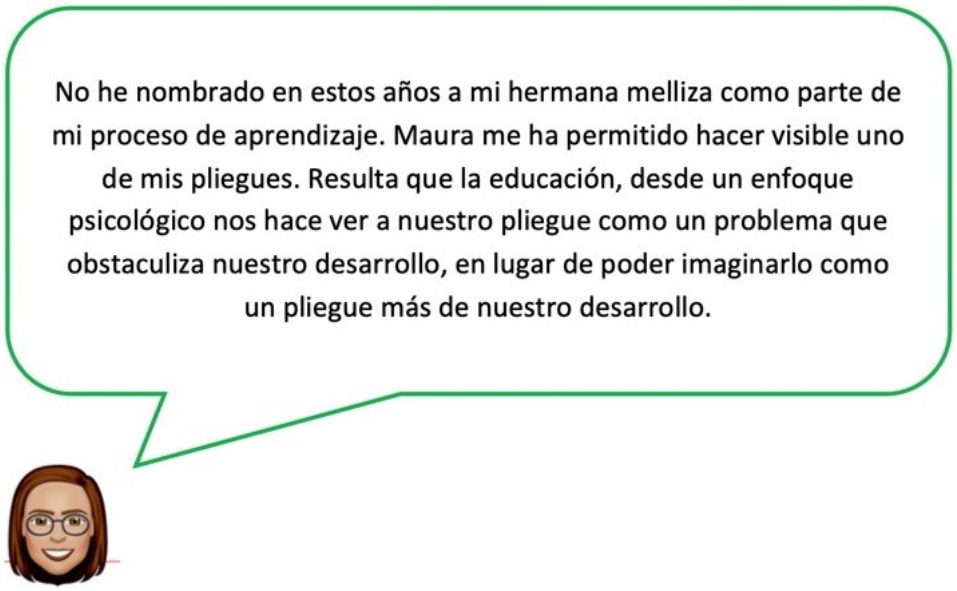


Figura 28.4.: Viñeta 3.2., el pliegue. Autoría propia.

Cuando aprendemos y coincide que somos mellizas o mellizos, aprendemos a hacer desaparecer a nuestra hermana u hermano. Pero por una razón u otra, con el tiempo, la huella que esa persona ha dejado en nosotras o nosotros aflora y por una razón u otra, necesitas volver a buscarla. Llego a mi casa y comienzo a ver la mini serie thriller Hondar Ahoak; me pregunto qué significa el título. Soy capaz de traducirlo, pero no es suficiente para entenderlo. Tienen un significado que conocen quienes navegan y salen en los barcos. Su inicio en voz en off me conmueve.

> Hay muchas maneras de desaparecer, la más sencilla es huir. Dejar atrás lo que has sido y empezar a buscar una nueva vida. Otra forma de desaparecer es la soledad, cuando nadie te recuerda te desgastas hasta convertirte en invisible. También hay formas de desaparecer por un tiempo, perdiendo el sentido del tiempo y del espacio. Desintegrarse a través de la explosión de los sentidos. Dejar la tierra natal, como las aves errantes para buscar lugares nuevos, es otra forma de desaparecer. Como lo es romper los límites que nos impone la realidad, para escapar de nosotros mismos. Desde que nacemos damos pasos hacia la desaparición, como los barcos que acaban en el fondo del mar o llegan al último puerto, nuestro destino es desaparecer. También hay otra forma de desaparecer. (0:31 min; Cap.1)
>
> (...) Quien quiera desaparecer tiene que, antes de nada, pensar bien a dónde ir. Deberá cortar la relación con todas las personas que conoce, eliminar todos sus documentos de identidad, cambiar de aspecto e inventarse una nueva biografía. Pero, aunque consiga desaparecer de su vida anterior, siempre

> tendrá un problema, la huella que su vida haya dejado en la de los demás. Siempre habrá alguien, que, por una razón u otra, sienta la necesidad o el deseo de que esa persona aparezca. (51:21 min. Cap 1) (Almandoz, 2020)

La huella que nuestras vidas dejan en los otros... Nuestro aprendizaje también está repleto de huellas que dejan otras personas en nosotras. Los encuentros que tuve con Maura removieron algo en mí. He de decir que el momento que habíamos compartido en la sesión anterior cuando hablamos de nuestra condición de mellizas, había provocado una sinergia especial entre nosotras. Una sinergia casual, no esperada, que a mí se me hacía algo extraña por la distancia generacional y mi posición de investigadora; una relación desigual que nos había conmovido y acercado entre nosotras. Me sentía algo vulnerable ante esta situación y al mismo tiempo cercana a Maura.

La cuestión de ser mellizas y la conversación de la sesión anterior estuvo presente. Con algo de vergüenza, por mi parte por lo menos, por no saber muy bien cómo gestionar un tema personal que emergía en lo profesional. Ella me mostró el poema que había escrito después de la sesión. Nos reconocimos y recordamos el tema y esto nos colocó en una relación afín, con una sinergia en común.

Conclusiones

Hasta aquí hemos colaborado a tres bandas enredados en una escritura performativa, dando cuenta del proceso de investigación, y por ende de las trayectorias de aprendizaje de las personas colaboradoras, de manera evocativa (aunque a veces descriptiva) y que «opera metafóricamente para hacer presente la ausencia y poner al lector en contacto con los objetos investigados: memoria, placer, sensaciones, imaginaciones, afectos, visiones y otras características propias de las formas narrativas actúan en el relato» (Gómez-Urda, 2020, p.186). Ofreciendo formas de realizar análisis de manera firmemente ligados al borde creativo e inventivo de la producción de conocimiento, implicados en un proceso creativo y organizado de generación de conocimientos, pero más allá de lo predecible y lo incierto.

El encuentro y esa mirada atrás sobre la experiencia investigadora desarrollada en TRAY AP, nos ha servido para examinar nuestras propias prácticas analíticas y hábitos de pensamiento para ofrecer una visión conceptual y práctica del análisis como una práctica que se desarrolla en contextos sociales, materiales y políticos concretos. Este proceso que hemos performativizado, tiene que ver con las experiencias del trabajo de campo, las relaciones interpersonales, los entornos institucionales y organizativos, y las infraestructuras materiales, históricas y conceptuales de las que depende toda investigación. En esta propuesta, nos interesa construir «una interpretación de la experiencia original» (Cubillos y Llanán, 2018), una resignificación situada en lo biográfico. Este proceso nos ha permitido pensar y relacionar con muchas cosas del reto de escribir sobre ausencias y presencias que dejan impronta, de aquello que deja huella. Y de las razones, motivos o efectos de todo esto. Es decir, reflexionar y una vez afectados por la(s) ausencia(s) presencia(s), podemos concluir con una cita de Barad (2007:181), que dice:

> El pasado importa y el futuro también, pero el pasado nunca queda atrás, nunca queda rematado de una vez por todas, y el futuro no es lo que llegará

a ser en un despliegue del instante presente; más bien, el pasado y el futuro son participantes envueltos en el devenir iterativo de la materia.

Referencias

Aberasturi, E. y Correa, J.M. (2023). Cartographies to Recognising Ourselves in Otherness. In: Carrasco Segovia, S.V., Hernández Hernández, F., Sancho-Gil, J.M. (eds) *Affective Cartographies.* Palgrave Macmillan, Cham. doi.

Almandoz, K. (2020). *Salitre y Gasoil.* Capítulo 1. Serie Hondar Ahoak/Vocas de Arena. Txintxua Films.

Banks, J. A., Au, K. H., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. Heath, S. B., Lee, C. D., Lee, Y., Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G. y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-long, life-wide, life-deep.* The LIFE Center.

Barad, K. (2007). *Meeting The Universe Halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning.* Duke University

Biesta, G., Field, J., Goodson, I., Hodkinson, P. y Macleod, F. (2008). Learning lives: Learning, identity and agency in the life-course. *Teaching and learning research briefing, 51.*

De Riba, S., Hernández, F. y Revelles, B. (2020). Aportaciones para la formación del profesorado y una pedagogía de los afectos. En Hernández, F., Aberasturi, E. A., Sancho, J. M., y Correa, J. M. (Eds.) (2020). *¿Cómo aprenden los docentes?: tránsitos entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos.* Ediciones Octaedro.

Deleuze, G. (2015). *El pliegue. Leibniz y el Barroco.* Paidós.

Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research 1*(1); 23-46.

Correa, J. M., Aberasturi, E. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La investigación postcualitativa: origen, referentes y permanente devenir. *En Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*, Sancho, J. M. et al (eds) 65-81. Ediciones Octaedro

Cubillos, C., y Llanán, J. (2018). Pedagogía de la memoria y escritura performativa en la educación en Derechos Humanos1. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 29*(1), 35-50.

Garcés, M. (2022). *Un mundo común.* Bellaterra edicions.

Gómez-Urda, F. (2020). Performatividad en la Academia: Una aproximación genealógica al concepto de escritura performativa y a su uso en el relato de la investigación basada en artes. *AusArt 8*(1): 183-194. doi.

Hernández, F., Correa, J.M., Peña, M., Guerra, R. (eds). (2023). *Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar.* handle.net.

Hernández, F. y Correa, J.M. (2024) *Es hora de que hablemos de cómo aprenden los estudiantes universitarios.* Octaedro.

Hernández, F. (2023). Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras: Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar. En F. Hernández et al (eds) (2023). *Empezar por las trayectorias de aprendizaje de las investigadoras Cómo nos relacionamos y cómo nos afecta aquello sobre lo que queremos investigar.* (pp.5-9). handle.net.

Jornet, A y Roth, W. M. (2018). Imagining design: Transitive and intransitive dimensions. *Design Studies, 56*, 28-53.

Kleinman, A., y Barad, K. (2012). Intra-actions. *Mousse Magazine, 34*(13), 76- 81.

Mauri, A. (2024). *Museo de las ausentes.* Paidós.

Pérez, E., Correa, J.M. y Chaves, E. (2022). Revisiting the Ethics of Basque Educational Ethnographic Research Based on a Post-Qualitative Inquiry: A Proposal for Inclusive Ethics, Russell, L., Barley, R. and Tummons, J. (Ed.) *Ethics, Ethnography and Education (Studies in Educational Ethnography, 19)*, Emerald Publishing Limited, pp. 67-86. doi.

Taylor, C. A. (2016). Edu-crafting a cacophonous ecology: Posthumanist research practices for education. In *Posthuman research practices in education*, edited by Carol A Taylor, and Christina Hughes, 5-24. Palgrave Macmillan, UK

29. El relato autobiográfico en la formación de maestros y maestras. Espacios híbridos de aprendizaje y movilización del conocimiento

MERITXELL SIMON-MARTIN
UNIVERSITAT DE LLEIDA

GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS
UNIVERSITAT DE LLEIDA

TOMÀS SEGARRA-ARNAU
UNIVERSITAT JAUME I

Introducción

El 3 de julio de 1931, el Gobierno Provisional de la República promulgó un Decreto que estructuraba un nuevo formato de formación de primaria y de ingreso al Magisterio que sustituía a las oposiciones entonces vigentes: los «cursillos de selección profesional». Estos tuvieron lugar entre 1931 y 1936 en las escuelas normales de cada provincia e implicaban una formación de 3 meses, en la que los/as cursillistas participaban en clases teóricas y prácticas. El Decreto pedía a los/as cursillistas que escribieran una redacción al final de cada día de formación, con el objetivo de reflexionar, de forma crítica, sobre el input educativo recibido. En estas redacciones, que, a lo largo del período de formación, tomaron la forma de un «diario» y que a priori nosotros/as definimos como «autobiográficos», los/as cursillistas podían articular procesos de subjetivación personal y profesional.

El Fondo de la Escuela Normal de Lleida cuenta con ejemplares de estos diarios, que nos permiten no sólo estudiar la materialización de los cursillos en nuestra provincia, sino también, hacer una propuesta de innovación docente en formación de maestros en torno al diario y al relato autobiográfico. En efecto, estas redacciones «autobiográficas» de principios del siglo XX nos permiten replantearnos la práctica pedagógica que venimos realizando desde 2007 en el marco de la asignatura «Procesos y contextos Educativos» (grado de Educación primaria, Universidad de Lleida). Ésta ha consistido en explorar las potencialidades del relato autobiográfico como una herramienta que permite a nuestros/as estudiantes generar conocimiento

pedagógico que contribuye en el devenir maestros/as (Rivas, Hernández, Sancho, Nuñez, 2012; Farrero, 2015; Jové, Farrero, 2018).

Objetivo

Con el objetivo de generar un espacio híbrido entre investigación y docencia que fomente la interdisciplinariedad, el curso académico 2023-2024 hemos querido estimular la práctica de este relato autobiográfico con la introducción de la escritura de un «diario de aprendizaje» equivalente al de los/as cursillistas, para, posteriormente, acceder al conocimiento de éstos. Desde el inicio del cuatrimestre y hasta el momento de escribir estas líneas, los estudiantes de «Procesos y contextos Educativos» han tenido 4 días de clases, al final de las cuales, han escrito una entrada en su diario de aprendizaje (es decir, 4 en total). En estas entradas han reflexionado sobre 2 de las situaciones de aprendizaje en espacios híbridos que han vivido:

1. Una visita a la exposición «Vida en emergencia», del artista madrileño Juan Zamora, en el museo de arte contemporáneo Fundació Sorigué, donde los/as alumnos/as pudieron reflexionar sobre ésta con la mediación de 3 profesores invitados (Gloria Jové, formadora de maestros/as, UdL, Tomás Segarra, historiador de la educación, UJI, y Josep Rufat, investigador agrónomo del IRTA y de la UdL).

2. Una visita al Servicio de Archivo y Gestión de Documentos de la UdL, donde se encuentra el Fondo de la Escuela Normal de Lleida y donde los/as alumnos/as consultaron, transcribieron y analizaron una muestra de redacciones escritas por los/as cursillistas; en esta sesión, los/as estudiantes descubrieron la razón por la que ellos/as también escriben un diario de aprendizaje y pudieron comparar los escritos de los/as cursillistas así como su contexto educativo y formativo durante la II República con los suyos.

Fundamentación

Nuestro punto de partida es la creencia de que:

> we exist and live our lives «in» and «through» stories. When we are born, we enter into a world full of stories: the stories of our parents, our generation, our own stories and through this may alter the stories that have been told about who and what we are. When we die the stories of our lives continue in the stories of others. Stories have the potential to provide our lives with continuity, vivacity and endurance. They can create a past of which we have memories and a future about which we have hopes and fears and can thus bring about a sense of the present in which our lives are lived. Stories can give our lives structure, coherence and meaning, or they can provide the backdrop against which we experience our lives as complex, fragmented or without meaning. stories do not just provide us with a sense of who we are. To a large extent the stories about our lives and ourselves are who we are. (Goodson et al, 2010: 1)

En base a esta creencia, autores como Jerome Bruner (1986) y Paul Ricoeur (1983/1984) sugieren que el relato (narrative en inglés, récit en francés) actúa como un foro don-

de las personas articulan, de forma cronológica y temática, el sentido que le atribuyen a las experiencias que viven, en el proceso del cual forjan su subjetividad y su identidad. El proyecto teórico de Ricoeur, por ejemplo, empieza por distinguir entre la perspectiva del yo en primera persona (el punto de vista subjetivo de un sujeto desde el cual vive su vida) y la perspectiva del yo en tercera persona (las características de la identidad de un individuo que pueden describirse en términos de tercera persona: rasgos corporales y temperamentales, por ejemplo), así como la continuidad de estas dos perspectivas a través del tiempo, en un sentido temporal y fenomenológico. A partir de estas distinciones, Ricoeur propone una lectura narrativa de la identidad personal mediante la cual los individuos conectan, en sus relatos autobiográficos, la relación, por un lado, entre estas dos dimensiones de la identidad, y por otro, las dimensiones cronológica y fenomenológica de la existencia humana (experimentada como objeto y sujeto respectivamente). A través de un proceso de «trama», la síntesis narrativa resultante integra los diferentes elementos de la vida de un individuo (actores, motivos, lugares, circunstancias) en una unidad significativa, estableciendo conexiones causales entre el carácter de uno, las razones de la acción, las respuestas emocionales a las experiencias y las contingencias de la vida. De este modo, los relatos son estructuras organizativas e interpretativas que reconcilian estas dimensiones de la identidad. Y pueden articularse mental, verbal o textualmente, en estructuras simples o elaboradas.

Estas perspectivas narrativas de la identidad (Bruner; Ricoeur, entre otros) han dado pie a varios proyectos teóricos en torno al aprendizaje y a la producción de conocimiento. A título de ejemplo, Bruner (1986) sugiere el concepto de cognición narrativa. Según este autor, existen dos modos distintivos de pensamiento o racionalidad: la cognición paradigmática y la cognición narrativa. La cognición paradigmática equivaldría al modo tradicional lógico-científico de conocer el mundo, promovido por la tradición científica occidental, con su herencia griega clásica, y considerado durante mucho tiempo el modo cognitivo exclusivo para la generación de conocimiento fiable y válido. Por el contrario, la cognición narrativa parte de la idea de que la acción humana es el resultado de la interacción entre el aprendizaje y las experiencias previas de una persona, sus presiones presentes y las metas y propósitos propuestos. A partir de esta premisa, se entiende la cognición narrativa, que está dirigida específicamente a comprender la acción humana, como un proceso mediante el cual podemos valorar la coherencia temporal y estructural de una historia individual situada. En otras palabras, la cognición narrativa, mediante los recuerdos históricos, que conservan la complejidad de la situación en la que se llevó a cabo una acción humana y el significado emocional y motivacional relacionado con ella, configura los diversos elementos de una acción particular en un todo unificado en el que cada elemento está conectado con el propósito central de la acción. De este modo y en última instancia, la cognición narrativa nos da conocimiento explicativo de por qué una persona actuó como lo hizo. En efecto, para Bruner, el conocimiento narrativo que se articula en el relato es más que una mera expresión emotiva; es una forma legítima de conocimiento razonado. Para entender este conocimiento razonado, es necesario un análisis narrativo: el estudio de datos autobiográficos (historias sobre acciones, eventos y sucesos que un individuo o un colectivo construyen sobre sus experiencias) cuyo análisis implica examinar el contenido, estructura y contexto de estos datos para sustraer y comprender los significados, patrones y temas subyacentes.

Por su parte, centrándose en el caso concreto de datos autobiográficos orales obtenidos en el marco de entrevistas, Goodson et al (2010) aportan el concepto de aprendizaje narrativo, según el cual, los individuos aprendemos de las experiencias que vivenciamos a lo largo de la vida «en» y «a través» de las historias que contamos en nuestros relatos. Las historias que construimos sobre nosotros mismos y nuestras vidas pueden ayudarnos a encontrar un nuevo significado y una nueva dirección en nuestra vida o pueden ayudarnos a aceptar cómo son las cosas y quiénes somos. Estos autores precisan, sin embargo, que no es que la historia sea sólo una descripción de la vida y del yo, una especie de imagen que podamos mirar para aprender de ella. En otras palabras, no es que el aprendizaje narrativo consista simplemente en aprender de las historias que contamos sobre nuestras vidas y sobre nosotros mismos. Para estos autores, el aprendizaje narrativo es un aprendizaje que ocurre «en» y «a través» de la narración – en el proceso de construir y reconstruir una historia de nosotros mismos en forma de relato. Goodson et al advierten, además, que en la mayoría de los casos dichas historias permanecen inacabadas: son parte de una construcción y reconstrucción narrativa en curso.

Desde una perspectiva filosófica, Kim Atkins y Catriona Mackenzie (2008), han optado por centrarse en el ejercicio textual de la capacidad de los individuos de actuar de forma intencional, tomar decisiones y perseguir objetivos, basados en razones y valores, y, en definitiva, ejercer control sobre sus acciones y vidas, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones y sus consecuencias (es decir, el ejercicio textual de la agency). Para ello, las dos autoras han acuñado el término de agencia narrativa (narrative agency). Atkins y Mackenzie toman como punto de partida la idea de que los relatos actúan como un foro de autocomprensión, donde los individuos crean significado de las experiencias y vivencias que les brinda la existencia, mediante la conexión entre, por una parte, la dimensión en primera persona y la dimensión en tercera persona de su «yo», y, por otra, la dimensión temporal y la dimensión fenomenológica de la continuidad de la vida (Bruner 1986; Ricoeur 1983/1984). A partir de esta perspectiva narrativa de la subjetividad y de la identidad, las dos filósofas sostienen que los individuos ejercen su agencia no sólo a través de sus acciones (en vivo y en directo) sino también a través de las narrativas que construyen para dar sentido a esas acciones y a sus vidas en su conjunto. Los individuos tienen la capacidad de moldear y revisar sus propias narrativas, lo que a su vez influye en su sentido de identidad, valores morales y compromisos y, en última instancia, en su acción humana. La agencia narrativa, implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia historia de vida, reconocer interpretaciones y posibilidades alternativas y asumir la responsabilidad de las elecciones narrativas realizadas. Además, estas dos autoras sugieren que los relatos pueden ser un instrumento de empoderamiento y de cambio social para individuos y colectivos discriminados. En efecto, los individuos, particularmente los grupos marginados u oprimidos, pueden recuperar y ampliar su agencia a través de la narración y la resistencia narrativa. Y es que, para estas dos autoras, la agencia narrativa implica no sólo la capacidad de construir la propia historia sino también la capacidad de desafiar las narrativas dominantes y abogar por el cambio social. Las autoras destacan el papel de la imaginación narrativa a la hora de visualizar futuros y posibilidades alternativas para individuos y comunidades.

Método

Como ya hemos mencionado, en nuestro estudio de los datos autobiográficos colectados en el marco de la asignatura «Procesos y contextos Educativos», analizaremos, por un lado, los diarios de aprendizaje y los relatos autobiográficos de los/as alumnos/as de «Procesos y contextos Educativos», y, por otro, las redacciones escritas por los/as cursillistas republicanos/as. Poniendo en práctica la fundamentación arriba descrita, nuestra hipótesis es que tanto los/as alumnos/as de «Procesos» como los/as cursillistas articulan en sus relatos escritos su identidad narrativa como docentes en formación – su devenir profesional. En el proceso, éstos/as producen, mediante la cognición narrativa, su propio conocimiento narrativo didáctico-pedagógico, en forma de una visión crítica (1) de las situaciones de aprendizaje que los formadores les brindan (es decir, los/as profesores/as de la asignatura «Procesos y contextos Educativos» y los/as profesores/as de los cursillos respectivamente), (2) de su experiencia pasada y presente como educandos/as (los modelos docentes que han recibido en primaria, en secundaria, en la universidad, en otros contextos educativos), y (3) de su proyección futura como maestros/as en ejercicio. La identidad y cognición narrativa que emerge de estos relatos sugiere que los/as alumnos/as de «Procesos» y los/as cursillistas se sirven, in/conscientemente, de este foro para desarrollar, en última instancia, su aprendizaje narrativo así como su agencia narrativa.

No obstante dado que, como venimos diciendo, nos encontramos en el proceso de producción de datos, en el apartado de resultados presentamos una aproximación preliminar al proceso mediante el cual el alumnado está acercándose a conocer los diarios de los cursillistas, así como las pedagogías narrativas que va a utilizar durante el resto del curso.

Espacios híbridos de aprendizaje para que emerjan los resultados.

Iniciamos el primer día de clase con una visita a la exposición «La vida en emergencia» del artista Juan Zamora, instalada en la Fundació Sorigué de Lleida. La exposición invita a reflexionar sobre la interacción del ser humano con los ecosistemas naturales y la crisis medioambiental actual. La biodiversidad en peligro de extinción por la acción antropogénica, la contaminación ambiental, las energías verdes o la cooperación entre especies son algunas de las problemáticas de las que se hace eco la muestra a través de medios tan diversos como el dibujo, la instalación o el vídeo. El alumnado ha sido convocado directamente en la puerta de la Fundación y no han recibido ninguna instrucción, más allá de que deben asistir con un cuaderno y un bolígrafo para tomar notas. El grupo de alumnado está compuesto por unas treinta personas, chicas en su mayoría. Una vez dentro del edificio, el grupo se divide en dos para recorrer la exposición repartida en sendas plantas de manera más cómoda. El primer grupo está acompañado por la profesora de la asignatura, Meritxell Simon-Martín, la también profesora de la Universitat de Lleida Glòria Jové, y el ingeniero agrónomo Josep Rufat. El segundo realiza la visita acompañado por una guía de la misma Fundación, y también del profesor Tomás Segarra, que está realizando una estancia con el equipo docente de Lleida.

El recorrido acompañado por el personal de la Fundación sigue el planteamiento tradicional de la visita guiada en la que el alumnado se limita a escuchar las explicaciones que se le ofrecen en las diversas salas, y las transita sin ningún tipo de participación. Sí se observa que el grupo toma notas de aquello que le resulta más interesante, curioso o de aquello por lo que se siente interpelado.

Una vez realizada la visita con la guía, los grupos cambian de acompañamiento y de planta. Ahora toman la palabra las profesoras Glòria Jové y Mertixell Simon para preguntar al alumnado con qué aspectos de la primera parte de la visita se han sentido interpelados. En este momento el alumnado comienza a participar. La forma de acercarse a la obra artística en este caso no es a través de la explicación, sino del descubrimiento. Comienzan a aparecer conceptos que se abordan en la exposición: la emergencia de la vida, las relaciones entre lo micro y lo macro, la importancia del detalle de los dibujos, la subjetividad, las taxonomías y el modo en que el ser humano clasifica,... Todos ellos son conceptos que pueden relacionarse con el hecho educativo. Así, por poner algún ejemplo, la cuestión referente a la categorización se relaciona con el efecto «Pigmalión» en la escuela.

Los diálogos entre el equipo docente y el alumnado se ven complementados por las aportaciones de Josep que como ingeniero agrónomo aporta a la visita una mayor diversidad de miradas, y facilita el diálogo entre arte, educación-formación y ciencia, en definitiva, un diálogo transdisciplinar.

La visita ha permitido conocer algunas de las posibilidades que ofrece el arte contemporáneo para transformar la práctica docente. Una vez finalizada la visita, el alumnado recibe el encargo de narrar brevemente su experiencia. Esta narración será el punto de partida para trabajar a partir de los diarios de los cursillistas. De este modo, sin que el alumno sea consciente de ello, la actividad propuesta empieza a establecer lazos entre su propio proceso formativo y el de los aspirantes a maestros y maestras de los tiempos de la Segunda República.

El segundo día de curso el alumnado visita el Archivo de la Universitat de Lleida, que custodia los ejercicios de los cursillistas, con el acompañamiento de la archivera Pepita Raventós. La visita comienza con una revisión de 11 de los diarios elaborados por los cursillistas y con una contextualización a propósito de las pedagogías de la Escuela Nueva, y en especial de las técnicas de Celestine Freinet. También se aborda el contexto histórico de la Segunda República Española, los cursillos de selección profesional y el movimiento Batec, («latido» en catalán), que fue un grupo de maestros/as leridanos/as, principalmente rurales, que, a partir de finales de los años veinte y de forma, espontánea, empezaron a reunirse para apoyarse pedagógica y profesionalmente en las tierras de Lleida. Entre los materiales, se presta especial atención a las redacciones que los cursillistas debían escribir a propósito de las lecciones que se impartían, tanto por la mañana (teóricas), como por la tarde (prácticas, en forma de observación de propuestas didácticas con alumnos de primaria en escuelas locales).

Tras la contextualización, se seleccionan un total de 44 textos para analizar en clase a partir de una tabla de contenidos, correspondiendo a cada alumno/a llevar a cabo un vaciado de dos redacciones «autobiográficas» Estos 44 textos hacen referencia al tema de la coeducación, tema crucial en el contexto de la República y que creemos necesario contemporanizar en la actualidad. En estas tablas, el alumnado debe consignar la información producida en relación a los comentarios de los cursillistas en cada uno de los escritos, así como una valoración personal de sus propias

impresiones al respecto. Por otro lado, y en relación con la contextualización que se ha llevado a cabo en el archivo, también se invita al alumnado a aportar sus impresiones en relación con las siguientes preguntas:

- ¿Qué principios de la Escuela Nueva aparecen en estas redacciones «autobiográficas»?
- ¿En qué medida el/la cursillista se adhiere a los principios de la Escuela Nueva?
- Si fueras miembro del comité examinador de los cursillos, ¿cómo evaluarías estas redacciones «autobiográficas»?
- En definitiva, ¿qué debe tener una redacción «autobiográfica» para que demuestre el proceso y la calidad del aprendizaje del/ de la cursillista?
- ¿Qué relación hay entre las redacciones de los/as cursillistas y tu diario de aprendizaje?

Cabe recordar que estos textos de carácter libre suponían una reflexión crítica sobre los temas tratados en clase. En su conjunto, cada cursillista acababa escribiendo de esta forma un diario al cual atribuimos un carácter autobiográfico, por el hecho de que en él aparecía reflejado su ideario pedagógico, fruto no solo de su aprendizaje en las lecciones sino también de su paso por la Escuela Normal, de su bagaje cultural e ideológico, así como de su experiencia docente, ya que la mayoría de los/as cursillistas eran maestros con años de trayectoria profesional. Al final de este contexto de aprendizaje, los/as alumnos/as de «Procesos y contextos educativos» escriben su segunda entrada en su diario de aprendizaje, reflejando así el formato de los/as cursillistas, ahora conscientes del porqué de esta tarea.

Tras las entradas que han realizado en sus diarios, los/as alumnos/as continuarán articulando su proceso de aprendizaje a lo largo del curso, que tiene una duración de 3 meses. Al final del año, colectaremos estos diarios, junto con el relato autobiográfico que habrán entregado el último día de clase (como veníamos haciendo desde 2007). En otras palabras, los datos empíricos de nuestra investigación consistirán, por un lado, en los diarios de aprendizaje y los relatos autobiográficos de los/as alumnos/as de «Procesos y contextos Educativos», y, por otro, en las redacciones escritas por los/as cursillistas republicanos/as. Estos datos empíricos serán analizados y comparados en base al marco conceptual que hemos explicado anteriormente.

Discusión y conclusiones

Coincidimos con Perrenoud (2011) en que la formación inicial de maestras y maestros debe suponer una preparación para la reflexión sobre su práctica pedagógica partiendo de aquello que querrán hacer en su futuro docente, de lo que ya han hecho, es decir, de su propio itinerario educativo, de su propio relato autobiográfico vinculado a la educación, y de los resultados que obtienen de ello en forma de aprendizaje. El maestro y la maestra reflexivos/as se hacen preguntas sobre su propia práctica en pos de una mejora de su propia docencia. Es decir, adoptan la perspectiva de la praxis freireana, reflexión-acción para la transformación de la realidad.

Una reflexión que en este caso construimos a partir de los posicionamientos de Goodson (2010) respecto al aprendizaje narrativo, y de Atkins y Mackenzie (2008) sobre la agencia narrativa, para acercamos a un modelo de pedagogía narrativa entendida como «una manera de acompañar a nuestras y nuestros estudiantes y a los modos desde los que desarrollan y configuran sus saberes docentes» (Contreras et al., 2019, p. 58). Desde la perspectiva de estos autores, nuestra propuesta lleva al aula relatos de experiencias educativas, en este caso los escritos de los cursillistas. Este modelo pedagógico otorga un papel principal a la narración de experiencias, lo cual nos facilita establecer conexiones entre aquel saber pedagógico y el que elabora nuestro alumnado. Sin embargo, también comporta riesgos, dado que no podemos controlar totalmente la orientación que tomará la construcción de nuevo conocimiento pedagógico por parte del alumnado, o si este se dará. En el caso que nos ocupa es nuestro deseo abordar aspectos relativos al concepto de coeducación en los textos de los cursillistas, así como su apropiación y reinterpretación por parte del alumnado de la asignatura «Procesos». Sin embargo, al menos por el momento, el contacto de los y las estudiantes con los diarios de los cursillistas no ha producido un interés concreto respecto a esta temática. Por contra, se sintieron más interpelados por el espíritu crítico de los textos en relación con las lecciones modelo que recibían los/as cursillistas por la tarde, así como por el compromiso en favor de la transformación social mediante un nuevo modelo de educación primaria. En este sentido, y por lo que respecta a las interpelaciones experimentadas por el alumnado, no podemos obviar, siguiendo a Wagensberg (2000) el potencial que atesora la conversación en relación a las pedagogías narrativas. En este caso se trata de una conversación con uno mismo que se genera a través de otra narración con el poder de interpelarnos en base a nuestro conocimiento previo y a nuestro interés. No obstante, nuestro propósito es seguir ahondando en las cuestiones relativas a la coeducación, buscando generar esa conversación para que el alumnado contemporanice este concepto a partir de los diarios y de su propia experiencia.

Por último, en cuanto a la movilización del conocimiento que nuestra propuesta de innovación educativa genera, partimos de entender este concepto como el conjunto de procesos, estrategias y acciones que vinculan la producción del saber generado en la práctica científica con la población receptora o usuaria de este conocimiento (Naidorf y Alonso, 2018). De este modo, los resultados obtenidos y el proceso de construcción del conocimiento que se generan en la investigación, se ponen al servicio de la comunidad receptora (Traver, Moliner y Sales, 2019) contribuyendo así a la democratización del acceso al saber científico.

Desde este punto de vista, nuestra propuesta alcanza la movilización del conocimiento a través del concepto foucaultiano de archivo, en que el saber producido, en este caso los diarios realizados por los cursillistas entendidos en su conjunto como un discurso, se halla en continuo movimiento, sujeto a la reinterpretación y retroalimentación gracias a las interacciones que provoca, en este caso concreto, con el alumnado de la asignatura «Procesos», posibilitando la aparición de nuevas interpretaciones, nuevos discursos que vienen cargados con el potencial de actualizar el saber pedagógico, así como la práctica educativa de las maestras y los maestros de mañana (Jové, Traver y Bonastra, 2021).

Contribución al campo de las historias de vida

Nuestra contribución la situamos en el diálogo que establecemos entre «diarios» y/o relatos autobiográficos de aquellos que ya no están, en este caso maestros y maestras que realizaron los cursillos de selección profesional en el contexto de la República para obtener la oposición y poder acceder a las escuelas, y los «diarios» y/o relatos autobiográficos que proponemos a los maestros y maestras en formación en la Universidad de Lleida en el marco de la materia de «procesos y contextos educativos». Queremos explorar cómo las lecturas de estos manuscritos y escritos autobiográficos históricos de maestros y maestras pueden contribuir en la formación de maestros y maestros que relatan sus experiencias, vivencias y conocimientos para devenir personas y profesionales del siglo XXI. Como hemos constatado a pesar que nuestro interés era realizarlo a partir del focus temático de la «coeducación» al menos por el momento, el contacto de los y las estudiantes con los diarios de los cursillistas no ha producido un interés concreto respecto a esta temática. Por contra, se han sentido más interpelados por el espíritu crítico de los textos, así como por el compromiso en favor de la transformación social mediante un nuevo modelo de educación primaria.

Consideramos que este aspecto hace una aportación importante al campo de la Historia de la Educación, al proponer un modelo de transformación y mejora pedagógica que parte de la contemporanización del hecho educativo para formar a los maestros y las maestras reflexivos del futuro.

Referencias

Atkins, K. y Mackenzie, C. (2008). *Practical Identity and Narrative Agency.* Routledge.

Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 0*(0), 58-75.

Farrero,M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo.* [Tesis doctoral, Universitat de Lleida.] handle.net.

Goodson, I.F., Biesta, G., Teder, M. y Adair, N. (2010). *Narrative learning.* Routledge.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds. Possible Worlds.* Harvard University Press.

Jové, G. y Farrero, M.(2018). Rethinking Education through Contemporary Art. *The international Journal of art and Education, 37*(2), 333-344.

Jové, G., Traver, J.A., y Bonastra, Q. (2021). Un atles de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, 39*, 213-237.

Naidorf, J. y Alonso, M. (2018). La Movilización del Conocimiento en Tres Tiempos. *Revista Lusófona de Educaçao, 39*, 81-95.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Graó.

Ricoeur, Paul (1983/1984) *Temps et récit. Volume I : L'Intrigue et le récit historique* (1983), *Volume II : La Configuration dans le récit de fiction* (1984), *Volume III : Le Temps raconté* (1986). Le Seuil.

Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia.* Dipòsit Digital UB. handle.net.

Traver, J.A., Moliner, O. y Sales, A. (2019). Negociando el currículum: aprendizaje-servicio en la escuela incluida. *Alteridad. Revista de Educación, 14*(2), 195-206.

Wagensberg, J. (4 de octubre de 2000). Conversar, conversar. *El País.* elpais.com.

30. Historias de vida en la escuela. Un camino hacia la comunicación y el conocimiento

María José Delgado Corredera
Universidad de Málaga

Introducción

El camino transitado para realizar mi primera Tesis doctoral ha sido arduo y lleno de posibilidades, de desafíos e incertidumbres, de caminos y encrucijadas que me han llevado a descubrir sobre la propia investigación, pero también sobre mis posibilidades, fortalezas y debilidades.

Desde el comienzo quise hallar «el cómo» enfocarla para que tuviera un aspecto pedagógico ya que partía del único interés nada más (y nada menos) que personal: conocer la historia de mi madre y cómo se forja su identidad en los tiempos de la Guerra Civil Española y su posguerra. Pronto descubrí que no era «el cómo» por donde debía empezar; debía situarme en el camino y ver qué me mostraba alrededor, qué posibilidades tenía en cada paso. He de decir que realmente no descubrí el alcance pedagógico hasta el final del trabajo, cuando me descubrí de un modo diferente: pensando pedagógicamente –en palabras de Kushner (2002)–. En ese momento nacieron en mí espectativas hascia mi alumnado y hacia mí misma. Podría decir que el enfoque que posteriormente quise hacer al aplicar mi experiencia con el alumnado de quinto curso de Educación Primaria en el CEIP Gregorio Marañón de Málaga fue un reto personal, pero también la satisfacción de lo que yo llamo «una desobediencia creativa».

Es evidente que en las escuelas el profesorado debe completar unos temarios que se exigen, que ya han sido puestos en tela de juicio multitud de veces y que, plausiblemente, se han ido transformando las espectativas, cada día más, por parte del profesorado que acompaña en el proceso. Aún así, el exceso de burocracia requerida y las numerosas evaluaciones a que es sometido tanto el profesorado como el alumnado, hacen que la mayor cantidad de atención sea puesta en los resultados en lugar de la adquisición y transformación del conocimiento.

Se necesitan «currículums abiertos, que reconozcan la experiencia, saberes y conocimientos de todos y todas como parte de los procesos de construcción de conocimientos» (Cortés, Rivas y Leite, 2023, p. 81). Todo ello me llevó a mirar y reflexionar sobre mis pasos docentes, mis cambios de pensamiento y de actuación en un aula.

Introducir las Historias de vida como metodología de aprendizajes en Primaria fue un reto que resultó una experiencia innovadora y gratificante, tanto para el alumnado como para sus familias, así como para una parte del profesorado que

se unió a la idea para participar en la experiencia. Todos y todas recordaron infancias, algunos y algunas de ellas recordando personas que ya no están pero que han dejado huellas en sus vidas, bien por ser familiares o por ser personas cercanas.

Mi experiencia personal referente a la investigación que hice sobre las vidas de mi madre y mi abuela me llevó a conocer testimonios de muchas personas que ya no están en la vida, pero que dejaron sus voces en el aire para que alguien las pudiera considerar, recoger y mostrar; voces que delataban la historia de una sociedad y de una forma de vida-no vida.

Para Freire (2002, p. 81), los maestros y maestras, «no entregamos conocimiento, sino que lo creamos de manera relacional y creyendo profundamente en el ser humano». Siguiendo a Cortés (2014, p.69 en Cortés, Rivas y Leite 2023, p. 108), nos basamos en tres principios educativos: el Pricipio de la ruptura, que requiere trabajar para establecer el desarrollo personal y social de otras maneras; el Principio de la dialogicidad, por el que se requiere que los y las educadoras debemos reconocernos y ser reconocidos-as por los demás; y el Principio de la diversidad, según el cual debemos promocionar espacios permeables a la diversidad donde se considere lo que cada uno y una desea y puede desarrollarse.

A través de esta idea, el alumnado participó de una forma activa en la construcción de su propio conocimiento, lo cual requirió tener conciencia de ello como una meta posible y con sentido antes incluso de experimentar las actividades. Damos especial importancia al reconocimiento del camino transitado para obtener la experiencia. Así hablamos de las entrevistas, el diario personal, el análisis de los datos obtenidos, la comunicación oral, escrita y por imágenes, el diálogo intergeneracional y la obtención de conclusiones y reflexiones personales.

Nuestros objetivos son establecer la metodología de Historias de vida como una posibilidad de crecimiento educacional y alcanzar consciencia sobre cómo se produce el propio aprendizaje en el alumnado de Educación Primaria.

Fundamentación

En nuestra sociedad actual requiere de la inmediatez para cualquier efecto. La educación necesita «trabajar con las personas para establecer otras formas posibles de desarrollo personal y social» (Cortés, 2014, p. 69, en Cortés, 2019, p. 203); otras formas que nos ayuden a salir de esa vertiginosa velocidad que nos permite el tiempo necesario en cada caso para saborear la vivencia de los aprendizajes. Debemos señalar la importancia de hallar el sentido a aquello que vamos a conocer, despertar el deseo y el disfrute de la indagación, para ampliar nuestros campos de conocimiento con relación a lo que necesitamos o queremos vivir y desarrollar en nosotros y nosotras.

Se trata de caminar en y hacia el desarrollo de la propia identidad a través de la vivencia personal y social. Y de este modo, tanto los maestros y maestras como el alumnado conforman grupos humanos donde la clave es la experiencia en sí misma como camino y como método. Encontrar o construir la motivación necesaria para crecer como grupo conlleva en primer lugar una parada para mirarnos y poder mirar a la otra persona. Darse cuenta de que allí hay oportunidades únicas en ese tiempo espacio único del presente. Por ello sería interesante saber aprovechar las posibilidades, la individualidad creativa de cada persona que compone un grupo.

La educación vista como un proceso artístico nos lleva a pensar en la consideración de todas las opiniones y propuestas, en la diversidad con la que todos ganan. Para Gentili (2011, p. 27):

> «Armonía» y «equilibrio» del orden extenso no significa que cada uno deba tener garantías preestablecidas para la satisfacción de su voluntad y sus deseos, sino la existencia de una esfera de intercambios abierta en la que cada uno pueda poner libremente en juego su voluntad y sus deseos sin la interferencia de otros, asumiendo el riesgo subyacente a toda acción individual, esto es, la posibilidad de ganar o perder.

Sobre las Historias de vida

Las Historias de vida proporcionan una metodología que nos lleva a conectar con los demás por un efecto de resonancia de vida, lo que nos toca de la otra persona que relata, lo que nos mueve y nos hace sentir en nosotros mismos. Maturana (conferencia 27 de octubre de 2016) nos habla de ese intercambio de vida entre las personas para empatizar y comprendernos. Jurado (2015), expresa que:

> Co-construir relatos autobiográficos (individual y grupalmente), tanto de forma oral como por escrito, comporta un proceso de formación importante para comprender las modelaciones e identidades construidas [...] Indagar sobre estas co-construcciones autobiográficas desde una perspectiva educativa es un proceso complejo que necesita de mecanismos y herramientas diversos, pero sobre todo del acompañamiento de una persona que haya experimentado y teorizado el proceso de investigación autobiográfica. (p.206)

Para Leite (2011), «el sujeto va constituyéndose como tal en la medida que pueda narrar-se y a partir del relato que va construyendo de sí mismo» (p.18). Hablamos de que cada persona se da cuenta y «da cuenta» de su vida y los hechos que le han formado como es.

Pero ¿qué ocurre cuando las personas ya no están presentes en la vida? ¿o que ocurre cuando las personas aun estando vivas han sido silenciadas hasta tal punto que se han hecho invisibles? Quizás es responsabilidad de quien quiera asumirla, el darles la posibilidad de poner su voz ahí fuera en el mundo, que sean escuchadas y consideradas. Podemos de alguna manera transmitir estas inquietudes a las personas más jóvenes para concienciarlas de que detrás de cada persona hay más historia de la que se ve, de la que se sabe o se cuenta.

Por esta razón hemos tratado aquí la aplicación de esta metodología a la educación Primaria, como posibilidad de ampliación del campo de las Historias de vida y alternativas a los modos de educación en la etapa de Primaria.

Partimos de la idea de House (1993, p. 83), que estima que «los novatos no pueden llegar a ser competentes sin saber cómo utilizar las técnicas y los procedimientos». House no se refiere con este término a los infantes, sino a todas aquellas personas que son jóvenes investigadoras. Kushner (2002), frente a la idea de seguir patrones establecidos y modelos que aseguran la continuidad de los métodos que se empleen, plantea que:

> Por supuesto esto es un mecanismo para asegurar la calidad, un seguro de que los avances se basan en lo que ya se sabe. Aunque actúa inevitablemente como un estorbo para la innovación, una comprensión histórica es esencial para su conceptualización completa y adecuada. (p.36)

El autor expone que los textos suelen escribirse en base a esta idea, como prescripciones y apuesta por las posibilidades infinitas humanas de cada persona, por encontrar «la propia voz», lo personal, lo identitario. La propuesta que llevamos a cabo sigue a Kushner (2002) en lo que respecta al valor humanístico en la investigación y atendiendo a la importancia de «aprender a pensar metodológicamente». Kushner (2002, p.49) propone «documentar la vida de las personas y utilizarla como contexto en el que interpretar el significado y el sentido del programa, invertir la relación entre el programa y la persona». Y aboga por la juventud diciendo: «si soy testarudo sobre algo, es sobre esto: que en la evaluación educativa casi todo lo que intrínsecamente vale la pena investigar es la vida y las opiniones de los jóvenes» (p.49).

> Otras narrativas de vidas pretenden un modo de hacer para mirar y escuchar, conocer al sujeto que se investiga y las historias que cuenta orientando las indagaciones y reflexiones sobre la identidad como proceso creativo de construcción continuo, aunando y entretejiendo la complejidad de facetas que la conforman; recuperan un tiempo perdido que sale a flote en el largo recorrido del recuerdo, lo recuperan del olvido para incorporarlo al presente y ser motivo de análisis y posibilidades futuras. De esta forma, reconstruir los tiempos es también reconstruir la Historia partiendo de las personas como sujetos históricos. (Delgado, 2023, p.167)

Sobre la construcción del conocimiento

El artista y filósofo John Berger (1972), expresa que «lo que sabemos o lo que creemos afecta a cómo vemos las cosas» (p.8). Se trata «de ir entretejiendo lo que sabemos con los modos de mirar, con los puntos de vista que tomamos, e ir reajustando en función de nuevas perspectivas que van apareciendo o vamos incorporando» (Delgado, 2023, p. 292).

La investigación con Historias de vidas acerca al alumnado a sus historias personales, los sucesos o acontecimientos pasados de cada familia, las relaciones entre sus miembros, los valores individuales y en su conjunto. Los lleva, asimismo, a generar pensamiento, a buscar formas para conocer y, en definitiva, a iniciarse en la investigación. Esta forma de conocimiento parte de dos miradas diferentes. En primer lugar, una mirada introspectiva, hacia lo que busco, lo que deseo saber. Genera la consciencia de «qué quiero saber», «qué busco», «qué pregunto». En segundo lugar, una mirada «al otro», a considerarlo como la persona que está ahí y que va a darme u ofrecerme algo particular de su vida. Del mismo modo, esa mirada al exterior le da la oportunidad de abrir su campo de conocimiento por voluntad propia. Investigar sobre lo que le interesa, sobre lo que le completa la información sobre la que tienen curiosidad y deseo de conocer con relación al mundo, la sociedad, el espacio físico-geográfico, el tiempo histórico.

Podemos concluir que el propio camino transitado a través de la investigación es un proceso de conocimiento. El alumnado debe tener conciencia de que está desarrollando sus modos de mirar, sus modos de pensar y que está generando su propio conocimiento.

Transdisciplinariedad. Humanizar la educación

Podemos observar las limitaciones de la educación y el enorme poder que tiene de instruir y aleccionar, de colocar y dirigir formas de pensamiento. Esto nos lleva a ver la fragilidad del alumnado, tan susceptible de ser modelado. Por ello la labor educativa abre una mirada más allá de las disciplinas valorando siempre el factor humano por encima de toda consideración. Podemos ver desde otra mirada, que también nosotros y nosotras somos el sistema educativo y que gracias a ello tenemos las posibilidades de actuar y cambiar los patrones establecidos y apoyar nuevas alternativas que lleven hacia el reconocimiento de los valores personales.

> El profesorado, sea cual sea el ámbito en el que profesa su labor, a mi juicio, debe retomar las riendas de su labor educativa, mirando al estudiantado con sensibilidad y tratándolo con tacto. Todos deberíamos posicionarnos en saber quiénes somos, qué somos y dónde estamos en la vida. Ello requiere tomar conciencia de que nuestra identidad personal tiene alcanzados sus logros, pero también tiene frustraciones y problemas de base que no debemos transmitir al alumnado. Así pues, se necesita de una re-visitación a nuestra propia identidad, conocer y conocernos para poder autorregularnos como personas primero y como profesionales en segundo lugar. (Delgado, 2023, p. 295)

Para Rivas (2009):

> La acción humana es un proceso relacional, que supone el cruce y el intercambio de las biografías personales de los sujetos que interaccionan. Desde el constructivismo social Gergen (1996) y cultural Bruner (1997 y 2002), queda claro como la construcción del sujeto se hace inteligible sólo en el seno de las relaciones vigentes, de forma que lo que realmente se produce en el encuentro cotidiano es un relato de relatos, como medio crítico a través del cual nos encontramos en el seno del mundo social. (p.21)

En nuestras manos está la responsabilidad de atender a nuevas formas de educación que defiendan la libertad de expresión, la cooperación, la comunicación y las relaciones humanas en su totalidad; porque así podemos contemplarnos unas personas a otras, intercambiar nuestras vivencias y nuestros conocimientos y construir nuevas reflexiones sobre nuestra experiencia de vida.

Metodología

En este caso vamos a hablar desde una mirada que transita desde la experiencia a la construcción de la metodología. Y voy a contar esta metodología aplicada en forma de relato, como sugieren las historias de vida para llegar a las personas lectoras.

Pienso que las metodologías deben servir de soporte. Sin embargo, en el trabajo que se expone aquí, hemos querido abrir una grieta en los procedimientos, caminar hacia adentro por los surcos que aparecen hasta encontrar aquello que cada uno y cada una de los y las estudiantes ha alcanzado a descubrir. Cada alumno y cada alumna tiene unos intereses diferentes y para cada uno, tiene sentido un camino en el que profundizar. Por ello no podemos pensar de igual manera todos y todas, sino abrir una brecha hacia la creación del pensamiento metodológico.

El alumnado al que me refiero está formado por un grupo de quinto curso de Educación Primaria, en el cual yo era su tutora e impartía clases de diferentes materias: Lengua castellana, matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, educación artística y música. Debo decir que me consideré afortunada por poder compartir tanto tiempo con este grupo y poder llegar a tener una vivencia profunda y personal.

Agradecer de antemano a sus padres y madres que pusieron toda la confianza en mí para acompañar a sus hijos e hijas a una forma distinta de alcanzar el conocimiento. Fue necesario establecer en primer lugar una comunicación directa con padres y madres para hacerles saber el valor de esta experiencia y contar con su aprobación.

El camino recorrido en esta experiencia educativa ha sido intenso.

Comenzó, exponiendo a la clase cómo íbamos a trabajar en adelante, con el objeto de darle un sentido a la experiencia y poner una meta, saber dónde íbamos a llegar. El hecho se planteó como el descubrimiento de cómo pensamos y cómo podemos construir en nosotros y nosotras mismas unos modelos de trabajo para alcanzar conocimientos.

El trabajo se realizaría tanto a nivel grupal como individual según cada necesidad.

Nos ayudamos en todo el proceso de la comunicación directa con familiares, de un cuaderno de campo, un diario personal y el uso de móviles como cámaras fotográficas e internet. Utilizamos también el enorme archivo de fotografías familiares desde las infancias, tanto del estudiantado como de los familiares.

El primer paso fue de introspección. El alumnado de forma individual dibujaba su línea temporal desde su nacimiento desde los hechos relevantes en sus vidas y que estaban accesibles en su recuerdo. Luego explicaban sus dibujos de forma escrita y posteriormente se exponían al resto de compañeros y compañeras. Así crearon diversos dibujos que nombraron como «el río de mi vida», «sentir, pensar y hacer», «mis conflictos», «mis emociones», «el árbol de mi historia», «mis raíces» . . . etc. En este paso, hicieron autorretratos y buscaron fotografías que los identificaran desde la más tierna infancia y se vieron acompañados de personas queridas. Ello abrió un paso adelante.

El segundo paso fue conocer qué son las entrevistas y para qué nos servían. Para ello «jugaron» entre ellos en forma grupal a crear entrevistas cortas, cerradas y abiertas para comprenderlas; se trataba de conocer un poco más a otros compañeros y compañeras. Posteriormente crearon de forma individual entrevistas a padre, madre, abuelo y abuela de cada alumno y alumna. De esta manera nació la expectativa de conocer a sus padres y madres un poco más allá de la idea que tenían. Se trató de conocer a la persona, no al rol de la persona en la vida con respecto a ellos y ellas. Fue necesario saber sobre la infancia de ellos y ellas, sus juegos, sus costumbres, lo que les divertía y lo que soñaban ser, cómo eran las relaciones con sus padres (abuelos y abuelas suyos), quienes eran sus amistades en la escuela, en la juventud. . . Así

comenzaron las elaboraciones de entrevistas para «saber más» sobre mamá y papá. Esto generó un diálogo de interés entre las dos generaciones y una toma de conciencia de la necesidad de comunicación en las familias. Luego surgió la idea de preguntar a los abuelos y abuelas por las historias de sus madres y padres.

Este tercer paso abrió nuevos puntos de vista en la investigación. Ahora tenían su recuerdo, el recuerdo de su madre y el de su padre y el de abuelos y abuelas que daban fe de las identidades de sus progenitores.

Organizamos entonces un encuentro con los abuelos y abuelas del grupo de escolares. Mi sorpresa fue muy grande al ver la gran participación de personas mayores que asistieron. El alumnado había preparado sus entrevistas, para conocer un poco más de otros abuelos y abuelas que no eran los suyos y así comparar de alguna manera las diversas historias. De este modo, se organizaron grupos que iban rotando cada 15 minutos durante toda una mañana. El entusiasmo no solo se dio por parte del alumnado sino también de los abuelos y abuelas que sintieron la importancia de poner de manifiesto sus vidas al servicio del aprendizaje de sus nietos y nietas. El grupo de menores se sensibilizó con otras historias que las conocidas familiares y construyeron así en ellos unas ideas sobre la sociedad en otro tiempo (no muy lejano, pero sí para ellos y ellas), el folklore, el nivel cultural, las costumbres, la geografía, las formas de vida tanto en el campo como en la ciudad o la costa. Curiosamente los abuelos y abuelas también hablaban de sus infancias y por tanto de sus padres y madres, personas que ya no están vivas y que recuerdan.

Toda la información vivida y recogida luego era llevada a clase y expuesta por grupos y reflexionaban sobre la vivencia sobre la cual escribían.

El alumnado en todo el camino usó un cuaderno de campo, en el que recogían sus apuntes y sus entrevistas, que luego en clase iban pasando a un cuaderno con hojas en blanco, donde dibujaban, ponían fotografías y escribían en forma de capítulos las historias contadas.

De otro lado, estaba su Diario. En él anotaban sus pensamientos, lo que les llamaba la atención y sus emociones y sentimientos, lo cual dio pie a la consciencia del manejo de emociones que despertaban las entrevistas.

> El diario es el nido al que siempre se puede regresar, donde se reposan nuestros pensamientos y se pueden re-visitar para contrastar a través de tiempos y otros sucesos que permiten percepciones diferentes. Es un dato estable, porque sabes que eso fue tu verdad en ese momento y que partiendo de él puedes tener acceso a los datos que guardaste, a los sentimientos que expresaste, a las frustraciones que sentías, a los sueños que anhelabas… (Delgado, 2023, p.164)

Para Alberca (2000):

> El diario podría ser todavía hoy uno de los recursos más importantes para la expresión, el cultivo y la auscultación de lo íntimo, donde guardar y velar aquello que constituye una de las facetas más preciosas de la identidad: la intimidad propia. (p.17)

He de decir que tomaron gran relevancia las imágenes fotográficas extraídas del baúl de los recuerdos de los familiares, que pusieron de manifiesto relatos de historias pasadas que intercambiaron. Algunas de estas imágenes correspondían a per-

sonas que han muerto, pero sin embargo aquellas fotografías dieron pie a contar historias-otras que podían leerse en ellas.

Posteriormente, se hizo una exposición de los trabajos realizados, unos libros que el alumnado mostraba y explicaba a otros grupos escolares del centro, explicando qué habían conseguido y cómo habían aprendido. Ellos y ellas llamaron a aquel libro «Mi historia de vida» siendo conscientes de haber creado una obra artística. De este modo ocurrió un nuevo diálogo entre estas tres generaciones, pero también dentro de cada una de las generaciones, que acercaron tanto a una parte como a otra a la necesidad y disfrute, así como el reconocimiento del valor de la comunicación.

Finalmente, dimos paso a una puesta en común, un debate reflexivo sobre la experiencia y el grupo de estudiantes fue tomando conciencia de su propio aprendizaje.

Las materias no habían sido obstáculo, por el contrario, se habían apoyado unas a otras y el conocimiento no estaba compartimentado. Todo tenía sentido con relación a todo.

Y aprendieron sobre esta metodología llamada Historias de vida tras su propia experiencia.

Conclusiones

Las Historias de vida en la educación Primaria. Algunos retos individuales y de grupo

El trabajo realizado ha aportado diferentes logros en el aula de quinto curso de educación Primaria. En principio, ha cambiado la forma de trabajo y el nivel de interacción entre compañeros y compañeras.

Trabajar sobre el mismo tema desde diferentes puntos de vista, provoca el interés por las otras historias y genera afinidad entre compañeros y compañeras al conocer sus historias.

En el alumnado podemos contemplar que la rigidez que existía en un principio por la división de las materias ha pasado a ser vista como algo insignificante. La clase comprendió que la educación no es algo parcelado, sino complejo y que solo en su conjunto se puede entender. Esto desarrolló debates interesantes, que dieron cabida al proceso de cambiar el pensamiento a través de la reflexión y el análisis de situaciones. Las materias han tomado un valor simbólico.

De otro lado, quiero hacer énfasis en las dificultades que existen a la hora de hacer exposiciones orales. Iniciar desde edades tempranas a los niños y las niñas en expresarse es algo primordial. Contar las historias personales es en cierto modo exponerse y esto les ha hecho más seguros y seguras de sí mismas. Un gran reto personal el poder abrirse y dejarse ver ante el resto de las personas. Para ello se conciben las historias propias como únicas y el yo, el personaje, como figura única en la vida que se da a conocer. Hay una valoración y reconocimiento que pueden aportar al resto.

Con relación al profesorado, ha habido algunas profesoras que se han contagiado con la experiencia y lo han llevado a cabo también en sus aulas, en el mismo centro escolar. Los retos que se plantean se refieren al atreverse a crear modelos nuevos. Esto es algo que ya está ocurriendo. Los/las maestros/as necesitan también de una gran motivación para atreverse a dar nuevos pasos, ya que el burnout que acontece es muy alto, debido a la gran cantidad de cambios y de burocracia que se nos exige.

El diálogo intergeneracional

Diferenciamos aquí dos tipos de diálogo intergeneracional. En primer lugar, el que se refiere a la comunicación entre madres y padres y alumno o alumna. En el mismo sentido cuando hablamos con los abuelos y abuelas. Se ha ocasionado una gran fluidez debido a un gran acercamiento entre las generaciones, a mostrar curiosidad y atención «al otro», al respeto por las historias que nos cuentan y las preguntas que generan su relato.

En segundo lugar, ha ocurrido un diálogo entre personas de la misma generación que han interactuado comunicándose entre ellas y relatando sus historias. Esto ocurrió tanto entre los padres y madres como entre el propio alumnado que se hizo partícipe de las historias de los y las compañeras de clase. Todo ello ha proporcionado una mayor atención y comprensión por las vidas de las demás personas.

Se ha fomentado la participación en los quehaceres escolares del alumnado y la implicación parental y de abuelos y abuelas, ante lo cual todos y todas han colaborado, siendo este un gran modelo a seguir para el estudiantado, dándose también el agradecimiento por esta implicación.

He de llamar la atención sobre un punto humanista que ha llamado mi atención, y ha sido la gran disposición de los abuelos y abuelas y el agradecimiento por haber sido tomados y tomadas en cuenta en las vidas de sus nietos y nietas. Ser consideradas como personas valiosas les ha creado unas expectativas colaborativas más altas y de valor personal y autoestima.

También debemos señalar el valor de haber considerado las vidas que ya no están presentes, las personas ausentes que nos dejaron sus huellas, costumbres, creencias, canciones, juegos, emociones que perduran en nuestras formas de vivir como un legado, que nos han hecho pensar en sus condiciones de vida y comprender que gracias a ellos y ellas vivimos en la situación actual.

Contribución al campo de las Historias de vida

Podemos concluir que las Historias de vida pueden aportar a la educación Primaria grandes ganancias, ya que se forma al estudiantado desde muy pequeño en la conciencia de responsabilidad por sí mismos y mismas, los lleva a descubrirse como creadores y creadoras de su propio conocimiento, como personas investigadoras, capaces de buscar información y comparar fuentes; al mismo tiempo, desarrolla habilidades sociales, desde la superación de barreras personales en la comunicación ante otras personas, a la colaboración como miembros de un grupo social.

> Abogo por una educación humanista y transdisciplinar en la que vayamos más allá de lo habitual, de las materias, de las metodologías, de las evaluaciones como tales. La Educación es una forma de vida en convivencia con seres iguales, personas valiosas por su singularidad, con las que nos intercambiamos sabidurías que cada uno y cada una ha logrado alcanzar en una danza de creación interconectada. (Delgado, 2023, p. 14)

Como contribución a las Historias de vida podemos ver la relevancia de que puedan ser aplicadas como modelos de construcción de conocimiento desde estas tem-

pranas edades, ampliando así sus expectativas no solo en las universidades, sino también en los centros destinados a Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Referencias

Alberca, M. (2000). *La escritura invisible. Testimonios sobre el diario íntimo.* Sendoa.

Berger, J. (1972, 2016). *Modos de ver.* Gustavo Gil.

Cortés, P. (2019). Resiliencia, identidad y pedagogía crítica: Descolonizando las perspectivas de la transformación hacia una mirada política. En De Melo, A. Espinosa, I., Pons, L. Y rivas, J. I. (coords.) (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación.* Uma editorial / Unicentro.

Cortés, P., Rivas, J.I. y Leite, A., (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa.* Octaedro.

Delgado, M.J. (2023). *Transitando la vida de Electra. Una mirada autoetnográfica.* [Tesis doctoral. Universidad de Málaga].

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

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente.* Siglo XXI Editores / CLACSO.

House, E. R. (1993). *Professional Evaluation: Social Impact and Political Consequences.* Sage.

Jurado, M.D. (2015). La construcción autobiográfica en la formación no reglada. Mujeres que buscan ahondar y comprender sus patrones de identidad construidos. *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces silenciadas,* pp. 205-225. Universidad de Almería.

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

Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional.* [Tesis doctoral, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga].

Maturana, H. (27 de octubre 2016). *La educación que emociona.* [Archivo de vídeo] Universidad Pedagógica Nacional. youtube.com.

31. Vínculo con la ancestralidad en el camino de las historias de vida: la experiencia de la pedagogía griot en Brasil

IZABEL DANTAS DE MENEZES
UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE BAHÍA

Introducción

> Cuando hablamos tartamudeando y escribimos mal ortográficamente, cuando cantamos desafinados y bailamos sin control, cuando pintamos manchas y dibujamos sesgados, no es porque estemos cometiendo errores, es porque no fuimos colonizados.
>
> Nego Bispo.

Rechazo también la idea de error impuesta por el canon de la ciencia colonial hegemónica y entiendo que este acto es una insubordinación política, epistémica y existencial. Un acto que cuestiona la centralidad jerárquica de esta ciencia, que dicta lo que es correcto, bello, útil, afinado o desafinado. Entiendo que escuchar, escribir y, especialmente, vivir procesos pedagógicos que contemplen historias de vida a partir de ese rechazo y resignificación del sentido del error, revela un rico universo de conocimiento artístico, histórico con sabidurías y complejidades producidas por sujetos de las sociedades colonizadas.

Sociedades en las que las personas se han alejado históricamente de su sentido de pertenencia e identidad –ya sea mediante el exterminio material del territorio o incluso mediante la eliminación de las diferentes cosmovisiones que existen en él, afectando en consecuencia la forma en que se relacionan con la naturaleza, con el otro, con su propia historia. Como regla general, las relaciones humanas traen consigo marcas presentes de abuso, racismo, estereotipos y desvalorización de los sujetos como de su cultura. Esto sucede porque están atravesadas por procesos violentos que provocan dolor, y el dolor también promueve el olvido y la desvalorización, el desprecio por los modos y medios de escribir, bailar y ser. Si nos detenemos a pensar, ¿cuántos de nosotros hemos dejado de expresar una opinión, o incluso de presentar nuestro arte porque pensamos que no es bello o correcto?

En lo personal, he reflexionado por algunos momentos en las veces en que pensé que no podría concluir mi formación académica. Algunos de mis hermanos abandonaron los estudios cuando aún estaban en la escuela primaria. En el período de la escuela nos etiquetaron como personas «dispersas». Escribir aleatoriamente, mezclando dibujos de animales y personas, parecía a la vista del profesor colonizado un error grave e incontrolable. En lugar de ser un vasto campo de posibilidades poéticas, cognitivas y pedagógicas para ser incluidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pues bien, yo preferí mantenerme en el error como opción para mi formación académica. Ahora recuerdo, cuántas veces me quedé en silencio porque pensaba que mi pronunciación interdental era muy fea. Cuántas historias contadas oralmente por mi abuela fueron olvidadas porque no fueron consideradas dignas de registros escritos o audiovisuales y de este modo nos perdimos la oportunidad de aprender muchas otras habilidades que nos darían más conocimiento y sabiduría, pudiendo nutrir nuestra formación como personas o comunidad.

El acto de narrar mi vida está atravesado por estos estigmas, por estas «heridas coloniales», que hacen que al tomar mi historia de vida pueda darme cuenta del cómo nuestra mente nos mantiene en la constante y frustrante búsqueda de encontrar en la legitimidad de la ciencia racionalista hegemónica, una única forma de expresión. El proceso de escolarización, por lo tanto, está marcado por esta orientación que hace que el pensamiento racional occidental sea el que dirija y coordine la construcción y clasificación de los conocimientos que deben ser validados en las escuelas.

Catherine Walsh (2007), escribe una frase del alcalde Zapata Oliveira que explica en pocas palabras dónde está realmente esta prisión colonial: (...) «las cadenas ya no están en los pies, sino en las mentes» (Oliveira In. Walsh, 2007, pág.27). Rivas (2014) nos habla de una «moral neoliberal» instalada en las escuelas a través de valores como: control, competitividad, individualismo, mercantilización del conocimiento. Se trata de valores que, según el autor, modelan subjetividades.

Ahora bien, ¿cómo podemos ampliar el horizonte existencial, enriqueciendo nuestras subjetividades? ¿Cómo podemos implementar prácticas educativas que tomen en cuenta la superación de «las cadenas que hay en nuestra mente»? Rivas (2020) plantea interrogantes sobre la moral neoliberal que se manifiesta en las organizaciones escolares. Walsh (2020) señala la necesidad de deconstruir la perspectiva colonial en la que fuimos formados, afirmando que una forma de hacerlo es arrojando luz sobre las prácticas y pedagogías decoloniales e interculturales. Pero, ¿cómo organizar y desarrollar prácticas pedagógicas decoloniales en el ámbito escolar? ¿Puede el enfoque pedagógico de las historias de vida mostrarnos un camino?

Contrariamente a la centralidad dada a las epistemologías coloniales, la Pedagogía Griot, desarrolla desde hace más de 20 años intenta responder a estas preguntas mientras piensa, crea y desarrolla prácticas que rescatan sujetos reales, que luchan por derechos, reconocimiento y logran identificarse con propiedad de su propia historia de vida, las cuales pueden estar atravesadas por el dolor, pero también están llenas de aprendizaje y sabiduría. De esta manera, logramos comprender y colocar al sujeto como centro del proceso pedagógico, incluso en medio de una sociedad cuya colonialidad del ser, del poder y del conocimiento lo disminuyen. En el círculo griot, es posible sentir el desplazamiento que rompe con la jerarquía conservadora del conocimiento. Sus prácticas contribuyen a la desnaturalización de la dominación y opresión colonial y neoliberal, alimentando los deseos, proyectos de libertad y justicia.

La Pedagogía Griot, nació a partir de la experiencia de la educadora Lílian Pacheco, inicialmente en la ONG Granos de Luz, en Lençóis (Bahía/Brasil). El trabajo de esta ONG comenzó a mediados de 1993, por iniciativa de mujeres de un barrio periférico de Lençóis. Las mujeres se reunieron allí inicialmente para preparar sopa para los niños de la comunidad, pero descubrieron que también podían realizar talleres educativos de arte y manualidades como forma de estímulo para reforzar la educación. En 1997, Lílian Pacheco y Márcio Caíres, se integraron al grupo y juntos estructuraron actividades en las que el trabajo pedagógico se basó en la tradición oral. A finales de los años 1990, el grupo Granos de Luz reunió a narradores de la tradición oral africana y comenzó a desarrollar acciones vinculadas a la figura del griot africano.

> La pedagogía Griot busca fortalecer la identidad de los estudiantes brasileños, facilitando el encantamiento, el sentimiento de pertenencia, la resignificación de la historia y el sentido de la vida a través de la práctica de senderismo, procesiones, experiencias, espacios de creación colectiva, artesanías, clases de espectáculos, cultura. Círculos, encuentros temáticos, círculos de edades, círculos de prosa, bailes laborales, bailes de celebración, bendiciones y relatos de historias de vida, mitos e historias (Pacheco, 2014, p. 53).

Como inspiraciones teóricas, la Pedagogía Griot tiene la formación biocéntrica de Ruth Cavalcante y Rolando Toro; la educación dialógica de Paulo Freire; educación para las relaciones étnico-raciales positivas de Vanda Machado y en la educación artística comunitaria de Carlos Petrovich. En sus rituales de vinculación y aprendizaje, estas inspiraciones se relacionan directamente con la tradición oral y los saberes ancestrales.

También cabe destacar el compromiso de la Pedagogía Griot con la transformación social. Además de reconocer el lugar social del maestro(a) de tradición oral, busca una relación con el sistema de educación pública formal, generando encuentros dialógicos entre maestras(os) y estudiantes. En todas las prácticas pedagógicas pone las áreas del conocimiento al servicio de un proyecto civilizador que analiza cuestiones relacionadas con la equidad de género, las relaciones étnico-raciales positivas, los derechos a la tierra, al agua, a la vivienda, a los alimentos orgánicos, a la diversidad religiosa y a diversos temas importantes para la vida y biodiversidad (Pacheco, 2007)

Encontré, en las prácticas y rituales de vínculos y aprendizajes de la Escuela de Formación Pedagógica Griot, una pedagogía que se centra en la expresión de la identidad, los vínculos con la ancestralidad y la celebración del derecho a la vida. Esto ha sido un camino didáctico para mi trabajo como docente, ser coherente con las críticas que desarrollo en las investigaciones que realizo sobre el pensamiento intelectual, que acaba haciendo una dicotomía entre los saberes académicos y no académicos. Estos últimos, históricamente colocados como subordinados e inútiles. El modelo de acción pedagógica de la Pedagogía Griot, tiene como principio la relación equitativa entre los conocimientos ancestrales de tradición oral como con el conocimiento de las ciencias/artes/tecnologías universales (Pacheco, 2017). Hoy, en el espacio escolar, en los espacios de educación formal en los que trabajo, circula una metodología viva y dialógica que permite integrar mi historia de vida con la de otros sujetos en formación.

De esta manera, este artículo aborda el tema de la ancestral dentro del enfoque pedagógico de la historia de vida y hace un recorte específico en una práctica pedagógica de la pedagogía griot, orientado en el juego del rastro griot. El objetivo del juego consiste en efectuar un análisis de los aportes de esta experiencia a las pedagogías decoloniales. Metodológicamente, se trata de una investigación con enfoque cualitativo, como un estudio de caso apoyada en las experiencias de 6 años que tengo como educadora Griot. Deseando trazar un camino metodológico que intenta articular saberes provenientes de la tradición oral de mujeres brasileñas, que producen contenido académico, el cual muestra formas de construir saberes decoloniales. En cuanto a las formulaciones teórico-metodológicas, se destacan los aportes de Antônio Bispo do Santos (2020; 2023); Ailton Krenak (2020; 2023); Catalina Walsh (2007); José Rivas Flores (2014).

En términos generales, además de esta introducción, y seguidamente de las Conclusiones, el artículo se estructura en otras dos partes: abordar con detalle la metodología de la investigación, el marco teórico adoptado para lograr comprender lo que puede rebelar la ancestralidad en la práctica pedagógica a partir de las historias de vida. Así como, la presentación y análisis de las dos prácticas de la Pedagogía Griot.

Inicio, medio y comienzo: La ancestralidad como potencia intercultural y decolonial para un enfoque pedagógico con historias de vida

> Porque aunque quemen lo escrito, no quemarán la oralidad. Incluso si queman los símbolos, no quemarán los significados. Incluso quemando a nuestra gente, no quemarán la ancestralidad.
>
> Nego Bispo.

Reconozco la perpetuidad y el potencial de la ancestralidad en el trabajo pedagógico con las historias de vida, entendiendo que esta acogida es un acto de subversión de la idea de linealidad del tiempo-espacio, metafóricamente explicada por los versos de Nêgo Bispo (2023), como «inicio, medio y comienzo». Para Bispo (2023), la ancestralidad es el «ahora» y permanece viva en forma de relatos orales, transmitidos de generación en generación. Él la describe como una fuerza circular que no tiene fin y no está aprisionada en un tiempo pasado.

Así pues, ¿Será qué estamos demasiado preocupados pensando en el futuro y por eso estamos olvidando el origen, la ancestralidad? Esta es una de las preguntas pertinentes que nos hace el pensador ambientalista indígena Ailton Krenak (2023) y, de manera insurgente, afirma que: «el futuro es ancestral». Una forma original de pensar sobre el paso del tiempo como el futuro en la vida. Este que no está ni en el momento final, ni en el lugar prospectivo de todas las soluciones, él, el futuro. Krenak nos hace una provocación para pensar en el futuro como algo ancestral, algo

natural, así como lo son los ríos, seres que forman parte de este vasto organismo vivo que es la tierra.

> Los ríos, estos seres que siempre habitaran los mundos en diferentes formas, son los que me sugieren que, si hay un futuro que considerar, ese futuro es ancestral, porque ya estaba aquí (Krenak, 2023)

La filósofa Katúscia Ribeiro (2020) nos invita a mirar más de cerca y darnos cuenta «(. . .) que cuando se trata de la raza negra, la humanidad nació ayer en la madrugada». Con esta afirmación, Ribeiro inicia su reflexión sobre la ancestralidad africana y las estrategias utilizadas por los negros para sobrevivir a las violaciones y deshumanización a las que fueron sometidos en el proceso colonial, que lamentablemente aún persisten hasta el día de hoy. De la lectura de Ribeiro entiendo que la ancestralidad es algo vivo que se mueve, dando respuestas en el momento presente y señalando hacia dónde queremos ir. De acuerdo con las palabras de la filósofa, la ancestralidad:

> (...) no se puede definir simplemente como un árbol genealógico, está mucho más allá de eso, recorre el linaje del tiempo y se establece en la existencia. Es una forma respetuosa de honrar y recordar a nuestros antepasados. Para los negros, la ancestralidad es la llave que abre los portales de su realidad histórica, filosófica, lingüística y cultural al proyecto de un pueblo. La ancestralidad es más que un reflejo, la ancestralidad es un principio filosófico que rompe los muros de la academia y llega a la silla de tu abuela o de tu abuelo como una voz de sabiduría que cuenta a través de sus oralecuras –lecturas orales– la comprensión de su existência. (Ribeiro, 2020)

Como principio filosófico, la ancestralidad está al alcance de todos aquellos que se sientan a escuchar y comprender su existencia a través de las «oralecturas» de quienes llegaron primero. Podemos, por tanto, afirmar que la ancestralidad es un principio filosófico, democrático, atemporal, fluido y presente en todos los seres vivos del planeta tierra y, como tal, impulsa respuestas, acciones para defender y promover la vida.

Escuchar a Bispo, Ribeiro y Krenak sobre la vida, sobre el tiempo, me hace imaginar el aquí, el ahora, como un flujo de imágenes y narrativas de vínculos con los ríos y las aves de mi tierra. Recuerdos olvidados que cobran importancia cuando presto atención a la subversión que hacen estos pensadores al tiempo, a la naturaleza y a todos sus seres. Puedo decir que es un momento de reconexión con la condición afroindígena que permea mi existencia, ya que son culturas marcadas por esta relación atemporal y amplia con la naturaleza. Me conecta especialmente con las historias de mujeres afroindígenas que vinieron antes y desarrollaron todas las estrategias que pudieron para defenderse y poder promover sus vidas, su libertad.

De esta manera, se trata de historias y enseñanzas excluidas de la pedagogía escolar. Yo fui y tal vez al igual que muchos de nosotros, fuimos formados por una perspectiva educativa marcada por currículos basados en contenidos que están fuera de nuestra realidad, llenos de conocimientos desintegrados y rituales represivos, autoritarios, que reprimen la identidades y la ancestralidad de los educadores para que a través de ellos no se continúe pasando este conocimiento a su pueblo. Por tanto, es un sistema escolar que quitó, como continúa, de su centro lo que debería

ser el centro, el sujeto, la identidad humana. De acuerdo con esto, denuncia Pacheco (2014):

> (...) tenemos contenidos y no personas, mucha menos vida. ¿Por qué varios educadores incorporaron y reprodujeron la opresión institucional en la que fueron educados? (...) Porque se les negó el conocimiento de la historia desde el punto de vista de las culturas contrahegemónicas, **de su propia historia y de su ancestralidad.** (Pacheco, 2014, p. 41, el énfasis es mío)

Reflexionar en mi existencia, así como en la nuestra, como sujetos/sujetas, oprimidos/periféricos, y en mi trabajo como educadora que va más allá de los efectos de la cultura colonizadora. Escuchar estas como otras narrativas, al pensar en la circularidad de los saberes ancestrales, es tener la oportunidad de poder construir nuevos procesos contracolonizadores, sobre el ser, el poder y el saber. Es imaginar que podemos volver a tener esperanza en la vida. Sin embargo, me pregunto: ¿qué puedo hacer para asegurar que mi práctica docente abarque todas estas reflexiones y coloque efectivamente en el centro a los sujetos/sujetas, dentro de su historia y ancestralidad?, ¿dónde está el hilo conductor que puede guiar mi pensamiento como mis acciones? Para la Pedagogía Griot, el hilo conductor está en la historia de vida de cada persona, tejida junto al origen de su pueblo y nación, destacando sus saberes junto a la manera en que se integran al mundo. De esta forma, podemos entender que este es el único hilo que reconecta culturalmente y de forma política, es por medio de una práctica pedagógica que costure en el sujeto el hilo de su historia a partir de sus orígenes (Pacheco, 2014, 41).

En este hilo atemporal de vida y potencialidad decolonial, ubico la fuerza del principio pedagógico de la pedagogía griot, el vínculo con la ancestralidad como factor importante para la mediación y la reeducación cultural, tan necesarias para confrontar y romper con la cultura hegemónica. Para Lilian Pacheco (2014), creadora de la pedagogía, ancestral significa:

> (...) aquello que asemeja y reconecta al ser humano en una relación trascendente con un territorio, una familia-comunidad, un pueblo, una o más divinidades, con el planeta, elementos de la naturaleza, sus ancestros y con la vida en el universo. Se revela y se humaniza en presencia de la creencia en el espíritu, en la naturaleza, en la divinidad y en las estrellas, y en presencia del conocimiento de su inconsciente a nivel personal y colectivo. Se expresa como filogénesis – la génesis de la especie. (Pacheco, 2014, 86)

Para la pedagogía griot, vincularse a la ancestralidad requiere vivenciarla. No es una búsqueda personal, sino comunitaria, de uno mismo, de la familia, del pueblo, nación o comunidad. Es un arraigo y conexión que nutre, potencializando el árbol de la identidad (Pacheco, 2014). Porque como se preguntaba Ribeiro (2020), «¿cómo podemos entender quiénes somos si no nos preguntamos qué fuimos, o mejor aún, de dónde éramos?»

Las prácticas pedagógicas de la Pedagogía Griot son dialógicas, vivenciales, corporales, ritualistas, basadas en la oralidad. Fueron elaborados o reelaborados a lo largo de los años por Lílian Pacheco y toda la red de educadores, maestras/maestros integrados en el círculo de la pedagogía durante las actividades educativas y culturales de los proyectos, Grano de Luz y griot, Acción Griot Nacional, Senderos Griots,

Universidad Griot. Las prácticas pedagógicas se denominan Rituales de Vinculación y Aprendizaje, se caracterizan porque tienen una mediación diferente a las rutinas diarias de clase que siguen la mayoría de escuelas (Pacheco, 2014).

Ciertamente, trabajar con las historias de vida es un aspecto importante dentro de los rituales de vinculación y aprendizaje de la pedagogía griot, ya que componen las prácticas del modelo de acción pedagógica. En los rituales es posible ver la relación complementaria entre ciencia, historias de vida, mitos, conocimientos y oficios de tradición oral de forma no jerárquica. Una experiencia única para desarrollar conocimientos con uno mismo y con los demás. Las historias de vida de héroes negros e indígenas, líderes comunitarios, maestros de la tradición oral, se integran a las historias de Brasil y del mundo desde una perspectiva intercultural. Es decir, la ancestralidad como principio filosófico de vida y lucha, se expresa a través de movimientos, gestos, danzas, cantos tradicionales en círculos y redes de conversación, principalmente en los círculos donde los participantes cuentan su propia historia.

Metodología

Ante todo, trazo un camino metodológico que intenta articular conocimientos desde una tradición oral de mujeres brasileñas, junto a la producción académica, realizando un acto insurgente, complejo. Insurgente porque la subalternización histórica de los saberes y formas de explicar el mundo, invisibiliza las culturas orales en la producción de conocimientos. Complejo, porque pretendo conducir un movimiento de investigación y práctica pedagógica que aspira relacionar por igual los saberes orales con otros saberes, exponiendo mi cuerpo, mi experiencia de vida para la reanudación de una memoria que ha sido invadida (Krenak, 2022). Con está elección metodológica, afirmo uno de los pilares más importantes de la pedagogía griot, la experiencia.

> (...) es el momento vivido que incide, afectivamente, en la corporalidad, la conciencia y el inconsciente de la identidad para la evolución de la vida. La experiencia vivida sucede y tiene un fin en sí misma. Desencadena de manera integrada los instintos, emociones, movimientos, percepciones, símbolos, significados que conectan al ser con su sentimiento de vida. Activa la conciencia guia de la corporalidad salvaje del ser humano para crear una cultura a favor de la diversidad de vidas y personas. La experiencia es el momento vivido lleno de significado, es el sentimiento de estar vivo, que nos conecta con la expresión de la vida en el universo (Pacheco, 2014, p. 88)

Tener la oportunidad y la experiencia de llevar a cabo un trabajo que ha pertenecido a las mujeres de mi familia como de mi comunidad durante muchas generaciones, pudiéndolo integrar a la producción académica y la enseñanza, es un intento radical de fortalecer «otras» epistemologías, «otras» pedagogías, como posibilidades para construir un mundo democrático, emancipador y solidario. Poniendo mi cuerpo a disposición para ser un cuerpo construido por las memorias de mis ancestrales, una memoria que pasa por una expresión física y asume una expresión del sentido pleno de la vida (Rivas, 2020; Walhs, 2014; Krenak, 2022; Pacheco, 2014).

Por tanto, comprender la complejidad del proceso de producción de conocimientos que conlleva «las artes de la casa», como lo son: el bordado, el croché y la costura.

Sus técnicas, gestos, historias de aprendizaje y enseñanza, oficios tradicionales de bendecir como lo es, plantar, comer, soñar y producir vida. Requieren de una investigación en la que el diálogo se entreteja como hilos que tejen una narrativa sensible y cercana a la riqueza de la sabiduría de maestras y maestros, de sus artes, oficios, de sus conocimientos.

Las artes y oficios de maestras y maestros nos llevan a formas de explicar, de construir el mundo, pero que normalmente son tan devaluadas, siendo consideradas como saberes y oficios menores porque, en la mayoría de los casos, se limitan al ámbito doméstico. Aquí tomamos como referencia las comunidades brasileñas. Pero cuando se mira este arte con el cuerpo presente de sujetas/sujetos, nos permite ver muchas veces la magnitud, el hogar, el antepasado, lo femenino (Amorim, 2022).

Esta propuesta metodológica toma como referencia también el enfoque de Ana Veiga (2021), quien propone, en su «política narrativa», un intenso ejercicio entre la escritura académica y el arte manual. Para la autora, ejercitar «el entre» significa ingresar:

> El territorio híbrido constituido ejerce diferentes fuerzas sobre diferentes cuerpos y se produce en la producción de una diagonal que alinea las artes, la artesanía, la educación y la escritura. Ejercicio de transversalidad en movimiento continuo. Acción que se desarrolla en la vida misma y construye un proyecto de ciencia viva, junto a la vida que vivimos, en la cotidianidad más simple y sus posibilidades. Una investigación que gana amplitud en relación al multiverso de la casa y sus modos, en la producción de uno mismo y del mundo. (p. 37)

Siguiendo como inspiración a Veiga (2021), quiero poner en contacto los objetivos y motivos de la educación griot decolonial, con las líneas, la tela, las historias de mujeres que también ponen sus manos, sus motivos y objetivos en cada punto bordado, en cada historia contada y en cada costura realizada, en cada lugar ofrecido. Hoy ya no puedo simplemente escribir en la computadora, necesito poner los hilos en sintonia con los puntos, los bordados que caigan en mi regazo, necesito cantar los puntos y las canciones, algunas las aprendí recientemente, otras las recordé mientras giraba en las ruedas de la pedagogía griot. Hoy en día es difícil quedarme en la oficina leyendo y hablando de autores, necesito escuchar y contar historias que recuerdo y muchas otras que aprendí recientemente.

El desafío ahora es proporcionar entendimientos y propuestas que sean permeados por este encuentro de saberes. Otro desafío es que esta opción sea aceptada en el espacio académico y que suscite discusiones sobre la relación complementaria entre saber académico y saber popular. En palabras de Rivas et al (2020):

> No se trata de buscar un lugar para el pensamiento alternativo, en el marco de la epistemología colonizadora, como si se nos mostrara demasiado rápido. Lo más importante aún, supone otra manera de crear, nombrar, reconceptualizar, reconocer desde la horizontalidad y el proceso de descolonización del pensar, de pensarnos, de conocerse, de conocernos desde nuestras propias categorías, no importadas y sutilmente impuestas. (p.51)

Creo plenamente en esta relación intercultural, una relación de investigación colaborativa, porque, como nos enseña Rivas (2017, 2018), «la investigación colonizada

nunca podrá ser el motor de la transformación social y educativa». De esta manera, la relación complementaria entre conocimientos y formas de construcción de conocimiento es una capacidad que necesitamos recuperar si queremos ser decoloniales como una capacidad de «convergir» (Bispo dos Santos, 2015).

> Un río no deja de ser río porque converge con otro río, al contrario, se vuelve él mismo y los otros ríos, se hace más fuerte. Cuando nos unimos no dejamos de ser nosotros, comenzamos a ser nosotros y otras personas – nos fortalecemos. (p. 15)

Regreso a casa de la abuela: juego del sendero griot, escenario de muchas historias de vida

El juego «De vuelta a la casa de la abuela, una casa llamada tierra quilombola y cierre de pastos», fue construido por mí, junto con las maestras bordadoras y costureras: María José Gomes Ventura Bastos; Alba dos Santos; Bianca Dantas; Rubenita Santana; Roseni Santana; María Deraldo; Terezinha Querino; Celma de Jesús; Áurea Oliveira. Ellas son profesoras de la comunidad quilombola de Bananeiras y de la ciudad de Itaberaba, ubicada en el interior de Bahía, Brasil. El juego fue asesorado por Lilian Pacheco y Rosevânia Machado de la Escuela de Formación en Pedagogía Griot.

El juego consta de un mapa, cartas de desafíos, símbolos, muñecos, semillas, collares y cuadernillos hechos a mano, resultado de experiencias con mujeres, en un proceso encantador, diálogo y de producción compartida de conocimientos con docentes del territorio. Para crear el juego realizamos una investigación-lectura previa de la realidad, recopilando desde canciones hasta recetas de té con hierbas medicinales. Este proceso representó mi recorrido en la comunidad como educadora griot. En el grupo elegimos los temas generadores que deberían ser problematizados y sistematizados en un ambiente de aprendizaje. En los encuentros dialógicos intentamos dar respuesta a las siguientes preguntas:

> 1. ¿En qué territorio de identidad y tema impulsionador vivimos y queremos abordar en el juego? 2. ¿Cuáles son los principales desafíos de aprendizaje sobre el tema impulsionador y territorio? 3. ¿Cuáles son los puntos culturales, instituciones, espacios educativos, culturales que forman parte de este territorio y tema generador? 4. ¿Queremos seleccionar uno de ellos para que sea el punto de inicio y regreso del sendero griot? o ¿queremos marcar un punto hacia otros que simbolizan una búsqueda? 5. ¿Cuáles son los nombres y ubicaciones de diez a veinte lugares que pueden ser puntos de paso y aprendizaje en el camino griot, como espacios y grupos culturales con tradición oral, artesanías y talleres tradicionales, patios o casas y terrenos de maestras(os) griot, museos de pueblos tradicionales, plazas, mercados o calles donde se desarrollan eventos y encuentros de saberes y prácticas? 6. ¿Cuáles maestras(os) griot y saberes se pueden conocer en estos puntos? 7. ¿Qué dibujos pueden representar el territorio? Ubicar simbólicamente puntos de parada y pasos, con referencias geográficas, ambientales o urbanas como calles, plazas, cerros, espacios o instituciones culturales, ríos, árboles, montañas, pla-

> yas, lagos, etc.; 8. ¿Cuáles son las imágenes de muñecos o símbolos griot que tengan referentes en este territorio de identidad y temática generadora? (Pacheco, 2022)

Inicialmente, el tema generador se ubicó en un tema ambiental muy grave en la comunidad, la invasión de un basurero dentro de una laguna que, según los relatos de las maestras, fue el lugar donde surgió la comunidad de Bananeiras. Cuenta la historia que un pescador encontró una imagen de Santa Efigenia dentro de la laguna y a partir de este hecho llegaron personas de diversos lugares a vivir alrededor de la laguna formando lo que hoy es la comunidad. A medida que se desarrollaron los acontecimientos en torno a la movilización para la limpieza y siembra de hierbas medicinales alrededor de la laguna, surgieron otros temas como: cooperativa de mujeres para la venta de artesanías; enfermedad mental de las mujeres de la comunidad; Mujeres ancestrales que formaron comunidades tradicionales quilombolas y de pastoreo.

Este último tema fue elegido para el juego en medio de las experiencias que suscitaban los cuentos de las abuelas. Muchas maestras dijeron que aprendieron por medio de sus abuelas a coser, bordar, cocinar y trabajar en el campo. Las narraciones tenían en común la historia de que las abuelas de esa comunidad, en su gran mayoría, tenían madres que fueron «atrapadas por los dientes de un perro» o que «fueron atrapadas por una trampa». Las violaciones sufridas por las mujeres afroindígenas que formaban la comunidad son comúnmente narradas de esta manera en los países colonizados.

Nuestro deseo no giró alrededor de la violencia, optamos por abordar como tema generador del juego el regreso a los orígenes, metafóricamente, a la casa de la abuela, como una dirección que alberga muchas historias, estrategias de defensa y tácticas de supervivencia. Una casa llena de conocimiento, medicina, tecnología, artes manuales. En esta época, el grupo ocupó la casa que había sido de mi abuela como sede y abrió un taller de costura y bordado.

Nuestra idea con el juego y con la vida era como continua siendo, poder decir que «la casa de la abuela» aún está en pie, todavía ¡no se cayó!. La casa ha resistidoa los ataques colonialistas y existe en todo el territorio nacional, es contemporánea, viva y responde a las emergencias y demandas actuales.

A partir de los subtemas planteados y sistematizados relacionados con escuchar, contar, cantar muchas historias, se realizó el diseño del juego en una producción compartida. También han sido construidos:

> Muñecos y collares que guardan semillas; escritas de los desafíos que se tuvieron con los siguientes objetivos: - desafíos de contar, cantar, bailar, jugar, componer versos, compartir conocimientos según categorías del modelo de acción pedagógica; - desafíos para responder preguntas objetivas que cuestionan qué, cuál, cómo, cuánto y cuándo a partir de información y conocimiento sobre el contexto ambiental, histórico, social, cultural y geográfico del sendero y su territorio identificado con un enfoque local y planetario al mismo tiempo; - desafíos con cuestiones problematizadoras sobre el territorio, el grupo/artesanía tradicional o el tema debatido. (Pacheco, 2022)

El mapa del juego representa el territorio de las comunidades tradicionales que rodean la Serra do Espinhaço en el interior de Bahía, Brasil – Comunidad Quilom-

bola de Bananeiras y Comunidad de Fecho de Pasto Mucambo – con sus referencias simbólicas y culturales resaltadas durante las narrativas de las mujeres: la iglesia; la casa de harina; la casa de las maestras costureras; la asociación comunitaria; el cobertizo. El mapa también representa referencias geográficas: río, montañas; sierras; granja; cuadras, etc

El Juego del Sendero interconecta el relato de historias, canciones, danzas, mitos, artesanías tradicionales y símbolos de la comunidad/territorio con diferentes áreas del conocimiento (PACHECO, 2022). El mapa del sendero fue elaborado en tela de algodón crudo y estuvo lleno de símbolos de gran significado para el territorio y el tema discutido. Para crear el mapa del juego, elegí hacerlo íntegramente con bordado y costura de creación libre. La idea del juego es generar círculos lúdicos de cooperación con el objetivo de compartir cada vez más conocimientos, incluyendo temas que aún no están cubiertos en los desafíos propuestos. En otras palabras, los jugadores reinventan, complementan y corrigen el juego en sus desafíos y puntos de parada.

En el juego de senderos, mi historia de vida, las historias de vida de las maestras bordadoras fueron articuladas e integradas con la historia de Brasil, las estrategias de supervivencia del pueblo brasileño, especialmente de las mujeres brasileñas, frente a todas las violaciones, silenciamientos y violencias sufridas. Volviendo a los orígenes, «la casa de la abuela», surge del deseo de difundir el conocimiento de una casa llamada tradicional quilombola e fecho de pasto que sea de construcción colectiva, por ejemplo. Una casa que alberga el hogar de los antepasados de todos en territorio brasileño. Nuestro origen es metafóricamente la casa de una abuela, un hogar ancestral de donde venimos.

Conclusión

El juego del Sendero Griot, «De vuelta a la casa de la abuela, una casa llamada tierra quilombola y fecho de pasto» es un nido ancestral, un abrazo dado en medio de las turbulencias en los corazones de quienes caminaron por tierras lejanas y vieron de todo menos a sí mismos. De vuelta a la casa de la abuela, en ella encontramos juego, poesía, manualidades. También esta casa puede ser una convocatoria, un manifiesto en defensa del activismo de la memoria, el aliento con olor a café bebido en el borde de la estufa de leña donde la abuela en cuclillas fumaba su pipa y recibia las respuestas en sus pensamientos y en su corazón. Respuestas que cruzaron el velo de humo/tiempo para crear un mensaje de liberación y sabiduría.

Se pudo afirmar con el estudio realizado hasta el momento que estos conocimientos y prácticas, surgidos de la producción dinámica del aprendizaje y la enseñanza en el hogar, comienzan a operar como ejes rectores de la producción de conocimientos académicos para conectar la ancestralidad con los mitos, arquetipos, símbolos, rituales, artes, artesanías e historias de pueblos y comunidades de cultura de transmisión oral. Es necesario moverse no sólo racionalmente también se requiere un desplazamiento físico, emocional, existencial. Es necesario un camino didáctico sensible para compreender los procesos de este universo rico y complejo. De esta forma, encuentro en la pedagogía griot, un camino didáctico una orientación teórico y metodológica capaz de construir rituales de escucha y de narración pedagógica decolonial.

En estas líneas finales, quisiera resaltar que el aporte más valioso que la pedagogía griot puede ofrecer es la discusión sobre la historias de vida, la cual está en la reflexión que emerge de sus vivencias. Escuchar y registrar la historia de vida, el conocimiento de la tradición oral a través de la conversación y la escritura e interpretación de historias, no están suficientemente arraigados en la oralidad. La conversación puede ser oral, pero aún preserva la relación desigual entre maestro y alumno, lo que garantiza la relación dialógica, en el sentido explicito de la palabra, es experiencia de vida. El vínculo con la ancestralidad al escuchar y registrar las historias de vida con sus experiencias. Para finalizar dejo las palabras de la educadora Lilian Pacheco sobre este aspecto:

> Un registro basado en la oralidad tiene un lenguaje de registro que es la experiencia de vida, movimiento, danza, canto, corporalidad afectiva, memoria oral, diálogo. Es así como, a lo largo de los siglos, la tradición oral garantiza su transmisión oral de generación en generación. Un registro escrito tiene su función de valorización, pero no significa una práctica basada en la oralidad, ni garantiza su transmisión (Pacheco, 2014, p. 86)

Referencias

Uerrero, A. P. (2010). Corazonar el sentido de lãs epistemologias dominantes desde lãs sabidurías insurgentes para construir sentidos otros de la existência. *Calle 14: Revista de Investigación en el campo del arte, 4*(5), 80-94.

Hampate, B. (1997). As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. En *Introdução à Cultura Africana.* Edições 70, 1977.

Nobre Bins, G. (2020). *Tecendo saberes, tramando a vida – A educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME - POA.* Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial.* Gedisa.

Pacheco, L. (2015). Dossiê Pedagogia Griô: Escritas Griô. *Revista Diversitas, 2*(3), 22-99.

Pacheco, L. (2006). Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida. *Lençóis: Grãos de Luz e Griô.* graosdeluzegrio.org.br.

Pimentel, Á. (2002). *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semiárido brasileiro.* [Tese de doutorado em Educação.] Universidade Federal Rio Grande do Sul.

Santos, A. B. (2015). *Colonização, Quilombos: modos e significados.* INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI.

Santos, A. B. (2023). *A terra dá, a terra quer.* Ubu Editora / PISEAGRAMA.

Veiga, A. L. S. (2021). *Modos de ser e de viver em artes manuais: as artes da casa, a literatura, a oralidade, a memória e a ancestralidade.* São Paulo Editora.

Ribeiro, K. (2020). O Futuro é ancestral. *Le Mundo Diplomatique.* diplomatique.org.br.

RIVAS-Flores, J. I., Márquez-Garcia, M. J., Leite-Méndez. A. y Cortés-González. P. (2020). Narrativa y educación com perspectiva decolonial. *Mórgens. Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 1*(93), 46-62.

Wals, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Ediciones Abya-Yala.

Wals, C. (2021). Interculturalidad, colonialidad y educación, en *Aprender sin ataduras, Críticas alternativas a la institución escuela.* El Rebozo, 9-31.

Wals, C. (2009) Interculturalidade crítica e educação intercultural. *Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural*, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Wals, C. (2021). Grietas y siembras de esperanza: Apuestas pedagógicas-praxísticas en tiempos desesperanzadores, *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Puebla, México.

Krenak, A. (2023). *Futuro ancestral.* Companhia das Letras.

32. La contranarrativa para la visibilización de colectivos excluidos

LYA SAÑUDO GUERRA
COMISIÓN ESTATAL PARA LA MEJORA CONTINUA EN JALISCO (CEMEJ)

ENRIQUE DOMÍNGUEZ RUIZ
COMISIÓN ESTATAL PARA LA MEJORA CONTINUA EN JALISCO (CEMEJ)

Introducción

El tema de las desigualdades es problema acuciante en la educación actual, constituye un área investigativa de gran connotación. Demanda perspectivas y herramientas metodológicas de mayor reflexividad y complejidad. Tal es el reto que intenta enfrentar esta propuesta. Las desigualdades son parte de la vida cotidiana de las escuelas, generadas en parte por decisiones y acciones hegemónicas que valoran herramientas estandarizadas para una supuesta población homogénea. Tal es el caso de las escuelas de educación obligatoria, especialmente aquellas que se encuentran en contextos desfavorecidos, en donde la presencia de colectivos de pobreza extrema, indígenas, de diversidad de raza o género, en situación de violencia extrema o delincuencia organizada, son invisibles, excluidos o segregados. Poco se hace para enfrentar la problemática que presenta el estudiantado en estas condiciones, prefieren soslayar sus manifestaciones, ignorar y finalmente excluir o expulsar del centro escolar.

Esta investigación tiene la intención de visibilizar a estos colectivos e identificar las acciones contrahegemónicas de intelectuales transformacionales (activistas) que los apoyan decididamente para caminar hacia una sociedad más equitativa y justa. Forma parte de una investigación de una mayor envergadura liderada por la Universidad Autónoma de Madrid llamada Resistencia transformadora en las escuelas. Contranarrativas en la educación para la Justicia Social (EscuelaQResiste) PID2021-122310NB-I00 aprobado por el Ministerio de Ciencia y Educación / Agencia Estatal de Investigación de la Convocatoria 2021/ I-D-i.

En este sentido, Giroux (2004) ha criticado el sistema educativo por su papel en la reproducción de las desigualdades sociales, fomenta la competencia y la exclusión. Ha argumentado que es necesario fomentar una pedagogía crítica que promueva la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora. Desde esta perspectiva, desarrollada en el apartado de fundamentación, se considera que la contranarrativa, para esta investigación, tiene el objetivo de comprender desde las voces de los intelectuales transformacionales y a través de ellos las voces de los colectivos excluidos,

violentados o invisibilizados. A diferencia de la narrativa, la contranarrativa aquí se utiliza, se opera y se analiza desde la Teoría de la Resistencia de Giroux.

El planteamiento de estudios basados en esta perspectiva teórica y la utilización de estrategias metodológicas como la investigación acción participativa o el uso de las contranarrativas, entre otras opciones, tienen de manera intrínseca la transformación personal y de los colectivos, coadyuvando a una sociedad y educación más equitativa. Apuestan por una investigación para la justicia social. Con estas premisas, las preguntas de investigación son ¿Qué dicen las contranarrativas de los activistas sobre la visibilización de colectivos excluidos y sus formas de resistencia a la hegemonía escolar? ¿Cuáles son sus propuestas para la transformación de las acciones escolares frente a estos colectivos?

Este texto tiene un sesgo relevante, enfatiza la conceptualización, uso y resultados de la contranarrativa en un proceso de investigación concreto. Como primera parte de la fundamentación se describen los antecedentes temporales de esta herramienta metodológica y los objetos a los que se dirige. En la segunda parte de la fundamentación se desarrolla la conceptualización necesaria basada en la Teoría Crítica, específicamente, la teoría de la resistencia. Se plantean los objetivos, la metodología, los resultados y conclusiones, para finalizar con las contribuciones que se pueden hacer a la contranarrativa y con ello al campo de las historias de vida.

Fundamentación

La pertinencia de la contranarrativa como antecedente

La contranarrativa en la investigación de las ciencias sociales y humanidades y especialmente en educación, es de muy reciente uso. La narrativa como mediación, instrumento de investigación y análisis aparece desde la década de los cincuenta, especialmente dedicada al área de lengua y literatura. En Dialnet se encontraron un poco más de sesenta mil documentos que utilizan la narrativa y de la contranarrativa sólo se registran 58 documentos entre artículos, libros y tesis. De estos el 62 % está dedicado a estudios culturales, entre los que están temas digitales, diversidad, género y la mayoría son investigaciones acerca de la violencia en diversas manifestaciones. El 22 % son documentos acerca del arte, se distinguen los de literatura, seguidos por teatro, arquitectura y patrimonio cultural. Finalmente, el 15 % restante se dedican a audiovisuales, historia, educación y política y participación. Aún a pesar de que son pocos los documentos encontrados que dan cuenta del uso de la contranarrativa, es muy evidente que se ha estado incrementando de manera importante como herramienta en temas que involucran contextos o condiciones sociales, culturales o educativas muy problemáticas: del 2006-2010, solo un estudio; de 2011-2015, se encontraron doce; de 2016-2020 se identifican 19; y de 2021 a la fecha ya suman 27.

De estos documentos son especialmente relevantes para este texto los que utilizan la contranarrativa con un marco asociado a la Teoría de la Resistencia y algunas de sus teorías derivadas como es el caso de las Epistemologías del Sur. Esta es una perspectiva que se refiere a las formas de conocimiento que surgen en las comunidades del hemisferio sur y que a menudo son marginadas por las epistemologías dominantes del norte global. Tiene su origen en las experiencias históricas y culturales de las sociedades que han sido colonizadas y explotadas, reconoce la diversidad y

pluralidad de formas de conocimiento, incluyendo saberes indígenas, campesinos y afrodescendientes. Cuestiona las jerarquías impuestas por el colonialismo y busca descolonizar el saber, el ser y el poder a través del diálogo intercultural y la coexistencia de diferentes sistemas de conocimiento en igualdad de condiciones. (de Sousa, 2014, 2019)

Se observan dos tipos de documentos en cuanto a la región y, por tanto, a la problemática a la que van dirigidos. Uno de ellos se sitúa en España y se orienta a la violencia generada en África, Israel y Palestina, el otro, investigaciones en Latinoamérica. Ambos tipos tienen un hilo común: la resistencia contrahegemónica.

En el primer grupo se encuentra el artículo que presenta resultados de una investigación acción, que es un método pertinente a los planteamientos de la Teoría Crítica. Los participantes, durante la fase de diagnóstico, mostraron concepciones encajadas en el prejuicio y el sometimiento de la cultura africana y afrobrasileña. Las narrativas y las contranarrativas elaboradas por los participantes indicaron cómo a través de la acción-reflexión, aprendieron a respetar esta diversidad étnico-racial existente. Amat i Puigsech, Bourekba, y Garcés (2018) describen el fruto de las reflexiones conjuntas llevadas a cabo en el marco del Informe sobre políticas de prevención del extremismo violento a partir de experiencias locales desde una perspectiva europea fue realizado por el CIDOB (Centro de Asuntos Internacionales de Barcelona) a petición del Ayuntamiento. De los resultados se destaca que es necesario pasar de los «grupos de riesgo» a los «factores de riesgo»; que la solución no es la integración sino de inclusión diferenciada; que hay que ir de la contranarrativa a la construcción de una alternativa.

Por su lado, Ares (2017) presenta como resultado de su estudio que en los discursos israelíes analizados se articulan a mecanismos de resistencia, al igual que en los palestinos, en ambos hay rastro de normatividad y hegemonía. Este trabajo analiza los mecanismos hegemónicos de los discursos israelíes y en las prácticas de resistencia de los discursos palestinos a través del desplazamiento de las narrativas hegemónicas a la producción de contranarrativas.

En el caso de las investigaciones latinoamericanas, se refieren más a la problemática propia de las poblaciones y las experiencias de opresión y violencia, como es el caso de Aguilar y Arce (2019) que dan cuenta de los desarrollos y avances realizados en los campos del cine comunitario en Costa Rica, la educación popular, la comunicación popular y participativa, la interculturalidad, y las teorías decoloniales a partir de acciones colectivas.

Más cerca de la Teoría Crítica y la Teoría de la Resistencia, Fernández y Vázquez (2022) trazan un recorrido con un análisis hermenéutico-visual de la devastación provocada por el modelo hegemónico de las economías del mundo occidental en Perú, reflexionan sobre las posibilidades que tiene la práctica artística atravesada por una posición eco política para resistir a la sobreexplotación, la transgresión y la usurpación de la tierra, de la naturaleza y del medio ambiente.

Rosauro (2013) analiza las contranarrativas que propugnan dos proyectos artísticos que tienen el objetivo de dar visibilidad a las relaciones existentes entre los grupos económicos, el ejército, los políticos y el sistema cultural en Argentina. Estas relaciones han dado legitimidad a ciertos procesos de construcción de narrativas «reales» así como a ciertas prácticas artísticas, mientras que han rechazado otras. También en Argentina, Basile (2020) sitúa su estudio en la apropiación de los hijos de las personas secuestradas y desaparecidas durante la dictadura (1976-1983). Es-

te artículo explora un corpus textual y visual, a partir de narrativas restitutivas y las contranarrativas. Cartagena (2015) analiza la representación de la violencia en Colombia en términos temporales y al mismo tiempo concentra sentidos sociales e institucionales, reconfigurando la verdad sobre la violencia. Utiliza las contranarrativas para exponer la lucha de sentido y lecturas alternativas en torno al fenómeno.

Con estos antecedentes se puede afirmar que la contranarrativa es una herramienta de investigación de uso creciente, los participantes entrevistados se convierten a su vez en coinvestigadores, lo que produce transformaciones en la forma en que se significa la realidad. Fomenta en ellos acciones reflexivas y emancipadoras reconfigurando la manera en que se enfrenta a opresiones hegemónicas y vivir de manera más justa. Para llevar a cabo una investigación en este campo, es necesario realizar una revisión teórica que ayude a comprender el problema y analizar los hallazgos.

La teoría de la resistencia

Aquí se exploran los conceptos y categorías empleados en la investigación. El estudio se fundamenta en la Teoría Crítica de la Cultura y la Resistencia, específicamente, en Henry Giroux. Ha empleado las teorías de autores de la Escuela de Frankfurt, entre los más relevantes, para analizar las intersecciones entre educación y cultura en la sociedad contemporánea, desarrollando una teoría crítica con el objetivo de fomentar la transformación social.

Henry Giroux, un teórico cultural estadounidense, ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de la pedagogía crítica. Su trabajo se basa en la Teoría de la Resistencia, que constituye un pilar importante de su enfoque. Ha desarrollado una perspectiva única que enfatiza la interconexión entre educación, cultura, política y sociedad. (Giroux, 1992, 2004, 2013) Su propuesta es especialmente significativa, y su análisis ha inspirado diversos enfoques en las Epistemologías del Sur. (Boaventura, 2019)

La Teoría Crítica sostiene una conexión entre conocimiento, poder y dominación y desde esa premisa comprende cómo los grupos marginados y oprimidos enfrentan desigualdades, exclusión y violencia represiva. Reconoce que la resistencia es parte integral de la lucha de las personas y colectivos marginados para lograr la justicia, la libertad y la paz. Muchas veces tolerando la persecución por parte de los grupos hegemónicos dominantes. En este marco el estudio tiene como objetivo analizar y cuestionar las estructuras de poder actuales y las desigualdades sociales dentro de las instituciones educativas. Promueve las voces y experiencias de los grupos marginados mientras luchan por un futuro más justo y equitativo.

En este sentido, Giroux, ha expresado su desaprobación del sistema educativo, considerándolo responsable de perpetuar las desigualdades sociales y dependiente de una ideología neoliberal que promueve la competencia y la exclusión. Aboga por una pedagogía crítica que fomente la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora respetando la identidad histórica única del colectivo. (Adorno y Horkheimer, 1972; Morrow y Brown, 1994; Jarpa, 2015).

La educación, analizada desde esta perspectiva, es un proceso en constante evolución que busca conservar o transformar sistemas opresivos. Para lograrlo, es fundamental comprender los mecanismos que establecen y mantienen las relaciones de poder en estos contextos. La resistencia ofrece un nuevo impulso teórico para com-

prender cómo los grupos subordinados enfrentan su fracaso educativo y cómo se pueden reestructurar los modos de la pedagogía crítica.

Según Giroux (2004), la educación de intelectuales transformadores es esencial para lograr la transformación social. Proporciona un espacio para construir una sociedad democrática y justa mediante el diálogo y la reflexión. Al cuestionar y transformar la realidad hacia una mayor equidad, los estudiantes se empoderan para generar un impacto positivo.

En este contexto, el papel de los intelectuales orgánicos es crucial. Se encargan de legitimar la construcción del grupo dominante o, en la acción contraria, conduce a la práctica de la resistencia. Por eso es un concepto clave en la investigación. Son estos últimos los intelectuales transformacionales los que cumplen con el rol activista fortaleciendo la resistencia de los colectivos. Estos agentes educativos no solo están en la escuela, sino que también representan la conciencia crítica de la sociedad, actuando como mediadores entre la sociedad en general y la comunidad educativa. Este enfoque implica un cambio en la mentalidad del individuo, reconociendo la necesidad de cuestionar la ideología prevaleciente y enfrentar desafíos.

Un paso clave es reconocer la opresión y las narrativas dominantes que la sostienen y confrontarlas con las que lo cuestionen. Utilizan el concepto de «resistencia transformadora» para analizar las formas de denunciar y resistir la opresión social y actuar por un interés en la justicia social. Gramsci (1981) afirma que es un compromiso de vida, activo y directo, no pasivo e indirecto.

Finalmente, unas palabras de las Epistemologías del Sur (Boaventura, 2019) se ocupan de la democracia y los derechos humanos en el contexto latinoamericano. Se inspiran en la Cultura Crítica (Giroux, 1992; Gramsci, 1981) para examinar la prevalencia del pensamiento eurocéntrico y destacar los grupos subalternos que resisten al capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

Esta perspectiva valora la diversidad de conocimientos y la sabiduría original que han sido pasados por alto por el modelo occidental de conocimiento. Su objetivo es empoderar a los grupos sociales oprimidos para que representen y transformen el mundo de acuerdo con sus aspiraciones. Para lograrlo, ofrece herramientas conceptuales como la línea abisal, la sociología de las ausencias y emergencias, la ecología del conocimiento, la traducción intercultural y la artesanía de las prácticas, que de acuerdo con Meneses (2018) que afectan a los procesos cognitivos del significado de aquellos que resisten y se rebelan contra la opresión.

Objetivo

a) Visibilizar a colectivos excluidos y sus formas de resistencia a la hegemonía escolar a través del análisis de las contranarrativas de los activistas.

b) Establecer las propuestas para la transformación de las acciones escolares frente a estos colectivos.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque crítico y participativo para comprender y abordar las injusticias sociales, utilizando métodos cualitativos para estudiar experiencias prácticas y promover la resistencia transformadora. Se fundamenta en la

Teoría Crítica del conocimiento, que enfatiza la reflexión y la emancipación social como respuestas a la dominación. Esta teoría propone que la investigación social genere conocimiento para la acción transformadora y la emancipación de las comunidades, promoviendo la conciencia y la toma de decisiones informadas. De manera consistente, la investigación busca comprender y abordar las injusticias sociales, especialmente aquellas que afectan a grupos vulnerables como género, etnia, sexualidad, clase social, entre otros. Adopta un compromiso político y ético para promover un orden social más equitativo y justo.

La metodología empleada se basa en la investigación cualitativa, alineada con valores de colaboración y participación comunitaria, para estudiar las experiencias prácticas de individuos en contextos específicos. Se emplea la técnica de narrativas, que recopila experiencias de activistas que representan a grupos marginados o ausentes, complementada con registros de observación directa.

El análisis de datos se realiza utilizando la Teoría de la Resistencia y un enfoque fenomenológico metatextual, buscando identificar incidentes críticos y nudos de significado en las experiencias narradas. El objetivo es comprender las estructuras internas de significado y describir los significados experienciales que los activistas encuentran en su vida cotidiana.

Las narrativas son sistemas discursivos que construyen significados sobre el mundo, reduciendo su complejidad, ayudándonos a simbolizarlo y comprenderlo desde el punto de vista del narrador en su propia circunstancia histórica. «Son las historias que de las culturas, sociedades y grupos humanos para explicar su situación actual desde su propio punto de vista (...) no neutral, emotivo y constructor de identidad.» (Moreno, 2022, p.6) En contraste, las narrativas alternativas forman en realidad parte de un espectro mayor conocido como contranarrativas que pretenden presentar redes de significación de colectivos clave con una orientación crítica.

La metodología de la contranarrativa se define una como una historia que resiste una identidad opresiva e intenta reemplazarla con una que inspira respeto. (Lindermann-Nelson (2001). La contranarrativa es una estrategia metodológica para el estudio de los aspectos estructurales y culturales de la educación que sostienen la existencia de grupos subordinados excluidos tanto educativa como socialmente (Goessling, 2018; Solórzano y Yosso, 2002). Tal es el caso de los activistas que como intelectuales transformacionales (Giroux, 2004) lideran o acompañan a colectivos en estado de opresión hegemónica: madres de desaparecidos, feministas, indígenas, migrantes, entre otros.

Aquí se presentan resultados y conclusiones de dos contranarrativas de dos activistas, uno de ellos es un profesor-investigador de educación superior dedicado a la formación de docentes que apoya colectivos contrahegemónicos constituidos por familias de personas desaparecidas. La otra es una profesora de una universidad pública y una privada que es activista en colectivos de género y sobre la violencia escolar. En ambos casos se firmó un consentimiento informado que incluye una síntesis del proyecto, alcance y destino de los datos, igualmente plantea su derecho a abandonar el proyecto, a la privacidad, anonimato y protección de los datos personales.

Resultados y discusión

Las afirmaciones se dividen en dos partes, cada una corresponde a la problemática a la que se enfrenta cada activista. En una primera parte, se encuentran experiencias y conclusiones de las desapariciones forzadas, y enseguida lo correspondiente a colectiva feminista.

En cuanto a la violencia y el colectivo de las familias de desaparecidos, el discurso en la contranarrativa enfatiza su compromiso con la conciencia social como una forma de vida, «un compromiso ético». (Act.1.9) En este marco, El activista establece una estrecha relación entre lo educativo, lo escolar y lo político. «La importancia de la educación puede variar según el contexto. En situaciones en las que se producen graves violaciones de los derechos humanos o una reducción de la esfera democrática, la educación puede desempeñar un papel crucial.» (Acto 1.10)

Un modelo de escuela que se centra su vida dentro de sus paredes no reconoce la importante relación que existe con el contexto externo. Dicho modelo considera que su principal responsabilidad es prevenir los efectos de la violencia dentro de la institución. Sin embargo, es igualmente importante desarrollar formas de entender la violencia interna y apoyar a los agentes educativos que puedan convertirse en víctimas o que tengan a alguien cercano afectado por la violencia. Habla de contención: «En este sentido, las universidades, la seguridad social, las prácticas profesionales y el trabajo psicopedagógico a nivel comunitario deben tener una perspectiva de comprensión de la violencia». (Act.1. 14)

Los principales hallazgos son cruciales en su contranarrativa, dan cuenta del tipo e intensidad de las resistencias contrahegemónicas tanto en el ámbito social como en el educativo y ayudan a comprender la situación limitada que viven no solo los directamente involucrados, sino también las víctimas desaparecidas, sus familias y las comunidades escolares a las que pertenecen.

Enfatiza la necesidad de un cambio en los supuestos básicos, incluida la identificación y el tratamiento de la violencia estructural, para brindar respuestas integrales. «Los docentes deben desempeñar un papel protagónico en la decisión de los contenidos curriculares, los programas, los planes educativos y el propósito de la escuela, teniendo en cuenta el contexto en el que viven.» (Act.1.15)

El papel de un maestro puede resaltar los desafíos de responder a la violencia y la dificultad de rechazar solicitudes de jóvenes involucrados en actividades criminales. «El objetivo de la educación no es sólo enseñar a las víctimas, sino también a quienes apoyan y desempeñan un papel clave en el proceso educativo». No se limita a lo que sucede en el aula, sino que también «es sobre el desarrollo de habilidades organizativas, el desarrollo de la resiliencia frente a la violencia y otras situaciones desafiantes» (Act. 1.16).

El acompañamiento a las víctimas de violencia «tiene un fuerte componente educativo y enfatiza los procesos de organización y desarrollo de habilidades de incidencia, así como la capacidad de reconocerse como sujeto de derecho» (Act.1.7) Es importante llegar a las víctimas, «en este sentido, tanto la dirección como la administración de la escuela desempeñan un papel crucial, ya que son responsables de las decisiones importantes. Al mismo tiempo, la comunidad escolar debe trabajar en conjunto para brindar apoyo inmediato a quienes lo necesitan» (Act. 1.37).

En cuanto a las colectivas en su lucha asociada a la violencia de género, enfatiza la importancia del contexto socioeconómico y las experiencias personales de las

estudiantes, particularmente mujeres que son la primera generación en sus familias en acceder a la universidad. Generalmente provienen de estratos socioeconómicos bajos y su presencia en la universidad representa un logro significativo, pero es también un reflejo de las historias de opresión y desafíos que han enfrentado. «ellas van conectando cada tema con su propia historia, las violencias que han vivido, las opresiones que han vivido y eso también ayuda a que no se queden en una lectura superficial.» (Act. 2)

Se evidencia un cambio en la dinámica de poder y la forma en que se llevan a cabo las negociaciones en el contexto universitario. Se muestra cómo las acciones colectivas, como la organización de una rueda de prensa por parte de un grupo de chicas pertenecientes a una colectiva, han influido en la interacción entre los estudiantes y la autoridad universitaria. Lo que sugiere un cambio en la representación y la voz estudiantil. Se observa un aumento en la participación y la influencia de los movimientos estudiantiles organizados en el ámbito universitario. «La autoridad de la universidad ya no tiene un diálogo solamente con una estudiante que se llama Fulana de tal, sino con una colectiva de estudiantes o de alumnas, por ejemplo.» (act.2)

Se muestra la complejidad y las tensiones que surgen en el manejo de casos de acoso sexual en el ámbito universitario. La activista da cuenta de los casos de ocho profesores señalados de acoso sexual a las alumnas de Trabajo Social. Tuvieron que hacer un paro universitario para que las autoridades atendieran el reclamo «Creo que fueron tres que renunciaron, pero otros que siguen allí. (...) Se toman acciones, pero que para las estudiantes también son vistas como acciones de simulación» (Act. 2)

Se evidencian estructuras rígidas, jerárquicas y patriarcales, y frente a ellas existe una discrepancia entre ellas y la apertura para discutir temas como el feminismo. Aunque se permiten clases sobre feminismo, las respuestas a las denuncias suelen ser insatisfactorias, y a menudo buscan ser justificadas por la trayectoria o el estatus del profesor acusado. Esta situación evidencia una contradicción entre la voluntad de abordar temas críticos y la resistencia a cambiar las estructuras que perpetúan las desigualdades. «Abren espacios para que haya clases sobre eso o materias, pero mantienen estructuras rígidas, jerárquicas, patriarcales, en donde por más que haya una denuncia, la respuesta va a ser sí, pero el profesor ya está a punto de jubilarse y ya ha recibido tantos premios.» (Act. 2). Estos movimientos dan cuenta de que:

- El acceso a la información y el debate en el aula pueden generar conciencia y reflexión entre los estudiantes, especialmente en relación con las experiencias de violencia y discriminación.
- La formación de colectivas estudiantiles que buscan enfrentar y denunciar situaciones de violencia y discriminación en el ámbito escolar y universitario, puede generar cambios en las relaciones de poder dentro de las instituciones educativas.
- Se necesitan acciones más contundentes y efectivas para abordar estos problemas como respuesta institucional educativa ante las denuncias de violencia y acoso.
- Los estudiantes pueden experimentar un proceso de despertar de conciencia respecto a las problemáticas de género y violencia a lo largo de su formación

académica, ya sea a través de experiencias personales, el acceso a la información o el debate en el aula.

Finalmente, se puede afirmar que, en cuanto a propuestas, se destaca la importancia de abordar las causas estructurales de los problemas sociales en la educación, así como la necesidad de promover una mirada reflexiva y transformadora entre los estudiantes. Se discute la enseñanza de materias relacionadas con el feminismo y el género, la formación de colectivas estudiantiles para enfrentar situaciones de violencia y discriminación, y la necesidad de una respuesta más efectiva por parte de las instituciones educativas ante las denuncias de violencia y acoso.

Contribución al campo de las historias de vida

Las contranarrativas despliegan además de las vivencias de los activistas, la red de significación que le da sentido a su discurso (Bruner, 1997). En este punto, el análisis que se convierte en un reto para constituir las condiciones de dichos grupos desde su cultura misma, proyectada a través de la narrativa del participante, muchas veces ha sido desvalorizada frente al eurocentrismo. (de Sousa, 2014)

La contranarrativa muestra sensibilidad hacia la transformación social y la justicia, así como una apertura al diálogo y la reflexión crítica entre los estudiantes. Se reconocen las dinámicas institucionales y la complejidad que estas pueden tener, especialmente en casos de acoso y violencia.

Referencias

Adorno, T.W., y M. Horkheimer. (1972). *Dialectic of Enlightenment.* Seabury Press.

Aguilar, E. y Arce, A. (2019). audiovisuales: Contranarrativas culturales y descolonización de la comunicación. *Millcayac: Revista Digital de Ciencias Sociales, 6*(10), 61-88.

Amat i Puigsech, D. Bourekba, M. y Garcés, B. (2018). Decálogo para una política local de prevención del extremismo violento. *Notes internacionals CIDOB, 206*, 1-5. cidob.org.

Ares, L. (2017). La sexualidad no normativa palestina en el cine: discursos hegemónicos y discursos de resistencia. [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid. .uc3m.es.

Basile, T. (2020). Apropiación y restitución en la narrativa de los hijos de desaparecidos de la dictadura argentina: los desaparecidos vivos. *Kamchatka: revista de análisis cultural*, *15*, 333-367.

Cartagena, L. (2015). Marcos narrativos y emergentes contranarrativos de la violencia en Colombia. Revista Humanidades: *Revista de la Escuela de Estudios Generales, 5*(1).

de Sousa, B. (2014). *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide.* Paradigm Publishers. doi.

de Sousa, B. (2019). *Construyendo las Epistemologías del Sur Para un pensamiento alternativo de alternativas I*. CLACSO. doi.

Fernández, N. y Vázquez, A. (2022). Aproximaciones des-antrópicas: contrarrelatos, desobediencias y visualidades otras.*Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 17*, 96-111.

Ferreira de Almeida, E. y Giachetto, E. (2022). Contranarrativas Africanas: uma pesquisa-ação em resposta à construção de estigmas hegemónicos. *Práxis Educativa. 17*, 1–23.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición.* Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis Educativa. XVII* (17) 13-26. redalyc.org.

Giroux, H.: (2004). *Teoría y resistencia en educación.* 6º ed. Siglo XXI.

Goessling, K. P. (2018). Increasing the depth of field: Critical race theory and photovoice as counter storytelling praxis. *The Urban Review, 50*, 648-674. doi.

Gramsci, A. (1981). *Cuaderno De La Cárcel Tomo, 1, 2, 3, 4, 5, 6. Cuadernos 1-29*. Ediciones Era/Institución Gramsci. archive.org.

Jarpa, C.G. (2015). Función política de la educación en el pensamiento de Antonio Gramsci. *Cinta Moebio 53*, 124-134. moebio.

Lindemann, H. (2001). *Damaged identities, narrative repair.* Cornell University Press.

Meneses, MP. (2018). Pensando desde el Sur y con el Sur. En: Santos B de S. (ed.) *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo de alternativas.* CLACSO; p. 203-2000. estudogeral.uc.pt.

Moreno, J. (2022). *Contranarrativa como estrategia de reducción del riesgo de radicalización islamista en jóvenes españoles* [Tesis doctoral]. Tesis de la Universidad Pontificia de Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales.

Morrow, R. A., y Brown, D. D. (1994). *Critical theory and methodology.* (Vols. 1-3). SAGE Publications, Inc. doi.

Rosauro, E. (2013). Una imagen real de la Argentina: contranarrativas artísticas a través del Archivo Caminante y el proyecto Hegemonía. *Historia y Memoria*, Nº. 7. (Ejemplar dedicado a: Imagen y Memoria (2)), págs. 49-78.

Solorzano, D. G. y Yosso, T. J. (2001). Critical race and LatCrit theory and method: Counterstorytelling. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 14*(4), 471-495. doi.

33. Las Historias de Vida: un Reto en la Formación de Docentes

MANUEL MARTÍ-PUIG
UNIVERSITAT JAUME I

EMMA D. VIDAL PRADES
UNIVERSITAT JAUME I

ABRAHAM CERVERÓ-CARRASCOSA
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

De acuerdo con Roura-Panella (1935), la educación debe convertirse en la verdadera guardiana de la historia, ya que la formación implica la transformación del sentido de la historia con miras a su eterna conservación. El uso de la narrativa en la educación ha generado un cambio radical y una discusión teórica y metodológica, en la que los docentes, el alumnado y los diferentes actores que habitan en el mundo de la educación ya no son considerados simples objetos de los procesos de producción de conocimiento educativo, sobre los cuales actúan los dispositivos, recursos e instrumentos de investigación, sino que se reposicionan como sujetos de investigaciones orientadas por criterios dialógicos, políticas de conocimiento y estructuras de participación que los reconozcan como interlocutores, sujetos de saber, experiencia y discurso, y co-partícipes o colaboradores en los procesos de producción y circulación (Mateos, 2012). La vida, la experiencia de vida y las ciencias humanas se encuentran así en una conexión interna estable y una relación de reciprocidad. Consideran que lo biográfico se ha convertido en el epítome de las ciencias sociales modernas y del conocimiento educativo en general.

Ante una situación social en la que nos cuesta entender los nuevos escenarios que surgen de los cambios tan importantes que se producen, consideramos necesario introducir en la educación universitaria la perspectiva histórica narrativa para que nos ayude a comprender los nuevos escenarios que la sociedad actual nos presenta. Esta nueva sociedad necesita personas que tengan la capacidad de resolver conflictos, tomar iniciativas, respetar tanto creencias como culturas diferentes, con imaginación, creatividad y que sean ejemplo de comprensión. Esta realidad se presenta como un reto para la educación, para los centros educativos, y en concreto para el personal docente sea del nivel que sea. Todos deben generar alumnado con las habilidades y capacidades suficientes para dar respuesta a estas nuevas exigencias. Es necesario aprender desde la práctica, desde la realidad, poniendo en práctica lo que se ha

aprendido. Ponerlo en práctica implica partir de la experiencia como forma de dar sentido a la acción, narrando la vida como finalidad de la educación, y entendiendo que educar es hacer posible la narración, y el conjunto de relaciones que genera. Si queremos construir este nuevo relato de la escuela, es necesario partir de la experiencia como forma de dar sentido a la acción; y narrar la vida como finalidad de la educación.

Las antiguas y tradicionales formas de educación deben dar paso a otras que exijan del alumnado la utilización de todas sus capacidades, es por ello que el uso de las fuentes orales, dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje universitario, responde a estas necesidades (Agulló, 2006). Así, las metodologías centradas en la construcción de narrativas, relatos de experiencia e historias de profesiones se han difundido de manera destacada en el mundo de la formación y el desarrollo profesional docente.

Las fuentes orales posibilitan la adquisición de competencias básicas especialmente en el área social y ciudadana, así como en otras áreas desarrollando la escucha activa, la expresión de ideas, el reconocimiento tanto de las diferencias entre personas como también la igualdad entre hombres y mujeres, así como entre las diferentes razas. Las fuentes orales facilitan la comprensión de la realidad social, política y educativa posibilitando la comprensión de la realidad histórica educativa. Nos ayudan a ver la realidad desde diferentes perspectivas y a reflexionar de manera global y crítica.

La narrativa, biografía, experiencia, formación, investigación, docencia y pedagogía resuenan juntas en la lucha por el lenguaje legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político y para la experimentación pedagógica basada en conocimientos locales y saberes de experiencia. La memoria oral nos acerca a la historia educativa, social, política, cultural y social mediante la palabra y muestra la realidad de la época vivida por sus protagonistas.

La investigación narrativa consiste en poner en marcha un diálogo horizontal y democrático entre los diferentes relatos que los ponga en cuestión de cara a avanzar hacia un conocimiento más complejo y diverso (Conrado y Henao, 2020). Es decir, no se trata de llegar a un consenso o una intersección de las diferentes narraciones, sino de propiciar una visión más abierta y diversa del mundo, que permita la convivencia de posiciones diferentes en pro de un objetivo común, la transformación del mundo en un sistema más justo y solidario.

Se busca recuperar el patrimonio inmaterial, mediante entrevistas grabadas en vídeo a maestros y maestras jubilados, dando voz a un colectivo muchas veces silenciado y a veces muy devaluado. La digitalización, tratamiento, organización y clasificación de las entrevistas generando una base de datos digital de carácter etnográfico-educativo, posibilita el acceso universal a una memoria histórica, oral y visual, dando voz e imagen a los verdaderos artistas del sistema educativo.

Para vincular esta propuesta de innovación con las dos asignaturas (MI 1809-Historia de la Educación y MI 1818-Didáctica de las Ciencias Sociales), su didáctica, las necesidades y los intereses del estudiantado, vamos a abordar la reflexión sobre cómo trabajan las competencias genéricas y específicas que aparecen en la memoria de Verificación del Título de Grado en Maestro/a de Educación Infantil en la Universidad Jaume I, y que son correlativas en el proceso de aprendizaje. Las que vamos a trabajar son:

- DDUJI14 - Buscar información mediante fuentes escritas, orales y TICs.
- DDUJI15 - Conocer los grupos sociales y de las manifestaciones culturales de su entorno.
- DDUJI16 - Diseñar unidades didácticas del área de experiencia social y cultural.
- DDUJI17 - Identificar los contenidos del medio social y cultural en el diseño curricular de Educación Infantil.
- DD05 - Adquirir conocimientos sobre la evolución del pensamiento, las costumbres, las creencias y los movimientos sociales y políticos a lo largo de la historia.
- DD07 - Elaborar estrategias para el aprendizaje del medio social y cultural.
- FB26 - Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.
- FB29 - Situar la escuela infantil en el sistema educativo español, en el contexto europeo y en el internacional.
- FB31 - Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.
- FB33 - Valorar la importancia del trabajo en equipo.
- P04 - Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- FBUJI01 - Educarse en valores y ciudadanía.

El proyecto que se presenta es innovador respecto a qué enseñar, ya que los contenidos de las asignaturas se van trabajando conforme van surgiendo de las historias de vida. Estos se presentan como la Situación de Aprendizaje que provoca la necesidad de realizar una búsqueda de información en estas fuentes de historia oral.

Respecto a cómo enseñar, colocamos al alumnado en el papel del maestro o maestra entrevistado/a, logrando de esta manera que sea capaz de empatizar con la persona entrevistada, quien ha desarrollado a lo largo de su vida profesional la tarea que el estudiantado pretende llevar a cabo en su futuro.

En cuanto a cómo evaluar el aprendizaje, no vamos a realizar un examen de uso, sino que presentarán primero la historia de vida redactada, y en el segundo curso, y partiendo de esta información, generarán un documento visual y sonoro en el que deberán destacar lo que consideran más significativo de la vida del maestro o maestra analizada.

Respecto a cómo investigar y evaluar la innovación, el método que seguiremos es cualitativo, lo que nos interesa ver es el aprovechamiento del producto generado en primer curso y cómo mejora su aprendizaje competencial, así como su capacidad para aprovechar el trabajo generado de un curso a otro.

Objetivos pedagógicos

Objetivo general: Aprender historia a partir de las Historias de Vida de maestros jubilados, partiendo de las entrevistas grabadas en vídeo para difundir el patrimonio inmaterial de la escuela rural castellonense en las asignaturas de Historia de la Educación y de Didáctica del Medio Social y Cultural, ambas en el grado de maestro/a de Educación Infantil.

Objetivos específicos:

- Aprender Historia de la Educación en el primer curso a partir de las Historias de Vida de maestros jubilados.
- Aprender a enseñar Historia en el segundo curso aprovechando la investigación del primero a partir de las Historias de Vida de maestros jubilados.
- Capacitar al estudiantado para utilizar las investigaciones cooperativas como herramienta de desarrollo profesional docente mediante un examen escrito.
- Ilustrar los contenidos de la asignatura mediante historias de docentes jubilados.
- Profundizar en la reflexión crítica para lograr una educación de calidad según el ODS 4.
- Establecer conexiones internacionales con la Universidad de Ginebra (experiencia COIL).

Metodología

El alumnado de primer curso generará las historias de vida de maestros jubilados y las utilizará para adquirir los conocimientos académicos regulados en la guía docente. Este proceso se llevará a cabo de la siguiente manera:

Enero 24: en grupos cooperativos heterogéneos generados de forma aleatoria y bajo la tutela del docente producirán una entrevista que como novedad incluye un nuevo modelo de entrevista abierta y no directiva. Dispondrán de una estructura y conocimientos teóricos para elaborar el esquema de la entrevista. Además, se tendrán en cuenta las indicaciones del grupo de investigación de la Universidad de Ginebra (Mimesis). Asimismo, el alumnado del grado de maestro/a de Infantil de la Universitat Jaume I deberá hacer suya la entrevista a realizar, y para su realización tendrá en cuenta a la hora de preparar la entrevista la siguiente información sobre la investigación cualitativa de la Memoria Histórica de la Educación en Castellón.

Febrero 24: selección de la persona docente jubilada a entrevistar atendiendo a los siguientes criterios: motivador, conocido, empático, comprensivo, que sea de la misma titulación que el alumnado (infantil). Comienzan las lecturas recomendadas de la asignatura de las que tendrán que completar de forma cooperativa la siguiente información, que luego les servirá para comparar las ideas de los pedagogos estudiados con la información obtenida de la Historia de Vida de la persona entrevistada.

Marzo 24: determinar el lugar donde se realizará la grabación de la entrevista. Buscar y seleccionar los medios para grabar la entrevista. Aprender a utilizar los programas de edición de vídeo.

Abril 24: grabar la entrevista y realizar la edición. Transcribir la grabación a word.

Mayo 24: Generar la Historia de Vida a partir de la entrevista abierta y no directiva atendiendo a las instrucciones del profesorado y compararla con la información obtenida del análisis de las lecturas realizadas.

Junio 24: Extraer toda la información que tenga que ver con la Historia de la Educación como modelos educativos, estilos docentes, materiales, horarios, asignaturas, etc., comparando con la educación actual y exponiendo a toda la clase los resultados obtenidos, y realizando un examen de desarrollo.

Experiencias COIL-ODS: Con el grupo de investigación de la Universidad de Ginebra (Mimesis y Educación de Adultos), dirigido por el profesor Jean-Michel Baudouin, se realizará una sesión de trabajo en la que se formará al alumnado en las Historias de Vida como herramienta de investigación cualitativa para profundizar en la reflexión crítica para lograr una educación de calidad. Asimismo, se realizará un seminario para el profesorado de la facultad interesado en la temática en torno a la aplicación y potencialidad de las Historias de Vida en la docencia universitaria, animándolos a implementarla en sus asignaturas. En junio se realizará una jornada conjunta en la que se analizarán los trabajos realizados dando feedback al alumnado.

El alumnado de segundo curso utilizará las historias de vida de maestros jubilados generadas por ellos en primer curso para el aprendizaje de los modelos didácticos de enseñanza de la Historia desarrollando las capacidades que regula la guía docente. Este proceso se llevará a cabo de la siguiente manera:

Septiembre 24: manteniendo los grupos de trabajo cooperativo del año anterior rescatamos las historias de vida que han hecho en primero y las utilizamos para extraer los diferentes modelos didácticos detectados en la entrevista.

Octubre 24: diseño de una situación de aprendizaje basada en la historia comparada de cómo se trabajaba en su momento y cómo se trabaja atendiendo a la nueva legislación justificando de manera crítica esta modificación trasladando el conocimiento adquirido el curso anterior.

Noviembre 24: Evaluación de un caso práctico en el que el alumnado debe referenciar una historia de vida y establecer una comparación con una situación de aprendizaje actual. Las fases del caso práctico son: detección de la problemática; contextualización del alumnado al que va dirigido; marco legislativo; marco teórico que incluye el desarrollo cognitivo, metodologías e innovación; resolución del caso en actividades, evaluación y temporalización; y para finalizar es necesario que argumenten su toma de decisiones de manera crítica y reflexiva.

Diciembre 24: difusión a través del aula virtual de las propuestas de exposición de los grupos del caso práctico.

Experiencias COIL-ODS: En diciembre se realizará una jornada con el profesorado que haya implementado esta herramienta en la que el Dr. Baudouin dará feedback al profesorado sobre su aplicación incidiendo en la necesidad de utilizar la reflexión crítica para la mejora de la docencia universitaria.

El sistema de evaluación, criterios e indicadores de éxito se detallan de la siguiente manera:

En primer curso, mediante la observación, se completará una lista de verificación para medir:

El logro de los objetivos propuestos, prestando especial atención a las habilidades para trabajar en grupo cooperativo; el lenguaje inclusivo; la motivación; el compromiso; la satisfacción.

Conocimientos y competencias registradas en la memoria de verificación del título.

Realización de una entrevista no directiva atendiendo a la rúbrica de evaluación generada específicamente.

Creación de la historia de vida a partir de los datos obtenidos de la entrevista.

La lista de verificación estará conformada por una puntuación del 1 al 5, donde el 1 indica que no se ha alcanzado y el 5 indica el logro completo.

Se llevará a cabo un INFORME AUDIOVISUAL DE LOS APRENDIZAJES:

Informe individual

Argumenta, individualmente, los aprendizajes y las virtudes que consideres has adquirido a lo largo de la asignatura. Para ello, debes guiarte a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué cosas valiosas he aprendido a lo largo del camino de Heródoto?

¿Qué competencias destacables he alcanzado como Heródoto investigador/a, observador/a, analista, filósofo/a, narrador/a y artista?

¿Cómo valoro mi esfuerzo y el grado de implicación en el trabajo de la asignatura?

Valoración cuantitativa del trabajo individual en base a la calidad de los productos obtenidos, no al esfuerzo/dedicación.

Informe grupal

Argumentad los aprendizajes que han adquirido de manera grupal a través de los trabajos desarrollados durante el camino de Heródoto: Aprendizajes del trabajo de investigación ("¿Qué era la escuela?/ Historia de Vida). ¿Cómo valoran la experiencia de trabajar en grupo? (coordinación, cooperación, ayuda mutua...) Valoración cuantitativa del trabajo en grupo en base a la calidad de los productos obtenidos, no al esfuerzo / dedicación.

Formato de presentación del informe

En el informe de los aprendizajes individuales debéis realizar un vídeo personal respondiendo a las preguntas planteadas anteriormente. (Duración: 1'-2').

Para el informe grupal determinaréis, previamente, los aprendizajes de cada trabajo y consensuaréis una nota de grupo. Después, podéis utilizar la sala Meet para grabaros todos juntos exponiendo las conclusiones a las que habéis llegado sobre vuestros aprendizajes. (Duración: 3'). Subir ambos vídeos al espacio correspondiente del Aula Virtual.

Se utilizará la Rúbrica de Valoración de la Investigación sobre la Historia de Vida organizada de la forma siguiente:

Resultados

Flojo (0-4). La persona no está perfectamente identificada: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, etc. La transcripción de los datos orales no es precisa ni exacta. Las cuestiones a las qué responde la entrevista no son de interés histórico-pedagógico. No hay aportación de hechos relevantes, fechas y se especifican lugares concretos. No aparecen datos relevantes.

Aceptable (4-6). La persona está poco identificada: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, etc. La transcripción de los datos orales no es muy precisa ni exacta. Las cuestiones a las qué responde la entrevista son de poco interés histórico-pedagógico. Hay aportación de hechos relevantes, fechas y se especifican lugares concretos. Casi no aparecen datos relevantes.

Notable (6-8). La persona está casi perfectamente identificada: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, etc. La transcripción de los datos orales es precisa y exacta. Las cuestiones a las qué responde la entrevista son de interés histórico-pedagógico. Hay aportación de hechos relevantes, fechas y se especifican lugares concretos. Aparecen algunos datos relevantes.

Excelente (8-10). La persona está perfectamente identificada: nombre y apellidos, fecha y lugar de nacimiento, etc. La transcripción de los datos orales es muy precisa y exacta. Las cuestiones a las qué responde la entrevista son de alto interés histórico-pedagógico. Hay aportación de hechos relevantes, fechas y se especifican lugares concretos. Aparecen muchos datos relevantes.

Porcentaje. 35 %.

Interpretación y resultados

Flojo (0-4). La interpretación no está contextua-litzada ni histórica ni pedagógicamente. No contempla las ideas más relevantes de la entrevista. Las conclusiones no recojen contenidos esenciales de la asignatura ni son interesantes suponiendo una aportación significativa a vuestro conocimiento. No se identifican otros elementos además de la conclusión. No se presenta ni interpreta la gráfica. No hay nivel de analisi ni reflexión.

Aceptable (4-6). La interpretación está poco contextua-litzada ni histórica ni pedagógicamente. Contempla alguna de las ideas más relevantes de la entrevista. Las conclusiones repliegan ½ contenidos esenciales de la asignatura y son interesantes suponiendo una aportación significativa a vuestro conocimiento. Se identifican pocos elementos, además de la conclusión. Se presenta e interpreta la gráfica de forma incorrecta. Hay un escaç nivel de analisi ni reflexión.

Notable (6-8). La interpretación está contextua-litzada histórica y pedagógicamente. Contempla bastantes de las ideas más relevantes de la entrevista. Las conclusiones recojen más de 3 contenidos esenciales de la asignatura y son interesantes suponiendo una aportación significativa a vuestro conocimiento. Se identifican algunos elementos además de la conclusión. Se presenta e interpreta la gráfica de forma bastante correcta. El nivel de analisis y reflexión es suficiente bueno.

Excelente (8-10). La interpretación está correctamente contextualizada históricamente y pedagógicamente. Contempla la mayoría de las ideas más relevantes de la entrevista. Las conclusiones repliegan cono-tenidos esencial de la asignatura y son interesantes suponiendo una aportación significativa a vuestro conocimiento.

Se identifican muchos elementos además de la conclusión. Se presenta e interpreta la gráfica perfectamente. El nivel de análisis y reflexión es muy alto.

Porcentaje. 35 %.

Redacción y presentación

Flojo (0-4). Extensión no oportuna a los resultados. Ortografía no correcta. (+2). Redacción no es clara ni elegante, con una construcción incorrecta de las oraciones. La presentación del DVD no es visualmente agradable (cajita con fotografía y nombre del entrevistado, título, créditos...)

Aceptable (4-6). Extensión escasamente oportuna a los resultados. Ortografía no correcta. (2). Redacción no es clara ni elegante, con una construcción incorrecta de las oraciones. La presentación del DVD es visualmente poco agradable (caixeta con fotografía y nombre del entrevistado, título, créditos, ...)

Notable (6-8). Extensión suficiente oportuna a los resultados Ortografía no correcta. (1). Redacción es poco clara y elegante, con una construcción poco correcta de las oraciones. La presentación del DVD es visualmente bastante agradable (caixeta con fotografía y nombre del entrevistado, título, créditos, ...)

Excelente (8-10). Extensión muy oportuna a los resultados Ortografía correcta. Redacción clara y elegante, con una construcción correcta de las oraciones La presentación del DVD es visualmente muy agradable (caixeta con fotografía y nombre del entre-vistat, título, créditos, ...)

Porcentaje. 15 %.

Competencia audiovisual

Flojo (0-4). El formato del video no es legible en cualquier ordenador ni en lectores de DVD-ROM. No está todo editado en una misma película. La calidad de la imagen y el sonido no es buena. No contiene todos los elementos identificadores: título, créditos de autoría, fecha, etc. Al video no hay insertados otros contenidos o recursos digitales: títulos dinámicos, líneas con nombres, fotografías, animaciones, ...

Aceptable (4-6). El formato del video no es legible en cualquier ordenador ni en lectores de DVD-ROM. Está la mitad editado en una misma película. La calidad de la imagen y el sonido es bastante mala. Contiene algunos los elementos identificadores: título, créditos de autoría, fecha, etc. Al video no hay insertados algunos contenidos o recursos digitales: títulos dinámicos, líneas con nombres, fotografías, animaciones, ...

Notable (6-8). El formato del video no es legible ni en cualquier ordenador ni en lectores de DVD-ROM. Está la tercera parte editada en una misma película. La calidad de la imagen y el sonido es bastante buena. Contiene algunos los elementos identificadores: título, créditos de autoría, fecha, etc. Al video no hay insertados algunos contenidos o recursos digitales: títulos dinámicos, líneas con nombres, fotografías, animaciones, ...

Excelente (8-10). El formato del video es legible tanto en cualquier ordenador como en lectores de DVD-ROM. Está todo editado en una misma película. La calidad de la imagen y el sonido es totalmente buena. Contiene todos los elementos identificadores: título, créditos de autoría, fecha,... Al video hay insertados otros contenidos o recursos digitales: títulos dinámicos, líneas con nombres, fotografías, animaciones ...

Porcentaje. 15 %.

A continuación, detallamos la rúbrica de historias de vida:

Interpretación

Excelente. Se identifican e interpretan diferentes elementos además de la conclusión. Se presenta e interpreta gráfica. El nivel de análisis y reflexión es muy alto.

Bien. Se identifican e interpretan diferentes elementos además de la conclusión. Se presenta e interpreta gráfica. El nivel de análisis y reflexión no es muy alto.

Regular. Se identifican e interpretan diferentes elementos además de la conclusión. Se presenta gráfica. El nivel de análisis y reflexión es bajo.

Necesita mejorar. Se identifican e interpretan diferentes elementos además de la conclusión. No se presenta gráfica. El nivel de análisis y reflexión es muy bajo o inexistente.

Sonido

Excelente. La totalidad del video utilizado es de calidad en cuanto a sonido.

Bien. La mayor parte del video utilizado es de calidad en cuanto a sonido.

Regular. El video utilizado no es muy bueno en cuanto a calidad de sonido.

Necesita mejorar. El video utilizado es de mala calidad en cuanto a sonido.

Recursos imagen

Excelente. Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración; comunican simbolismos y/o metáforas. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos propios.

Bien. Las imágenes y/o fotografías crean una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración. La elección de imágenes es lógica. Algunas imágenes son fotografías o dibujos propios.

Regular. Se intento usar imágenes y/o fotografías para crear una atmósfera que refuerza el mensaje de la narración, pero necesita más trabajo. La elección de imágenes es lógica. La mayoría de las imágenes son fotografías o dibujos de terceras personas.

Necesita mejorar. Poco o ningún esfuerzo se hizo para usar imágenes que crearan una atmósfera apropiada. Las imágenes seleccionadas no guardan relación con el tema de la narración.

Video

Excelente. La totalidad del video utilizado es de calidad en cuanto a imagen. El video es pertinente y contribuye a darle fuerza a la narración.

Bien. La mayor parte del video utilizado es de calidad en cuanto a imagen. El video contribuye a darle fuerza a la narración.

Regular. El video utilizado no es muy bueno en cuanto a calidad de imagen. El video contribuye a darle fuerza a la narración.

Necesita mejorar. El video utilizado es de mala calidad en cuanto a imagen o este no contribuye a darle fuerza a la narración.

Otros contenidos digitales

Excelente. Se incluyeron otros contenidos digitales tales como animaciones, textos y carteles que apoyan la grabación.

Bien. Se incluyeron al menos dos contenidos digitales de los siguientes tipos: animaciones, textos o carteles y estos apoyan la grabación.

Regular. Se incluyeron al menos un contenido digital de los siguientes tipos: animaciones, textos o carteles para apoyar la grabación.

Necesita mejorar. No se incluyó ningún contenido adicional.

Integración

Excelente. Las diferentes piezas (guión, imágenes, sonidos, videos, animaciones, etc) están unidas y editadas en una misma película, grabada en un formato de archivo de video común (avi, mwv, etc).

Bien. Las diferentes piezas (guión, imágenes, sonidos, videos, animaciones, etc) están unidas y editadas en una película. Esta es muy corta o muy larga o no está grabada en un formato de archivo de video común (avi,mwv, etc).

Regular. Las diferentes piezas no están unidas y editadas en una película. Sin embargo, esta es muy corta o muy larga y no está grabada en un formato de archivo de video común (avi, mwv, etc).

Necesita mejorar. La película final no corresponde a las especificaciones dadas. Se requiere reelaborar el video.

En segundo curso:

- Transferir los conocimientos aprendidos en primero al diseño de situaciones de aprendizaje basadas en diferentes modelos didácticos.
- Resolución de conflictos derivados del trabajo en equipo.
- Conocimientos y competencias registradas en la memoria de verificación del título.
- Ser capaces de aplicar los modelos didácticos aprendidos el curso anterior y extraídos de las historias de vida reflexionando sobre su aplicación en la actualidad haciendo una reflexión al respecto.

Completar un formulario con la autoevaluación y coevaluación de los compañeros en el proceso.

Conclusiones de la experiencia de innovación

Habrá dos momentos en la extracción de las conclusiones que coincidirán al finalizar cada uno de los dos cursos escolares en los que se aplicará el proyecto. Así como un informe final en el que se incluirán los resultados y las conclusiones parciales anteriores en un único informe y conclusión final. Haremos especial hincapié en el proceso, donde podremos observar cómo se va desarrollando el proyecto. Los resultados finales tendrán dos vertientes, por una parte los productos visuales y escritos que entregarán y los conocimientos académicos alcanzados.

Con la información de las conclusiones de los dos cursos elaboraremos el informe final que contendrá tanto los datos cualitativos como cuantitativos recogidos durante los dos cursos que durará el proyecto analizando si los objetivos programados se han cumplido. Este informe final reflejará todo lo que ha significado el proyecto. Detallaremos los resultados obtenidos y el proceso llevado a cabo. Esta información será la que fundamentará la difusión del proyecto, tanto en comunicaciones en jornadas y congresos, como en la generación de un artículo científico y su publicación en una revista indexada.

Las historias de vida nos posibilitan la coordinación de la docencia y el profesorado. Con esta propuesta, el alumnado percibe que la tarea realizada en primero es utilizada en el segundo curso, dándole así continuidad a la tarea realizada y profundizando en el nivel de reflexión. Esto implica la coordinación del profesorado de las

dos asignaturas. Se adaptarán actividades y procesos de evaluación atendiendo a la tarea del otro docente. Es decir, a partir de un mismo producto se analizarán diferentes aspectos para cada una de las disciplinas. Esto implica economía del trabajo para el alumnado. Todo esto tendrá que ver con la competencia explicitada en las dos Guías docentes: FB26 - Saber analizar los datos obtenidos, comprender críticamente la realidad y elaborar un informe de conclusiones.

Referencias

Agulló, C. (2006). Possibilitats i riscs de les fonts orals en la investigació historicoeducativa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació. 9-10*, 27-39

Conrado Murillo, Y. N., y Henao Cardona, L. M. . (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad De Málaga, 1*(3). doi.

Mateos Blanco, T., y Núñez Cubero, L. (2012). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la educación. revista interuniversitaria, 23*(2), 111–128. doi.

Roura-Parella, J. (1935): La educación viva. *Revista de Pedagogía, 157*, 1-11.

34. Professores e democracia em Portugal: potencialidades e desafios de um estudo narrativo

AMÉLIA LOPES
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

FÁTIMA PEREIRA
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

LEANETE THOMAS DOTTA
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

LUCIANA JOANA
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

ANDRÉ FREITAS
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

MARGARIDA MARTA
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

RITA TAVARES DE SOUSA
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS CIIE /FPCEUP

Introdução

Dentro de uma semana celebram-se em Portugal os 50 anos da revolução dos cravos, que deu início à construção da democracia no país. A educação foi um dos domínios onde maiores e mais visíveis foram os desenvolvimentos e também o que mais sustentou outros desenvolvimentos.

Em 1974, Portugal era um país pobre. Mas, como se usa dizer em Portugal parafraseando Ana Benavente (1990), depois da revolução, Portugal fez em anos o que outros países fizeram em décadas. Mas como, se o número de analfabetos era enorme, o número de crianças de acediam ao ensino pós-primário era diminuto e o insucesso escolar era elevado?

Os professores do ensino primário tinham salários equiparados a «auxiliares de oficina» (Melo, 1990, in Alves-Pinto, 2008: 141) e as professoras só podiam casar com

homens com um ordenado que permitisse que elas continuassem a receber pouco e a não se sentirem mal por isso. Os homens professores ganhavam mais e ficavam colocados mais perto independentemente das classificações. O ensino secundário (o preparatório do ensino secundário – fonte de grande novidade e investimento pedagógico - era recente) era apenas para as classes favorecidas. Aí houve, após o 25 de abril, uma forte movimentação e iniciativas de grande agência e ação coletiva, sobretudo nos meios urbanos. Nos Magistérios Primários a educação transformadora tornou-se uma realidade - a escola e a vida, a comunidade, a pobreza, os meios rurais, as comunidades étnicas, os direitos, o sucesso, tudo era abordado, tudo era objeto de intervenção e concetualização - resultado de muita clarividência de intelectuais, homens e mulheres, que em silêncio tinham já pensado outra possibilidade, outra liberdade. Nada surge do nada – não nos enganemos: nada do que é feito com inteligência é negligenciável.

A batalha da educação foi intensa: nos magistérios, como dissemos, menos nas escolas primárias, mas sobretudo no ensino pós-primário. Após alguns anos de moratória, outros diriam PREC, depois de tentativas mais evidentes de «normalização», o caminho começa a fazer-se sobretudo através da valorização da profissão docente e da formação de professores. Os sindicatos de professores têm um papel muito importante - na valorização dos salários e na defesa da carreira única.

É preciso responder à procura e à vontade de educação e, por isso, à exceção do que acontece para o ensino primário em que se fortalece e muito a formação profissional do professor aumentando as exigências de acesso e o número de anos do curso, todos os que têm oito disciplinas feitas no ensino superior podem ser professores. Também porque muitos e muitas eram os primeiros ou primeiras das suas famílias a frequentar a universidade, o esforço era grande para os pais e era necessário trabalhar, decidem- se pelo ensino, muitas vezes a tempo parcial. Por aviso de miniconcursos ou através de simples conversas entre amigos ou vizinhos, os estudantes universitários aceitavam ir ensinar, primeiro sobretudo no ciclo preparatório do ensino secundário e depois no 3º ciclo e ensino secundário, acompanhando os desafios do sistema, nomeadamente a escolaridade obrigatória cada vez mais alargada. A obrigação dos professores ao sucesso (o direito dos alunos ao sucesso) inunda as mentes e as vontades. Aumentar a escolarização e aumentar o sucesso foram objetivos que também formaram profissionalidades – centradas na escola pública e na educação para todos.

Mas para dar força e consistência a essas vontades, a formação de professores será fundamental, nomeadamente a primeira iniciativa (representativa de forte inteligência dos que tinham a responsabilidade de propor e fazer), a profissionalização em exercício, correspondente ao estágio de dois anos para todos os professores não profissionalizados, com articulação entre as escolas e as universidades, também elas a crescerem em número e em qualidade. Era uma formação exigente, com supervisores locais e na universidade, implicando áreas diversas de ação para além da aula, mas também da aula, e em todas a disciplinas previstas no grupo disciplinar. Tocados pela vivência extraordinária que tiveram do 25 de abril, assim nasceram estes professores para a profissão. Foram eles os atores de 50 anos de mudança educativa e, por isso, seria um desperdício não recolhermos as suas histórias de vida, para darmos conta das suas vidas e de como eles e elas deram conta delas, mas também da história da mudança educativa em Portugal nos últimos 50 anos.

É sobre as histórias que recolhemos de muitos destes professores e a sua análise que vos vamos falar. Começaremos por melhor explicitar o objetivo que nos inspirou, depois a metodologia e sua fundamentação e, finalmente, apresentaremos algumas conclusões e contribuições.

Objetivos

Sabemos há muito que a mudança ou transformação educativa não é feita de acordo com as leis imanadas e os objetivos da governação, mas pelas vontades locais e suas ecologias mais ou menos nutrientes (Bolívar, 2012).

Desejando aprofundar as formas de reforçar o profissionalismo dos professores e de valorizar a profissão docente, o Projeto «Cinquenta anos de docência: fatores de mudança e diálogos intergeracionais – FYT-ID» (PTDC/CED-EDG/1039/2021), tem como objetivo geral criar resultados de investigação e dispositivos que deem conta de histórias de professores e suas variáveis cruciais para a mudança, e que promovam o diálogo entre antigos e novos professores e a sociedade. Entre os objetivos específicos, neste texto assume relevância o de produzir narrativas de vida que deem conta de dimensões crucias de inovação e mudança no sistema educativos nos últimos 50 anos.

Nesta comunicação em particular, é nossa intenção dar conta e discutir alguns aspetos referentes à análise das histórias recolhidas por uma equipa constituída por seis investigadoras que associando recolhimento individual necessário e partilha grupal foram construindo as configurações de sentido emergentes. Como afirmamos antes (Lopes, et al., 2023)

A leitura das entrevistas (das transcrições), a sua análise e a escolha dos critérios a adotar para decidir o que dar a ver (...) constituíram para todas as autoras uma aventura. Com diferentes inserções na carreira académica, diferentes idades, conhecimento diverso dos vários setores de ensino e até com origem em diferentes países, as investigadoras e autoras fizeram um trajeto comum de formação, de intercompreensão e de descoberta de um mundo novo e difícil de desbravar dada a sua complexidade. (Lopes, et.al, 2023, p. 189)

Na secção seguinte damos conta da metodologia utilizada e sua fundamentação.

Metodologia e fundamentação do estudo

Com o objetivo de dar conta do desenvolvimento da escola democrática e pública em Portugal pela voz dos que a construíram tijolo a tijolo, dia a dia, realizamos 106 entrevistas semiestruturadas a professoras e professores portugueses que iniciaram a carreira docente entre os anos 1970 e 1986. Para que a probabilidade de atingir o objetivo de dar conta da inovação e da mudança fosse maior, os professores foram encontrados pelo sistema de bola de neve a partir da ideia de «professor empenhado». O «professor empenhado» não tem «nome na praça», mas é conhecido pelos seus colegas e pais por ser um professor, ou uma professora, empenhado/a. Pode ter estado na direção da escola ou ter exercido outros cargos diretivos ou consultivos fora da escola, mas não por muito tempo.

Dado este foco no professor comum, mas ao mesmo tempo extraordinário, o número de entrevistados devia ser relativamente elevado para não corrermos o risco

de não encontrar perfis e/ou variáveis elucidativas do desenvolvimento do sistema educativo e de como os professores contribuíram para esse efeito (Bertaux, 2020). Propusemo-nos recolher cerca de 100 entrevistas com o objetivo de encontrar padrões e tendo em conta a diversidade dos professores, diversidade de níveis de ensino e diversidade de disciplinas.

A criação dos relatos

As histórias foram contadas através de entrevistas pouco estruturadas, mas focadas no percurso profissional (partilha de um objeto significativo da vida profissional, incluindo fotografias ou livros; como chegou a ser professor; etapas do percurso, seus contextos e variáveis). As entrevistas foram realizadas na maioria por dois dos elementos da equipa um pouco mais jovens (que não viveram diretamente o 25 de abril e grande parte do desenvolvimento do sistema educativo), razão pela qual as entrevistas foram antecedidas por um grupo de discussão focalizada entre quatro das investigadoras que foram/são também professoras do ensino básico e secundário e também por que as primeiras entrevistas foram realizadas em pares geracionais. Foi também elaborada uma «linha do tempo» com as mais importantes datas das transformações educativas ao longo das cinco décadas em estudo, tal como identificadas por estudos não biográficos.

Porque a escolha das pessoas a entrevistar se realizou pelo sistema de bola de neve (um entrevistado indicava outros a serem entrevistados) a recolha foi sendo monitorizada de forma a controlar a presença de homens e a pertença regional (Norte, Sul, Centro, Litoral, Interior). A transcrição verbatim das primeiras 30 entrevistas foi realizada manualmente. A restantes foram transcritas pelo programa Amberscript e depois revistas pelos próprios investigadores.

A primeira fase de análise: produção do sistema temático

A análise foi realizada em duas etapas, primeiro com 30 entrevistas com um número equilibrado por níveis de ensino: pré-escolar, primário, anos 5 e 6, anos 7 a 12. Esta análise foi realizada com a ideia de explorar os dados e identificar períodos de mudança, temas e subtemas. Cada elemento da equipa começou por analisar cinco entrevistas. A equipa reunia todas as semanas por zoom para partilhar impressões, interpretações, decisões e dificuldades. Este processo, em que se integraram ajustamentos sucessivos em função da consensualização, dos temas primeiro e das classificações depois, durou várias semanas.

Ainda que mantendo a abertura para outras configurações futuras da análise das histórias de vida, a equipa estabilizou (transitoriamente) no seguinte sistema de análise Lopes, et al., 2023):

> **Percursos.**
>
> Inclui períodos do percurso profissional dos professores nos quais as etapas do ciclo de vida dos professores se entrelaçam com o período sociopolítico que esta a ser vivido: anos 1970 antes e depois do 25 de abril; anos 1980; anos 1990; década de 2000; década de 2010; e primeiros 5 anos de serviço; 10 anos de serviço; 20 anos de serviço, 30 anos de serviço; 40 anos de serviço).
>
> **Arquiteturas de prática (Goodson y Ümarick, 2019).**

Refere-se às grelhas sociopolíticas e científicas de uma época que, do exterior, têm impacto nas vivências dos professores: por exemplo as políticas dos anos 1990, a criação do sistema de formação contínua de professores, os autores e correntes mais influentes num certo momento, entre outros.

Períodos de prática (Goodson y Ümarick, 2019).

Focaliza os modos de ser profissional que os professores «escolhem» como seus, com implicações nos métodos de ensino e materiais pedagógicos usados, entre outros. Embora vindas do próprio professor, dependem também do contexto (por exemplo, nas tecnologias da comunicação).

Fatores de mudança.

Pretende tornar manifestos os aspetos e as pessoas que provocaram mudanças de fundo no ser profissional dos professores: pessoas significativas, incidentes críticos, etc..

Perceções.

Diz respeito a perceções sobre si (como pessoa e como profissional) e sobre outros do campo profissional: colegas, família, governantes, sistema educativo, etc., e suas mudanças no tempo.

Sentimentos e afetos.

Diz respeito a sentimentos sobre si (como pessoa e como profissional) e sobre outros do campo profissional: colegas, família, governantes, sistema educativo, etc., e suas mudanças no tempo.

Em cada um destes temas identificaram-se subtemas. A árvore de categorização foi introduzida no software NVivo12, programa para cujo uso toda a equipa foi formada por um dos seus membros. Seguiu-se a classificação sistemática do corpus em análise no NVivo12, período em que as reuniões da equipa de investigadores se mantiveram, quando necessárias, para conferir decisões e dúvidas. Considerou-se que um mesmo enunciado poderia pertencer a mais que uma categoria, para evitar a perda de ressonância entre os diversos temas a que a regra da exclusividade poderia levar.

A primeira fase de análise: reflexão e produção da narrativa

Após esta classificação, foram distribuídos, por sorteio, a cada elemento da equipa, os enunciados de uma das categorias. Este foi um momento que exigiu de novo reuniões regulares da equipa de forma a acertar interpretações e compreensões e tomar decisões. Detetou-se, desde logo, uma grande diferença no número de enunciados dos diferentes temas e subtemas, com uma grande maioria dos discursos categorizados em Percursos e em Perceções e com alguns subtemas com muito poucas classificações.

Cedo tomámos consciência de que a classificação efetuada era fruto das características do que estávamos a tentar estudar – mudanças no tempo a partir das vidas dos professores tal como vistas por eles, dando origem a uma maioria de classificações em Percursos e Perceções, mas também de que esta classificação era aquela a que uma comunidade interpretativa (não homogénea) tinha chegado.

Tivemos também que admitir que a classificação poderia ser melhorada até ao infinito (se ele fosse finito), assim como ser outra, se outros fossem os objetivos de estudo e os aspetos a aclarar.

Por outro, mesmo com a classificação existente, as visões poderiam ser caleidoscópicas. Com os mesmos dados, numa perspetiva a ênfase torna visível certos aspetos e dimensões e noutra perspetiva outros aspetos e dimensões emergem (os dados não estão aplanados numa superfície, antes correspondem a um imenso oceano). Esta possibilidade de visões caleidoscópicas diferentes, expressa também a complexidade dos dados produzidos com histórias de vida, a complexidade de passar do relatado à construção do conhecimento a partir dele e de todos os relatos (Bertaux, 2020). Também aqui a descrição resultante da análise é uma narrativa, não de um relato singular, mas de uma configuração de relatos criada vigilantemente pelos investigadores em função das suas preocupações de investigação.

Admitidos o alcance e os limites da configuração produzida (de que demos conta em diversos seminários nacionais e internacionais), abrimos então as portas à análise de mais cerca de 70 entrevistas, cuja codificação e classificação ia sendo confrontada com as já efetuadas. Com os novos dados, não foram efetuados cortes ou substituições temáticas de fundo; foram criadas novas nuances espelhando a diversidade de pessoas e vivências, o que informou sobre um excelente nível de «saturação» existente nos dados.

Da análise paradigmática às análises narrativas

Ao tipo de análise que descrevemos anteriormente, Polkinghorne (1995) chama «análise paradigmática» e descreve-a de forma equivalente à análise temática ou de conteúdo. Aprendemos muito com ela. Dessa aprendizagem podemos dar aqui conta palidamente citando parte da conclusão do ebook «A Profissão docente em tempos de democracia – fatores de mudança (Lopes, et al., 2023, p. 189-190) onde se narra a configuração de resultados:

> A maioria destas pessoas [professores e professoras] não se conhecem uma às outras, mas transmitem e espelham um sentir, um pensar e um agir comum em aspetos fundamentais para o exercício profissional docente. Não só pertencem à mesma geração, mas também se movem nas mesmas ecologias sociais, pedagógicas e profissionais. Não têm nada de presunçoso, mas são resilientes; estabelecem boas relações, mas são exigentes; não são conservadores, mas têm paixão pelo conhecimento; têm os pés assentes na terra, mas entusiasmam-se com a possibilidade de criar e conceber novas iniciativas educativas; têm diferentes posições políticas, mas partilham a mesma ideia de educação e a sua prática; vibram com as aprendizagens dos alunos e lutam muito para que isso aconteça; gostam de estudar, de progredir, de conseguir. Tomam decisões educativas esclarecidas, transformam o espaço educativo, usam materiais inovadores que, muitas vezes, nos primeiros tempos, concebiam e transportavam consigo (desde o giz de cor até às provetas e tubos de ensaio do pequeno laboratório ambulante). Nas suas histórias entrelaçam- se «o tempo em que viveram» como adultos (dos anos 1970 aos anos 2020) e os seus «ciclos de vida» (dos 15 ou 18 anos aos 60, 66 ou mais). Nos anos 1980, Portugal está a começar e estes professores também. Nos

> anos 1990 Portugal está mais estável e mais seguro e estes professores também. Para isso, têm mais formação e cada vez melhores condições para o seu desenvolvimento profissional contínuo. O cruzamento entre as décadas de 2000 e de 2010 - com alterações profundas, não só no funcionamento das escolas e da lecionação, mas sobretudo na conceção de educação e de docência - e a fase do ciclo de vida destes professores - alguns já com 30 anos de serviço e em torno de 50 anos - mostra uma verdadeira «mágoa», pessoal e profissional, devida a três perdas fundamentais: perda de autonomia em nome da autonomia; perda de espaço e tempo para manter a sua vinculação eletiva aos alunos, cedendo à burocracia; e perda de reconhecimento social devido à proliferação de discursos políticos desprestigiantes (com impacto na relação das famílias e das comunidades com a escola e os professores, mas sobretudo na relação do professor consigo mesmo). (Lopes, et al., 2023, p. 189-190).

Conclusões e contribuições

O quadro geral criado a partir da análise paradigmática, permitiu a construção de um ideal tipo do professor empenhado nestes últimos 50 anos, de que demos conta de forma mais precisa na European Conference of Educational Research (ECER) 2023, a partir do modelo de desenvolvimento profissional de Linda

Evans (2014). Permitiu-nos também traçar o ideal tipo do professor de cada nível de ensino, ou ainda de outros tipos que emergiram com uma configuração característica e relevante, como por exemplo, o Professor de Educação Física, o Professor do ensino primário em meio rural; o professor do 2º ciclo de Português e História, ou ainda o professor de Lisboa e o do Alentejo. Estamos agora a escrever essas narrativas prototípicas, possíveis a partir de várias histórias, ou seja, do que Polkinghorne (1985) chama «análise narrativa».

Ainda assim, sentíamos que tínhamos perdido as vidas individuais, as emoções e decisões que as acompanham, as lágrimas que tantas vezes vertemos sobre o computador ao fazermos a análise, a singularidade de cada vida ainda que participante de um movimento coletivo. Seguimos então o sentido contrário. Partir das histórias completas (as entrevistas) e narrá-las em poucas páginas (em diálogo com os/as seus/suas autores/autoras), para que outros lhe possam aceder por inteiro, acedendo também às singularidades, acasos, oportunidades, identidades. Tínhamos assim a possibilidade de dar a conhecer histórias diversas (que a análise paradigmática já nos tinha mostrado serem semelhantes em natureza), em lugares diversos e com pessoas diversas. Embora esta possa ser também uma sequência possível em termos de análise de histórias de vida – e falar sobre isso obrigar-nos-ia a começar o nosso artigo de princípio (pois, embora possível, teria exigências claramente diferentes e talvez maiores do que as que aqui partilhamos), parece-nos ser mais importante focalizar o porquê da produção de uma análise em extensão ou de uma partilha singular de narrativas – por exemplo, a construção do conhecimento ou a sua divulgação social, com natureza literária ou não, e até científica, mas para populações com menor convívio com a comunidade educativa. Não é também isso fazer ciência?

Em qualquer caso, como diz Bertaux (2016, XVI):

> Um/a investigador/a pode ter recolhido um número suficiente de narrativas de vida «factuais» para alcançar o essencial das dinâmicas de produção, reprodução e transformação do mundo social em estudo e optar por apresentar essas dinâmicas através de um «caso» particular, mas exemplar, ao qual corresponde uma narrativa de vida particularmente expressiva. (Bertaux, 2020, XVI).

Referencias

Alves-Pinto, C. (2008). Socializações docentes e desafios da mudança da escola. In J. Ávila de Lima y H. Pereira (Org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 135-151). Legis Editora.

Benavente, A. (1990). *Escola, professoras e processos de mudança.* Livros Horizonte.

Bertaux, D. (2020). *As narrativas de vida.* Mundos Sociais.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In M. C. Passeggi, y M. H. Abrahao, M.H. (org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*, pp. 79-109. Editoria da PUCRS.

Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education, 44*(2), 179–198. doi.

Goodson, Ivor y Ümarik, Meril (2019). Changing policy contexts and teachers´ work-life narratives: the case of Estonian vocational teachers. *Teachers and Teaching, 25*(5), 589-602. doi.

Lopes, A.; Thomas Dotta, L. (Coords) (2023). *A profissão docente em tempos de democracia: fatores de mudança*.up.pt.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 8*(1), 5-23. doi.

35. Influjo invisible: La huella de las personas ausentes en la creación artística

DAVID MASCARELL-PALAU
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Introducción

La metodología de la historia de vida se distingue como un instrumento de notable sensibilidad en la exploración de individuos, colectividades y temáticas habitualmente marginadas por corrientes epistemológicas tradicionales (Smith, 1994). La inmersión en las historias de vida de individuos asociados a estratos sociales subalternos, que históricamente han sido silenciados o excluidos de la esfera del discurso público, representa uno de los triunfos más significativos de los enfoques biográficos.

La interpretación de una historia de vida obliga a reconocer la influencia del investigador, no con el objetivo de neutralizar sesgos, como proponen otros marcos teóricos, sino para entender cómo el narrador, influido por la interacción con el investigador, construye significados sobre eventos y vivencias personales (Holstein y Gubrium, 1995). Al analizar el significado detrás de una historia de vida, el investigador se ve impulsado a reflexionar sobre sus propias vivencias y saberes: la escucha y el trabajo sobre un relato no solo enriquecen y modifican el entendimiento del investigador, sino que también repercuten en su percepción del mundo. La reflexividad, es decir, el examen continuo del proceso investigativo, no es una alternativa discrecional, sino un componente esencial de la investigación en sí.

Las distintas disciplinas que han adoptado la metodología de la historia de vida resaltan su valor innovador y su capacidad para esclarecer aspectos de la conducta humana que han sido negligidos o no percibidos por otras corrientes metodológicas. Atkinson (1998) alega que los ámbitos de aplicación de las historias de vida en las ciencias sociales son casi inagotables. Se presenta de interés concentrarnos en aquellos contextos donde el empleo de esta herramienta metodológica ha resultado en avances significativos, abriendo nuevos caminos para la investigación.

El potencial de la historia de vida para desentrañar las interconexiones entre la experiencia individual y la sociedad ha sido reconocido por diversos académicos. Por ejemplo, Creswell (1998) resalta que la historia de vida ofrece una ventana para examinar la vida dentro de las estructuras sociales, así mismo, que Bertaux (1999) advierte sobre la relevancia de entender los eventos biográficos dentro de un marco contextual más amplio.

La metodología de la historia de vida facilita el conocimiento profundo de la cultura, la sociedad, los valores y el imaginario simbólico de una comunidad específica a través de una perspectiva única e irrepetible, proporcionada por la trayectoria singular y dinámica de un individuo.

El objeto de análisis en esta reflexión está vinculado al uso, impacto y condiciones necesarias para llevar a cabo la historia de vida como una herramienta académica en el contexto de la investigación en artes.

Las narrativas de vida de individuos ausentes o fallecidos constituyen un mecanismo de interés en el ámbito académico para comprender la complejidad y la riqueza de las trayectorias humanas, así como para preservar su memoria y legado. Estas historias se articulan a partir de una variedad de fuentes primarias y secundarias, que incluyen testimonios directos, documentos personales, archivos históricos y registros públicos.

El proceso de recopilación y narración de estas historias puede implicar una exhaustiva labor de investigación, que abarca desde entrevistas con individuos que hayan conocido al sujeto en vida, hasta el examen detallado de fotografías, cartas, diarios y otros materiales documentales. Asimismo, la consulta de archivos y la revisión de la literatura especializada son pasos esenciales para garantizar la precisión y la profundidad del relato.

El propósito fundamental de estas narrativas es reconstruir de manera íntegra la vida del individuo, abordando aspectos diversos como su contexto histórico, sus logros, desafíos, relaciones interpersonales y contribuciones a la sociedad. Al preservar la memoria de la persona ausente, estas historias no solo enriquecen nuestra comprensión del pasado, sino que también nos permiten reflexionar sobre su impacto en la comunidad y su relevancia en la historia y el influjo en la cultura colectiva.

El influjo o flujo hacia dentro, deriba del latín influxus, cuyo singnificado corresponde al «flujo hacia dentro», de la misma manera que la palabra afecto, o afectar, influir en algo o en alguien, está dirigida hacia la influencia de una persona en otra. Y como estar afectada o afectarse precede a la consciencia del lenguaje. Se trata de una experiencia de intensidad, un potencial inicialmente no estructurado en el sujeto. El afecto es el impulso de todo hacia el aprendizaje, y como el afecto impulsa y moviliza, este puede influir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, aprender es sentise afectado (Baruj Spinoza y otros, en Hernández y Sancho, 2017).

Objetivos

El presente trabajo pretende indagar en aspectos que orbitan entorno a las historias de vida de personas que ya no están, cuya estela ha generado un influjo en nuestro recorrido hacia el conocimiento o el saber. Para ello, se relacionaran ideas que albergan la biografía, la historia y la verdad, el retrato literario... Todo ello, pretende descubrir aspectos que colaboran en proveer de aura y referencia emocional al personaje que se aborda, pero también como podemos influir, desde el plano artístico, en el interés de estos temas a nuestros estudiantes.

Metodologia

El presente trabajo tiene un carácter descriptivo, inductivo, constructivista e interpretativo, se fundamenta en la elección de diversas fuentes bibliográficas o revisión bibliográfica de la temática que se aborda. Desde esta perspectiva del análisis de contenido, el investigador busca y analiza artículos, libros, ensayos u otras fuentes de información publicadas previamente que estén relacionadas con el tema de investigación. La revisión bibliográfica permite al investigador obtener una comprensión más profunda del estado del conocimiento en su campo de estudio, identificar brechas en la literatura existente, y proporcionar una base teórica sólida para justificar y contextualizar su propio trabajo investigador (Bardin, 2002; Valles, 2000).

Fundamentación

Retomando la temática anunciada, a las historias de vida en la ausencia del ser humano que no está, se le asignan singularidades, adornos, particularidades que pronto se le atribuyen, en ocasiones al mito biográfico, como capas ficcionales que conforman la construcción estética de los mitos biográficos e inciden en la evaluación de sus protagonistas reales, modelando la percepción de ambos, particularmente, la considerada por el gran público más que por los especialistas (López, 2014).

Para entender mejor a lo que se refiere, se propone un ejemplo; figuras como Evita Perón se muestra en sus representaciones literarias como un punto de convergencia emblemático donde diversos escritores tejen una compleja red que abarca desde la historia hasta el mito, desde lo documentado hasta su recreación en la ficción. En esta narrativa, se entrelazan elementos de realidad, leyendas urbanas e imaginación literaria, donde la ideología se manifiesta a través de idealizaciones o críticas, junto con una representación simbólica de la «identidad nacional».



Figura 35.1.: Eva Perón, en uno de sus discursos políticos del Partido Peronista Femenino. Fuente: argentina.gob.ar.

Estos relatos sirven como vehículos de la imaginación, permitiendo a los autores reinterpretar el pasado y las relaciones sociales asociadas a él, estableciendo conexiones entre la memoria y el olvido. Además, al incorporar estas figuras en su contexto contemporáneo, los autores también dan cuenta de la compleja historicidad en la que ellos mismos se encuentran inmersos como agentes sociales.

> Aún a Alfonso Crespo – historiador y diplomático boliviano, director del diario La Razón de La Paz– le resultó difícil apartarse de la tentación ficcionalizadora cuando escribía su biografía de Eva; su epígrafe irradia la sugestión encantadora de la historia fantaseada (López, 2014, p.111).

El concepto de «mito biográfico» se refiere a la narrativa o relato que se construye alrededor de la vida de una persona, ya sea histórica o contemporánea, y que puede contener elementos mitológicos o legendarios. Este tipo de relación tiende a idealizar o mitificar ciertos aspectos de la vida de la persona en cuestión, destacando sus logros, virtudes o experiencias de manera exagerada o simbólica.

El mito biográfico puede surgir tanto en el ámbito público como en el privado. En el ámbito público, se observa en la construcción de la imagen de figuras históricas, líderes políticos, artistas famosos u otras personalidades públicas. En el ámbito privado, puede manifestarse en la forma en que una familia o comunidad recuerda y narra la vida de sus miembros destacados, creando una narrativa idealizada que puede pasar de generación en generación.

El concepto de empatía histórica se presenta como interesante alternativa para implicar afectivamente a los estudiantes en el aprendizaje de la historia o de hechos históricos (Yilmaz, 2007). Se trata de empatizar y romper la rutina y evitar así lecciones magistrales, así se invita al alumnado a reflexionar y participar activamente (Davison, 2012b; Cruz y Pizarro, 2014; Guillén, 2016). Como indica Endacott y Brooks, (2013, p.45): «La empatía histórica coloca a los alumnos en una posición ventajosa para analizar y evaluar sus propias creencias y acciones, así como las de los otros con los que ellos se relacionan en el tiempo presente». Los hallazgos indican que los estudiantes que han abordado primero los materiales relacionados con la afectividad muestran un mayor interés y entusiasmo hacia la tarea (Davison, 2012a).

Desde el planteamiento llevado al extremo del mito biográfico, este se fundamenta en que no necesariamente implica falsedad o engaño, sino que más bien refleja la tendencia humana a simplificar e idealizar la complejidad de la vida de un individuo. Sin embargo, esta simplificación puede distorsionar una comprensión completa y objetiva de la vida y obra de esa persona, al omitir aspectos menos favorables o controvertidos (López, 2014).

En consecuencia, los enfoques ficticios de las biografías adquieren un nuevo significado como una suerte de memoria imaginada. En esta narrativa, cada autor selecciona y enfatiza los aspectos que le resultan relevantes, influenciados por su propia percepción de la historia, la identidad nacional y lo que pretenden comunicar a través de este constructo conflictivo que se desarrolla en la ficción.

La relación entre la disciplina histórica y la memoria es compleja y ha sido objeto de debate. Si bien ambos se ocupan del pasado, lo hacen de manera distinta. La tradición occidental ha tendido a desconfiar de la subjetividad, la particularidad y la inmediatez de la memoria, por lo que ha requerido de una disciplina especializada, la historia, para contextualizarla, analizarla y, sobre todo, para interpretarla de manera más universal. Mientras la memoria se centra en recordar, la historia busca

explicar. La primera es un acto subjetivo que otorga sentido a la experiencia individual y colectiva, mientras que la segunda se inscribe en el ámbito científico y aspira a la objetividad (Archila, 2017).

En la actualidad, algunos teóricos sostienen que historia y memoria pueden mantener una relación complementaria o de colaboración, dado que ambos se ocupan del pasado. Sin embargo, otros enfatizan el antagonismo entre ambas debido a sus diferentes aproximaciones a lo pretérito. Los enfoques sobre esta relación varían no solo según las perspectivas teóricas de los autores, sino también por las prácticas utilizadas para reconstruir el pasado.

Sobre la objetividad del conocimiento histórico, Schaff (1982) hace referencia a la revolución francesa como acontecimiento histórico.



Figura 35.2.: Obra pictórica icónica de la Revolución Francesa, "La libertad guiando al pueblo". Autor: Eugene Delacroix. Fuente: lavanguardia.com.

Si bien es innegable que la Revolución Francesa de 1789 fue un acontecimiento histórico de gran magnitud, su análisis plantea una serie de desafíos y discrepancias entre los historiadores al abordar los aspectos más fundamentales. Estas dificultades surgen al intentar determinar el inicio preciso de la Revolución, debatir si se trató de un único evento o de una serie de revoluciones interconectadas, así como al tratar de definir su carácter y ubicación temporal. Aunque todos los historiadores reconocen la importancia del acontecimiento, cada uno presenta y explica este episodio de acuerdo a su perspectiva única. Así pues, se observan discrepancias sustanciales no solo en la interpretación del hecho histórico, sino también en la descripción y selección de los elementos que lo componen, lo que afecta la comprensión general del proceso histórico y la imagen completa de la Revolución Francesa de 1789.

Desde la perspectiva de Schaff (1982), y desde el plano del conocimiento, (…) «realmente lo interesante es, estudiar y analizar la deformación del conocimiento histórico que se produce más allá de la conciencia del historiador, a pesar de sus intenciones y aspiraciones» (p. 13).

Schaff (1982) aborda la noción de que la idea del conocimiento y la verdad como un proceso es bastante general y, por lo tanto, carece de especificidad. Para entender mejor cómo se aplica este concepto en diversos campos del conocimiento, se argumenta que es fundamental realizar un análisis más específico. Esto implica identi-

ficar las verdades parciales que una disciplina particular posee y examinar cómo estas contribuyen al avance hacia una comprensión más completa de la verdad. En resumen, se enfatiza la importancia de examinar detalladamente cómo este proceso se desarrolla en diferentes áreas de estudio para obtener una comprensión más precisa y completa de la verdad.

En busca de la verdad absoluta, desde una tendencia positivista, se encuentra la personalidad de Leopold von Ranke. Este se refiere que lo que realmente incumbe al historiador no es valorar el pasado ni instruir a sus contemporáneos, sino solo mostrar las cosas como realmente sucedieron.

Así pues, los historiadores y sus críticos han estado envueltos en un largo debate sobre la naturaleza del pasado. Argumentan una controversia que ilustra la disputa entre quienes buscan entender el pasado tal como era y quienes argumentan que el presente influye en nuestra interpretación del pasado. Puesto que, algunos ven el pasado como una realidad objetiva, que puede ser estudiada y descrita con precisión si se observa de manera imparcial y detallada. Por otro lado, están aquellos que consideran que el pasado es simplemente una proyección de las ideas y los intereses presentes sobre los datos históricos acumulados. Los primeros conciben el pasado como algo definitivo, completo e inmutable. Mientras tanto, los segundos lo ven a través de una lente coloreada, que puede ser transparente pero también reflectante, lo que dificulta distinguir entre la luz que pasa a través de la lente y la luz que se refleja en ella.

Dentro de la historia uno de los artistas más representativos de la génesis del arte del siglo XX es Pablo Picasso. Figura icónica cuya vida y obra han dejado una huella imborrable en la historia del arte. Nacido el 25 de octubre de 1881 en Málaga, España, Picasso demostró desde una edad temprana un talento excepcional para el dibujo y la pintura. A lo largo de su vida, experimentó con una amplia variedad de estilos artísticos, desde el realismo hasta el cubismo y el surrealismo, desafiando constantemente las convenciones establecidas y reinventándose a sí mismo en el proceso.

Su vida estuvo marcada por períodos de intensa creatividad y productividad, así como por tragedias personales y conflictos emocionales. Su trabajo refleja tanto sus luchas internas como sus experiencias externas, desde su infancia en España hasta su estancia en París, donde se convirtió en una figura central en la escena artística de vanguardia de principios del siglo XX.

Picasso fue un artista prolífico cuya obra abarcó una amplia gama de medios, incluyendo la pintura, la escultura, la cerámica y la poesía. Sus obras más famosas, como *Les Demoiselles d'Avignon* y *Guernica*, son reconocidas como hitos en la historia del arte moderno y han influido en generaciones posteriores de artistas.

Además de su genio creativo, la vida personal de Picasso estuvo marcada por una serie de relaciones tumultuosas y matrimonios fallidos. Sus amores y desamores se reflejaron en su obra artística que exploraba temas como el amor, la pasión, el deseo y la tragedia humana.

A pesar de su fama y éxito, Picasso también experimentó momentos de soledad y melancolía, especialmente en sus últimos años. Su muerte el 8 de abril de 1973 dejó un vacío en el mundo del arte, pero su legado perdura como una fuente inagotable de inspiración y admiración para generaciones futuras. En resumen, la historia de vida de Pablo Picasso es un testimonio de creatividad, innovación y pasión, que continúa resonando en el mundo del arte y más allá, incluso en su ausencia física.

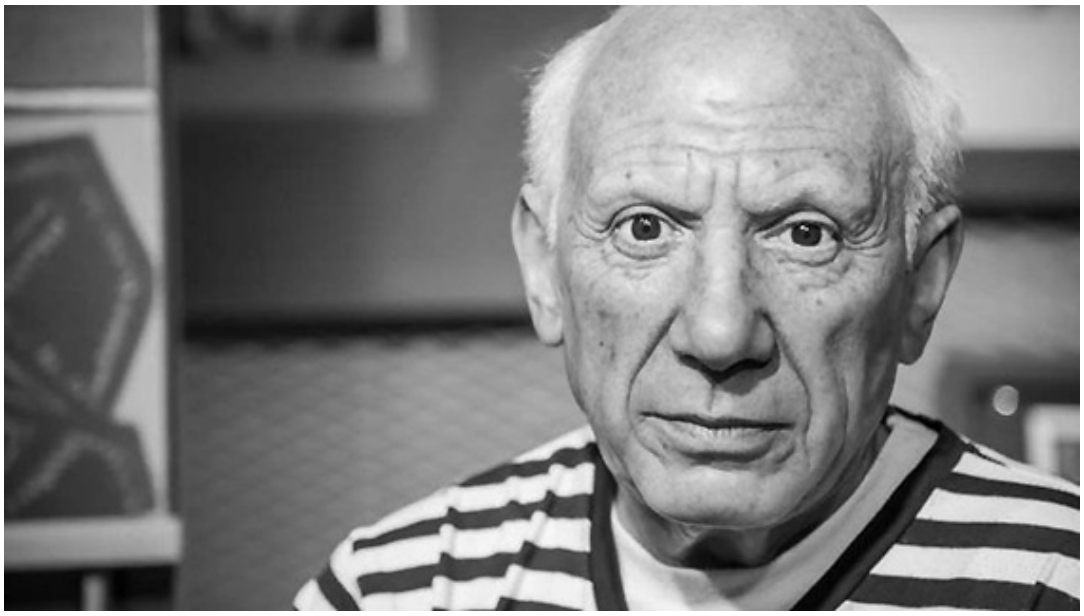


Figura 35.3.: Retrato de Pablo Picasso. Fuente: elsoldemexico.com.mx.

La influencia de los referentes artísticos ausentes en la creación contemporánea no se limita solo a sus obras, sino que también se extiende a través de sus historias de vida. Estas historias, que narran las experiencias, los desafíos y los triunfos de artistas del pasado, juegan un papel fundamental en la formación de la identidad y la práctica creativa de los artistas actuales. Los creadores contemporáneos pueden identificarse con las experiencias y dilemas personales enfrentados por los referentes artísticos ausentes a lo largo de sus vidas (Solanas, 2023). La empatía hacia los desafíos y luchas de artistas del pasado enriquecen la comprensión del propio proceso creativo y fortalecen el sentido de comunidad dentro del colectivo artístico. Las historias de vida de los referentes artísticos ausentes influyen en los creadores contemporáneos, moldeando su visión artística, sus valores y su enfoque hacia la obra. Pueden servir como fuente de inspiración y motivación para los actuales artífices del arte. El conocimiento de los desafíos superados y los logros alcanzados por artistas del pasado facilita el impulso a los creadores emergentes contemporáneos a perseguir sus propias metas y aspiraciones artísticas. A los mismos, se les facilita identificarse con las experiencias y los dilemas personales enfrentados por figuras del arte ausentes a lo largo de sus vidas.

Un aspecto esencial de las historias de vida de los y las artistas que ya no están es la posible contribución y revalorización del rescate de legados artísticos (Fontal-Merillas y de Castro-Martín, 2023). Y así mismo, el reconocimiento de las contribuciones pasadas puede inspirar a los artistas contemporáneos a promover la preservación y difusión del trabajo de creadores olvidados o subestimados, la exploración de temas y conceptos relevantes para los y las referentes de nuestra contemporaneidad. Por último, la reflexión sobre las vidas de artistas del pasado abre nuevas vías de investigación y expresión artística, enriqueciendo así el discurso actual del arte.

Las historias de vida de los referentes artísticos ausentes desempeñan un papel significativo en la formación y la práctica creativa de los artistas y docentes-artistas. En un momento actual dónde la cultura líquida contemporánea evita la mirada retrospectiva al conocimiento del artista (Bauman, 2014; Solanas, 2023). A través de la inspiración, la identificación, la revalorización y la exploración temática, estas

historias contribuyen a la riqueza y la diversidad del panorama actual. Al honrar y reflexionar sobre las experiencias de aquellos que nos precedieron, los creadores contemporáneos pueden encontrar inspiración y orientación en su propio viaje singular, generando así un puente entre el pasado y el presente en la historia del arte.

Desde la perspectiva del docente y el artista, la a/r/tografía, como método de investigación, se enfoca en la exploración de la identidad y la experiencia a través del arte. Al aplicar este enfoque a las historias de vida de personas ausentes, los docentes y artistas pueden emplear el arte como medio para comprender y representar la vida y el legado de aquellos que ya no están presentes. La a/r/tografía promueve la reflexión crítica sobre el proceso de investigación y creación artística (Irwin y de Cosson, 2004). Al trabajar con historias de vida, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre temas como la identidad, la memoria y la pérdida, así como sobre la función del arte en la representación y comprensión de estas experiencias (Arheim, 2002; Dewey, 1934).

Ante esta consideración final, es relevante destacar una de las publicaciones más recientes sobre Rafael Pérez Contel, un destacado docente y artista valenciano, que podría servir como reflejo de la historia de vida de esta persona ausente. En su obra, Macharowski (2021) aborda la labor pedagógica de Rafael Pérez Contel, resaltando su apasionado compromiso con la enseñanza del arte y su papel innovador en el ámbito de la educación artística.



Figura 35.4.: Pérez Contel, artista y docente innovador. Fuente: Levante-emv.com

El libro rinde homenaje a la labor docente de Pérez Contel entre los años 1935 y 1978, destacando su importancia trascendental y su enfoque avanzado e innovador. A través de su trabajo, Pérez Contel promovió una pedagogía que otorgaba voz a sus alumnos, como se evidencia en los testimonios y trabajos escolares publicados.

La actitud Pérez Contel como docente ejemplifica la resiliencia, ya que, a pesar de su conmovedora historia de vida marcada por la censura, la cárcel y el autoexilio, logró desarrollar una didáctica artística apasionante en un contexto político adverso y sombrío. En 1936, Pérez Contel defendió la democracia frente al avance del fascismo

y mantuvo vivos los valores republicanos, como los promovidos por la Institución Libre de Enseñanza (ILE), incluso durante la dictadura franquista.

La obra ofrece un extenso análisis de la vida de un hombre que, como artista y profesor republicano, llevó a cabo una labor sin precedentes hasta entonces. Es un trabajo que pone de relieve el esfuerzo y el legado de un maestro de Dibujo que fue pionero en la enseñanza de las artes plásticas y visuales.

Aquí se adelanta una pequeña parte de la biografía de Pérez Contel:

Aprendiz en el taller de escultura de Vicente Gerique, ingresó en la Escuela de San Carlos de Valencia en 1926. Como activista de la Fundación Universitaria Española (FUE), estableció amistad con Antonio y Manuela Ballester, José Renau, Francisco Badía y Francisco Carreño. En 1927, recibió la Pensión de Escultura del Estado, lo que le permitió viajar a Madrid, donde tuvo la oportunidad de conocer a Alberto Sánchez, de quien recibió una intensa influencia pedagógica. Sus primeras obras, como Autorretrato (1927-1928), Mariposa (1928), Ciego callejero (1928) y Bailarina (1928), muestran su constante exploración del diálogo entre la masa y el vacío, así como entre el hueco y el volumen. En 1931, participó en exposiciones colectivas como la de la Agrupación Valencianista Republicana, Arte de Vanguardia (Sala Blava, donde también expuso individualmente) y Arte Novecentista (Ateneo Mercantil de Valencia). En 1934, obtuvo la Pensión de Escultura de la Diputación de Valencia para ampliar sus estudios en Madrid, donde colaboró en las Misiones Pedagógicas. Además, fue miembro de la Unión de Escritores y Artistas Proletarios (UEAP) y de la Asociación de Escritores y Artistas Revolucionarios (AEAR).

Al volver a Valencia, consiguió una prórroga de un año en su pensión en el extranjero gracias a su escultura Desnudo Femenino. En 1935, fue cofundador, responsable de la maquetación y miembro del Consejo de Redacción de la revista Nueva Cultura (de la cual sería corresponsal en París), contribuyendo con numerosos dibujos. También viajó a Bruselas con motivo de la Exposición Universal. Durante este período, creó la escultura El martillo neumático. Regresó a Valencia en 1936, donde comenzó a trabajar como profesor de dibujo en el Instituto de Enseñanza Media de Alzira, y también impartió clases en el Instituto Obrero de Valencia en 1937. Envió dos esculturas al Pabellón de la República Española en París en 1937.

Conclusiones y contribución a las historias de vida

A través de las historias de vida se ofrece una ventana para examinar la vida dentro de las estructuras sociales. Con ello se advierte sobre la relevancia de entender los eventos biográficos dentro de un marco contextual más amplio. Facilita el conocimiento profundo de la cultura, la sociedad específica a través de una perspectiva única e irrepetible, proporcionada por la trayectoria singular y dinámica de un individuo.

Las narrativas de vida de individuos ausentes o fallecidos constituyen un mecanismo de interés en el ámbito académico para comprender la complejidad y la riqueza de las trayectorias humanas, así como para preservar su memoria y legado. Implica asimismo una exhaustiva labor de investigación, que abarca desde entrevistas con individuos que hayan conocido al sujeto en vida, hasta el examen detallado de fotografías, cartas, diarios y otros materiales documentales. La consulta de archi-

vos y la revisión de la literatura especializada son pasos esenciales para garantizar la precisión y la profundidad del relato.

A la vez, se tiene en cuenta el concepto pedagógico de empatía histórica como mecanismo para fomentar el interés del estudiantado e implicarlo activamente en los hechos históricos, evaluando sus propias creencias y acciones, y estableciendo relaciones con su tiempo presente. Se trata de una manera de involucrarlos en los hechos históricos de nuestra área de conocimiento.

Se aborda la relación entre la disciplina histórica y la memoria, que plantea un debate sobre la objetividad y subjetividad en la interpretación del pasado. Mientras la memoria se centra en recordar, la historia busca explicar de manera objetiva, aunque ambas perspectivas aportan valiosas visiones sobre la verdad histórica. Es crucial reconocer las diversas perspectivas presentes en las historias de vida, ya que estas pueden ofrecer tanto datos objetivos como narrativas subjetivas que enriquecen nuestra comprensión del individuo y su contexto. Disponemos datos objetivos de las biografías de personajes relevantes, en nuestro caso sirva de ejemplo el del artista Pablo Picasso. Pero, ¿qué hay de verdad y de mito en su influjo invisible artístico? ¿Son las historias de vida un material suficientemente exhaustivo, objetivo y formal? O, por el contrario, ¿realmente pueden ser más personales, subjetivas y emocionalmente resonantes, reflejando una diversidad de perspectivas sobre el sujeto ausente?

Posiblemente ambas formas contribuyen de manera valiosa al entendimiento de las vidas individuales dentro de su contexto histórico, cultural y social.

Las historias de vida de referentes artísticos ausentes desempeñan una representación esencial y significativa en la formación y la práctica creativa de los artistas contemporáneos y de los futuros docentes, en un momento dónde es contemporánea de las masas una cultura líquida que a menudo evade la reflexión sobre el pasado. Debemos buscar alternativas creativas para dirigir el interés de nuestros estudiantes hacia personajes que hayan dejado un impacto significativo y que dedicaron buena parte de su vida a impulsar la educación, el arte y el conocimiento. Estas historias de vida sirven como poderosos vehículos para transmitir experiencias, valores y legados que trascienden el tiempo y enriquecen nuestra comprensión del mundo que nos rodea.

Referencias

Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. *Revista Controversia, 209*, 21-39.

Arheim, R. (2002). *Arte y percepción visual.* Alianza.

Atkinson, R. (1998). *The life story interview.* Sage Publications.

Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido.* Ediciones Akal.

Bauman, Z. (2014). *Vida líquida.* Austral.

Bertraux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Revista Proposiciones, 29*.

Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions.* Sage Publications.

Cruz, P. y Pizarro, F. (2014). Empatia en clase de Historia: Los alumnos serán soldados de la Primera Guerra Mundial. *Clio. History and History teaching, 40*.

Davison, M. (2012a). *It is Really Hard Being in Their Shoes: Developing Historical Empathy in Secondary School Students* (Tesis doctoral). University of Auckland.

Davison, M. (2012b). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt y M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). NZCER Pres.

Dewey, J. (1934). *El Arte como experiencia.* Paidos.

Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice, 8*(1), 41-58.

Fontal-Merillas, O. y De Castro-Martín, P. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, 35*(2), 461-481. doi.

Guillén, M. (2016). Un viaje al siglo XVI a partir de los casos de un corsario y un bandolero. Una experiencia de empatía histórica en Secundaria. *Clio. History and History teaching, 42*.

Hernández, F. y Sancho, J. (YouTube). (23 de noviembre 2017). *Les emocions i la creativitat en les arts plàstiques.* youtube.com.

Holstein, James. A., y Gubrium, J., F. (1995). *The active interview.* Sage.

Irwin, R. and de Cosson, A. (2004). *A/r/tography. Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry.* Pacific Educational Press.

López, C. (2014). Evita Perón y el Che Guevara. De la historia a la construcción literaria del mito biográfico. *História (São Paulo), 33*(1), 109-123.

Macharowski, A. (2021). *Rafael Pérez Contel, la pasión por la enseñanza del arte. Un profesor innovador en Educación Artística.* Edictoràlia.

Schaff, A. (1982). *Historia y verdad.* Grijalbo.

Solanas Díaz, V. (2023). La pérdida de referentes culturales y artísticos entre las actuales generaciones: causas, efectos y opciones. En Murillo, V.; Revilla, A.; Caeiro, M. (Coords). *Perspectivas contemporáneas de la educación artística: métodos, creación, investigación y buenas prácticas docentes.* 92-103. Universidad de Zaragoza.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Editorial Síntesis.

Yilmaz, K. (2007). Historical empathy and its implications for classroom practices in schools. *The History Teacher, 40*(3), 331-337. doi.

36. El legado de Rafael Pérez Contel

ALEJANDRO MACHAROWSKI
FUNDACIÓN ADEIT. UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Primera imagen: una orla

¿Por qué Rafael Pérez Contel firma esta orla del curso 1949-1950?



Figura 36.1.: Orla original del curso 1949-1950 firmada por el profesor de Dibujo Rafael Pérez Contel.

Con una metodología cualitativa, dado que implica la utilización y recogida de una gran variedad de elementos -entrevistas, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes- que describen la rutina y las situaciones problemáticas, proponemos en este artículo exponer los resultados de un estudio de caso junto a una historia de vida. En el estudio de Rafael Pérez Contel se indaga a través una investigación artístico-narrativa, en la que se emplean diversos procedimientos de recogida de datos tales como encuestas, opiniones orales, fotografías, grabaciones en video, bocetos y trabajos de ilustración en base a los cuales se articula la tesis doctoral defendida en la Facultat de Magisteri de la Universitat de València en 2019, y que ahora apoya este artículo. Entendemos que una investigación plural une las metodologías adecuadas para abordar al personaje en sus múltiples facetas como artista, profesor y pedagogo, buscando principalmente la información vinculada sobre su actividad docente e investigadora en los lugares donde desarrolló su

labor educativa durante más de cuatro décadas, entre los años 1935 y 1978 en las ciudades de Alzira, Xàtiva, Canals y València.

Desde que abrimos las puertas de un cuarto oscuro que lleva años cerrado y sin luz eléctrica, nos encontramos con las orlas de los últimos cincuenta años del Instituto Josep de Ribera de Xàtiva. No dejamos de hacernos la siguiente pregunta ante el descubrimiento de una orla en particular (36.1):

¿Por qué el profesor Rafael Pérez Contel firma esta orla?, ¿por qué ésta y no las de los cursos siguientes también realizadas por él? (Figura 2), ¿qué podemos vislumbrar en la firma de Pérez Contel? ¿Tiene acaso un mensaje cifrado?, ¿nos quiere transmitir algo entre líneas? ¿Qué situación se presenta en la vida de este profesor que le lleva a firmar la orla? Comprenderlo, abordarlo y resolverlo nos confirmaría que su mensaje nos ha llegado. Hallar una respuesta, encontrar un significado y resolver un enigma nos ayudará a conocer sus circunstancias.

La firma de Rafael Pérez Contel en la orla de 1950, nos habla de lo que él vivió en la Guerra Civil, de su lucha en favor de la democracia, de que la dictadura franquista le quita su plaza de profesor de Dibujo. Nos dice que su autor es detenido y encerrado a la Cárcel Modelo de València, nos revela que durante años sufre juicio por «auxilio a la rebelión», que padece la depuración franquista… (entre otras desgracias). Su firma es un documento revelador: nos dice que Rafael Pérez Contel había logrado volver. F. M. Zúñiga, I. Grana Gil y C. Sanchidrián Blanco describen el objetivo de la depuración a maestras y profesores republicanos:

> (…) Se aprecia por parte de los depuradores un enorme recelo hacia la influencia que podían ejercer sobre sus alumnos y cierta hostilidad […]. Se quería castigar a todo el profesorado desafecto al nuevo régimen y prevenir contra cualquier tipo de propaganda en las aulas de ideologías contrarias al régimen. (F. M. Zúñiga, I. Grana Gil y C. Sanchidrián Blanco, 2010).

Rafael Pérez Contel es detenido a los pocos días de la ocupación de València por parte de las tropas franquistas. Su detención es una paradoja del destino, las tropas sublevadas lo hacen en las instalaciones de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos, donde acaba sus estudios unos pocos años atrás junto a artistas como Francisco Carreño, Manuela Ballester, Josep Renau, Antonio Ballester y Amelia Pérez Zarapico, entre otros. En una entrevista realizada en el año 1986 por Juan Ángel Blasco Carrascosa Pérez Contel nos transmite las consecuencias personales que padece: «Al final de la Guerra, apenas transcurrida una semana de la «liberación» de València por las tropas franquistas fui denunciado, detenido, encarcelado y juzgado por auxilio a la rebelión. (Pérez Contel, 1986: 234)».

La represión al colectivo de docentes republicanos se inicia con el triunfo de los sublevados, este accionar represivo trae como consecuencia el fin de los avances educativos que se venían produciendo desde el año 1931. Desde los primeros momentos de la «liberación de València» comenzaron las denuncias, detenciones, palizas y encarcelamientos de «rojos» y, entre estos, una buena cantidad de docentes, artistas y poetas que entraron a engrosar las repletas celdas de las cárceles franquistas. A partir del año 1939, se destina la cárcel para quienes pueden ser «recuperados», la pena de muerte para los individuos más peligrosos y la «depuración» para todo funcionariado o persona que reciba en su casa una carta para declarar que «es inocente». Pérez Contel sufre dos de estas consecuencias y se salva milagrosamente de la tercera: la pena de muerte.

Como docente comprometido con los valores educativos de la Segunda República, Pérez Contel inició su actividad como profesor en el Instituto Profesional de Alzira, coincidiendo con el arranque de la sublevación militar; motivo por el cual el gobierno interrumpió las clases durante los tres años del enfrentamiento con los sublevados. Su actividad la continuó como profesor de Dibujo en el Instituto Obrero de València, rodeado de grandes figuras y artistas como el escultor Alberto Sánchez, quien participó de la filosofía de esta moderna pedagogía desarrollada en establecimientos educativos creados para obreros. Una vez acabada la guerra, la Academia Sempere, el Instituto Francés, su academia privada y la Academia Oller le permitirán obtener ingresos para mantener a su familia. En el año 1949 se presenta a las oposiciones convocadas por el estado franquista en las que aprueba una plaza como profesor de Dibujo, aunque su «nombramiento oficial» demorará varios años. Es en el Instituto Josep de Ribera de la ciudad de Xàtiva donde comienza un necesario período de estabilidad económica, esto le permitirá desarrollar su vocación pedagógica durante más de veinte años en la ciudad de Xàtiva, entre los años 1949 y 1976.



Figura 36.2.: Orla original del curso 1953-1954.

La metodología cualitativa tiene como objetivo la exposición de las cualidades de una manifestación. Busca un pensamiento que pueda abarcar una parte de la realidad. No se trata de probar o de medir en qué grado una cualidad concreta se encuentra en un acontecimiento dado, sino de descubrir tantas cualidades como sea posible. En este tipo de investigaciones se debe hablar de juicio en profundidad en lugar de exactitud; se trata de obtener un entendimiento global lo más profundo posible. Por estas razones, consideramos que dichas metodologías son las más adecuadas para abordar la figura de Rafael Pérez Contel, de forma que se analiza el relato de vida del personaje estudiado, contrastando de igual modo sus acciones pedagógicas, docentes, artísticas, de gestión cultural y de investigación, contando con la opinión de personas e instituciones que fueron testigo de estas actividades escolares. La historia de vida permite interpretar «el día a día» en relatos, alegorías, palabras y anécdotas constituyendo una expresión inalterable de la interacción entre

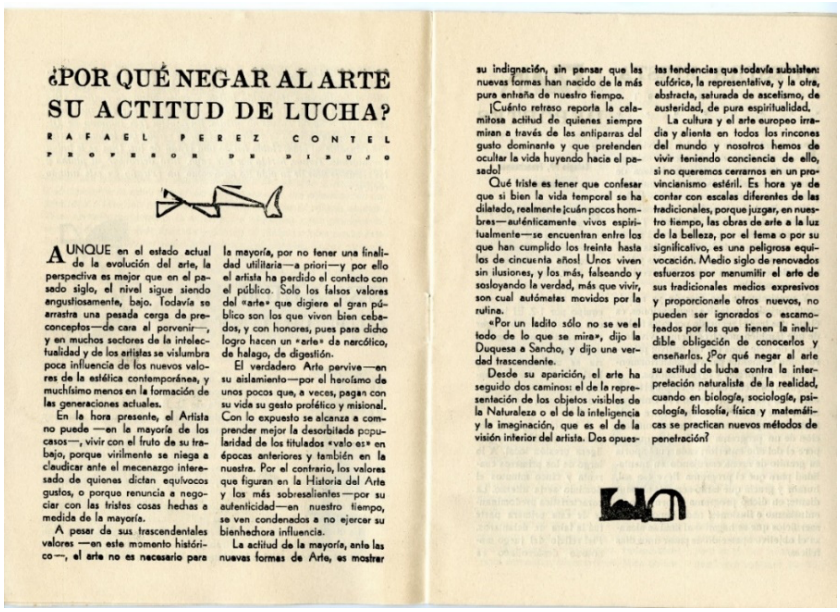
la historia personal y la social. Nos acercarnos a las personas que lo conocieron para saber directamente cómo era Rafael Pérez Contel en sus clases. Su alumnado, con quienes hablamos, nos permite ver, comprender, analizar y abarcar, en su contexto real, su trabajo de profesor, lo que favorecerá a esta investigación.

Segunda imagen: un texto

En 1958, bajo la dictadura franquista, Pérez Contel, escribe un artículo que nos llama la atención por su particular título: ¿Por qué negar al arte su actitud de lucha?



Figura 36.3.: Portada de la revista Nuestro Instituto. Año MCMLVIII (1958).



¿POR QUÉ NEGAR AL ARTE SU ACTITUD DE LUCHA?

RAFAEL PEREZ CONTEL

PROFESOR DE DIBUJO

AUNQUE en el estado actual de la evolución del arte, la perspectiva es mejor que en el pasado siglo, el nivel sigue siendo angustiosamente, bajo. Todavía se arrastra una pesada carga de preconceptos—de cara al porvenir—, y en muchos sectores de la intelectualidad y de los artistas se vislumbra poca influencia de los nuevos valores de la estética contemporánea, y muchísimo menos en la formación de las generaciones actuales.

En la hora presente, el Artista no puede —en la mayoría de los casos—, vivir con el fruto de su trabajo, porque viriímente se niega a claudicar ante el mecenazgo interesado de quienes dictan equivocos gustos, o porque renuncia a negociar con las frías cosas hechas a medida de la mayoría.

A pesar de sus trascendentales valores —en este momento histórico—, el arte no es necesario para la mayoría, por no tener una finalidad utilitaria—a priori—y por ello el artista ha perdido el contacto con el público. Solo los falsos valores del «arte» que digiere el gran público son los que viven bien cebados, y con honores, pues para dicho logro hacen un «arte» de narcótico, de halago, de digestión.

El verdadero Arte pervive—en su aislamiento—por el heroísmo de unos pocos que, a veces, pagan con su vida su gesto profético y misional. Con lo expuesto se alcanza a comprender mejor la desorbitada popularidad de los titulados «valo es» en épocas anteriores y también en la nuestra. Por el contrario, los valores que figuran en la Historia del Arte y los más sobresalientes—por su autenticidad—en nuestro tiempo, se ven condenados a no ejercer su bienhechora influencia.

La actitud de la mayoría, ante las nuevas formas de Arte, es mostrar su indignación, sin pensar que las nuevas formas han nacido de la más pura entraña de nuestro tiempo.

¡Cuánto retraso reporta la calamitosa actitud de quienes siempre miran a través de las antiparras del gusto dominante y que pretenden ocultar la vida huyendo hacia el pasado!

Qué triste es tener que confesar que si bien la vida temporal se ha dilatado, realmente ¡cuán pocos hombres—auténticamente vivos espiritualmente—se encuentran entre los que han cumplido los treinta hasta los de cincuenta años! Unos viven sin ilusiones, y los más, falseando y sosloyando la verdad, más que vivir, son cual autómetes movidos por la rutina.

«Por un ladito sólo no se ve el todo de lo que se mira», dijo la Duquesa a Sancho, y dijo una verdad trascendente.

Desde su aparición, el arte ha seguido dos caminos: el de la representación de los objetos visibles de la Naturaleza o el de la inteligencia y la imaginación, que es el de la visión interior del artista. Dos opuestas tendencias que todavía subsisten: eufórica, la representativa, y la otra, abstracta, saturada de ascetismo, de austeridad, de pura espiritualidad.

La cultura y el arte europeo irradia y alienta en todos los rincones del mundo y nosotros hemos de vivir teniendo conciencia de ello, si no queremos cerrarnos en un provincianismo estéril. Es hora ya de contar con escalas diferentes de las tradicionales, porque juzgar, en nuestro tiempo, las obras de arte a la luz de la belleza, por el tema o por su significativo, es una peligrosa equivocación. Medio siglo de renovados esfuerzos por menumitir el arte de sus tradicionales medios expresivos y proporcionarle otros nuevos, no pueden ser ignorados o escamoteados por los que tienen la ineludible obligación de conocerlos y enseñarlos. ¿Por qué negar al arte su actitud de lucha contra la interpretación naturalista de la realidad, cuando en biología, sociología, psicología, filosofía, física y matemáticas se practican nuevos métodos de penetración?

Figura 36.4.: Página seis de la revista Nuestro Instituto donde se publica un artículo de Rafael Pérez Contel. Año MCMLVIII (1958).

Un texto en contra del «mecenazgo interesado», de «quienes dictan equívocos gustos» y en favor del artista apoyando su actividad creativa sin «renuncia» ni a doblegarse a las leyes del mercado. Esto nos lleva a pensar en un joven Pérez Contel, estudiante de Bellas Artes, que junto a sus compañeros quiere modernizar no solo el panorama artístico de los años treinta en la ciudad de València, sino también actualizar los planes de estudio de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos.

Un artista que influyó notablemente en Rafael Pérez Contel fue el pintor Mestrovic cuando visitó la escuela de San Carlos y compartió sus conocimientos con los alumnos de Bellas Artes. Su visita tuvo un impacto en la vida del joven artista que podríamos ver reflejado en su artículo publicado en el año 1958. Pérez Contel lo describe de esta manera:

> La obra de Mestrovic fue tal revulsivo que produjo el hecho siguiente: compramos en Viguer un cuaderno, de papel Canson, y todos los alumnos de la Escuela de Bellas Artes le dedicamos un álbum a Mestrovic, algo había impactado Mestrovic en nosotros. Un álbum lleno de dibujos. Que se le hizo una comida organizada por los estudiantes a la mujer y en el acto de la comida se le dio el álbum, porque vino la mujer trayendo la escultura de Mestrovic, pero mucha cantidad de obra... para nosotros fue, eso de decir: ya vemos en la realidad lo que habíamos visto en libros. Impactante en grado superlativo (Blasco Carrascosa y Morant, 2009).

De este modo, en su condición de estudiante, Pérez Contel -que se había traslado previamente desde Villar del Arzobipso, su pueblo natal- se integra en la ciudad de València, en un entorno social, educativo y artístico con el que comparte sus ideas renovadoras, conceptos que más tarde aplicará como artista y como profesor. Como alumno, intentó modernizar los planes de estudios de la Escuela de Bellas Artes de San Carlos, concebida en el conservador Círculo de Bellas Artes de València. Sus relaciones con sus compañeros de clase se afianzan. Esto permite, por otra parte, que comience a frecuentar con asiduidad las reuniones en el estudio del pintor Francisco Carreño ubicado en la calle Salvador Giner, donde también acudían Josep Renau, Francisco Badía, Manuela Ballester y José Sabina. Pérez Contel señala que se dialogaba de todo lo divino y humano, de estética y de ética, de arte y de política. En ocasiones, acudían poetas y escritores de los cafés Lion d'Or, As de Oros y El Siglo. Cada uno de los asistentes aportaba, a veces, su descubrimiento siempre motivado por el afán de enriquecer el bagaje cultural.

Al ingresar en la Escuela de San Carlos, Pérez Contel conoció al escultor y profesor de este centro de educación superior, Antonio Ballester Aparicio, quien le presentó a los miembros de su familia, entre los que se encontraban sus hijos Manuela y Tonico, quienes habían terminado hacía poco los estudios de Bellas Artes. Este grupo de amigos (entre quienes estaban Josep Renau, Francisco Badía y Francisco Carreño) atrajeron el interés de Pérez Contel por sus afanes renovadores y sus inquietudes claramente contestatarias. Eran jóvenes que se habían propuesto la renovación y puesta al día del arte valenciano y lo que era más importante para ellos: las manifestaciones de unas nuevas intencionalidades sociales y culturales. Pérez Contel, como el resto de sus compañeros del grupo, sintió la necesidad de rebelarse contra el orden, tanto el estético como el de las ideas, compartiendo con ellos una gran preocupación por la vanguardia europea. Estas experiencias creativas y vínculos personales, las llevó consigo toda su vida. Ellas modelaron su visión del arte, la educación y la sociedad.

Tercera imagen: su voz, una exposición



Figura 36.5.: Código QR donde se escucha la voz de Rafael Pérez Contel entrevistado por Juan Ángel Blasco Carrascosa. Década de 1980.

¿Por qué Pérez Contel sigue presente entre nosotros en el siglo XXI?

Hoy, su mensaje sigue vigente: su apuesta por el arte, la democracia, el humanismo, la cultura y la educación siguen siendo valores fundamentales e imprescindibles para construir sociedades modernas, democráticas, autónomas e inclusivas. Su historia nos expone cuáles fueron las ideas que detuvieron durante décadas a un país ilusionado con la sabiduría; pese a ello, en su exilio interior, este profesor de Dibujo, nunca se rindió.

Personas comprometidas como él son las que ayudan a mejorar la educación, la vida de hombres y mujeres con un mensaje humanista. El arte es su «herramienta de trabajo», una disciplina a la que se dedica en profundidad durante décadas, con éxitos más que fracasos -y aciertos y errores-; pero, sobre todo, con motivación y convicción sobre la importancia del arte en las personas. La Institución Libre de Enseñanza y la Educación por el Arte son las pedagogías en las que basa su actividad educativa: una labor pedagógica que se destaca por su actitud, un apasionado trabajador de la cultura, el arte y la libertad.

Pérez Contel es un pedagogo que se dedica a enseñar los valores estéticos y los recursos del arte en educación secundaria, un adelantado a su tiempo. Es un artista republicano que desarrolla su docencia en un contexto no favorable a esas disciplinas artísticas. Considera que la enseñanza del Dibujo es el inicio del pensamiento crítico para desarrollar una idea, expresar un sentimiento o documentar una situación.

Como profesor de Dibujo, no solo fue revolucionario al introducir la práctica del grabado en linóleo en el aula de secundaria, sino que también innovó por medio de la realización de visitas con su alumnado a los yacimientos arqueológicos para estudiar el arte íbero, investigar las culturas que nos precedieron e indagar en el



Figura 36.6.: Paneles de la exposición Rafael Pérez Contel. Un profesor innovador en l'ensenyament de l'art. 2024.

significado de las pinturas rupestres. También fue innovador como editor de textos escolares al publicar docenas de libros sobre educación artística para visibilizar el trabajo de su alumnado; además, realizó intercambios educativos con diversos centros españoles y del resto del mundo como Japón, Chile, Alemania y Uruguay, entre otros.



Figura 36.7.: Portada del catálogo de la exposición Rafael Pérez Contel. Un profesor innovador en l'ensenyament de l'art. 2024.

Para Pérez Contel, el mundo no tenía fronteras ni límite alguno, todo lo que estuviera ligado al conocimiento, el aprendizaje y la investigación le apasionaba y lo transmitía a su alumnado con esa profundidad y pasión que le caracterizaban. Interpretar y entender el mundo en su realidad más inmediata -como en la más lejana- era unos de sus objetivos. «Conocer al mundo para solucionarlo» podría ser su lema. Un mundo con valores universales de hermandad y solidaridad, un mundo donde el acto de emprender se hiciera a partir de esfuerzos individuales y colectivos, con

creatividad y ética, cuyo fin fuera crear un mundo donde las personas disfruten del progreso, pero sobre todo de la paz.

Pérez Contel defiende el desarrollo cultural, patrimonial y creativo de las personas, del noble valor de la expresión que mejora las sociedades. Su ejemplo de resiliencia nos permite vislumbrar que las cosas siempre pueden mejorarse con ilusión, esfuerzo y amor al prójimo.



Figura 36.8.: Detalle de uno de los paneles de la exposición Rafael Pérez Contel. Un profesor innovador en l'ensenyament de l'art. 2024.

Rafael Pérez Contel se cruzó en mi camino para enseñarme una época y un modo de hacer las cosas, hacerme ver una pedagogía (y una España) que hace más de ochenta años avanzó en democracia por el camino de la educación para alcanzar la modernidad y el progreso.

Referencias

Agramunt, F. (1987). La ejemplar aventura artística de Rafael Pérez Contel. *Pérez Contel Escultor*, pp. 11-64.

Agramunt, F. (1992). *Un Arte Valenciano en América. Exiliados y Emigrados.* Generalitat Valenciana.

Blasco Carrascosa, J. A. (1988). *La escultura valenciana en la Segunda República.* Blasco Requena, S.A.

Blasco Carrascosa, J. A. (1998). *La escultura valenciana en los años treinta, Arte Valenciano, años 30.* pp. 67-89. Grafisom, S.L.

Blasco Carrascosa, J. A y Morant, V. (2009a). *Pérez Contel por Pérez Contel* [DVD] UPV.

Macharowski, A. (2019). *Rafael Pérez Contel, Precursor de la Educación en Artes Visuales. Estudio de caso sobre su acción docente en centro valencianos.* Tesis Doctoral. Universitat de València.

Macharowski, A. (ed.) (2023). *Rafael Pérez Contel. Un profesor innovador en la enseñanza del arte.* Ayuntamiento de Villar del Arzobispo.

Macharowski, A. (ed.) (2024). *Rafael Pérez Contel. Un profesor innovador en l'ensenyament de l'art.* Ajuntament d´Alzira.
Pérez Contel, R. (1952). *Jusepe de Ribera.* Imprenta Marbau.
Pérez Contel, R. (1958). *¿Por qué negar al arte su actitud de lucha?. Revista Nuestro Instituto, del Instituto Nacional de Enseñanza Media Instituto «José de Ribera»*. Imprenta Marbau.
Pérez Contel, R. (1966). *Linoleografía, expresión gráfica con linóleo.* Cosmos.
Pérez Contel, R. (1966) *Instituto N.E.M. «José de Ribera». Exposición. Homenaje de los Alumnos de este Centro a los Estudiantes Japoneses.* (catálogo) Imprenta Hijo de Ricardo Matéu.
Pérez Contel, R. (1967). *Exposición. Homenaje a los Estudiantes de Uruguay.* Imprenta Hijo de Ricardo Matéu.
Pérez Contel, R. (ed.) (1967). *25 Estampas Navideñas de los alumnos de la Cátedra de Dibujo.* Hijo de R. Matéu (antigua Bellver).
Pérez Contel, R. (coord.) (1967). *25 Estampas navideñas de los alumnos de la cátedra de dibujo. Instituto N.E.M. «José de Ribera».* Valencia.
Pérez Contel, R. (1967). *Exposición Homenaje a los Estudiantes de Uruguay.* Imprenta Hijo de R. Matéu.
Pérez Contel, R. (1967). *Exposición de Obras Plásticas de Alumnos de Enseñanza Media. Institutos Nacionales de Játiva y Soria.* Imprenta Las Heras.
Pérez Contel, R. (1968). *Játiva Nuestra.* Imprenta hijo de R. Matéu.Imprenta Hijo de R. Matéu (antigua Bellver).
Pérez Contel, R. (1969). *Exposición Homenaje a los Estudiantes de Chile.* Imprenta Hijo de Ricardo Matéu.
Pérez Contel, R. (1970). *El Carretero.* Imprenta de Nuestra Señora de la Seo.
Pérez Contel, R. (1971). *Arte Infantil. Cátedra de Dibujo. Instituto N.E.M. «José de Ribera».* Imprenta Hijo de R. Matéu (antigua Bellver).
Pérez Contel, R. (1972). *Trigo, Harina y Pan en Refranes.* Imprenta Hijo de R. Matéu (antigua Bellver).
Pérez Contel, R. (1982). *Jocs Valencians de Xiquets.* Regidoria de Fiestas del Excmo. Ayuntamiento de Valencia. Ayuntamiento de Valencia para Expojove.
Pérez Contel, R. (1983). *Colección de grabados del Excelentísimo Ayuntamiento de Valencia (Catálogo para la sala de exposiciones del Museo Histórico Municipal)*. Efemérides del grabado, pp. 12. Blasco Requena, S.A.
Pérez Contel, R. (1984). *Sugerencias Plásticas en la Poesía de Antonio Machado*. Imprenta Simó.
Pérez Contel, R. (1984). *Escultores, Dibujantes y Cartelistas en la Guerra Civil.* (separata del libro La Guerra Civil Espanyola. Artes Gráficas Soler, S.A.
Pérez Contel, R. (1986). *Artistas en Valencia 1936-1939.* Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. Ediciones Artes Gráficas Soler, S.A.
Pérez Contel, R. (1989). *Imatgeria popular a Valencia. Gravats en fusta i metall. Estampes.* Valencia: Artes Gráficas Soler, S.A.
Pérez Contel, R. (1990). *Jocs Medievals infantils a València.* Delegació de Cultura i Educació de l'Ajuntament de València. T.G Ripoll, SA.
Pérez Contel, R. (1995). *(Herederos de Pérez Contel) Ninot de Falla. Escultura folklórica valenciana.* Ediciones Albatros.

Martín Zúñiga, F., Grana Gil I. y Sanchidrián Blanco, C (2010). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto. *Historia de la educación, 29.*

Este libro se terminó de componer el 8 de abril de 2025, en Valencia.