

María Jesús Márquez García
M^a Esther Prados Megías
Daniela Padua Arcos
(Coords.)

Historias de Vida en Educación Voces Silenciadas



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA



Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas
Universidad de Almería, 2015

Grupo Investigación HUM-619: Profesorado, Cultura e
Institución Educativa (**ProCie**)

<http://procie.uma.es>

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

Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

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

Para citar la obra:

MÁRQUEZ, M. J., PRADOS, M. E., PADUA, D. (2015). *Historias de vida en educación. Voces Silenciadas*. Universidad de Almería, 2015

<http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766#.Viklu0tVr9g>

<http://repositorio.ual.es/jspui/handle/10835/3766>

Historias de vida en educación. Voces silenciadas

Coordinación:

María Jesús Márquez García, M^a Esther Prados Megías y Daniela Padua Arcos

Autoras/es por Orden Alfabético:

Estibaliz Aberasturi Apraiz
Arecia Aguirre-García Carpintero
Juan Almagro Lominchar
María José Álvarez Orive
Marta Amorós Torró
Gladys Blazich
Laia Becerra Martínez
José J. Barba Martín
Raúl A. Barba Martín
Ester Caparrós Martín
Raquel Corbatón Martínez
José Miguel Correa Gorospe
Isabel Cristina Correa Röesch
Pablo Cortés González
Ana Domenech Vidal
Marcela Domínguez
Iván de Jesús Espinosa Torres
Danae Estrada Soto
Susana Fernández Larragueta
Andrea Francisco Amat
Thiago Freires
Montserrat Fons
Valeska Fortes de Oliveira
Rosario García-Huidobro Munita
Blas González Alba
Gustavo González Calvo
Rafaela González Torrico
Aingeru Gutiérrez Cabello
Fernando Hernández-Hernández
Elena Hernández de la Torre
María Dolores Jurado Jiménez
María Isabel Labraca Hidalgo
Analía E. Leite Méndez

Amelia Lopes
Bella Aurelia Maldonado Mora
Joana Manarte
Lulia Mancila
Moisés Mañas Olmo
María Jesús Márquez García
Manuel Martí Puig
Isabel Gema Martín Sanchez
Asun Martínez Arbelaiz
José Manuel Martos Ortega
M^a Lidón Moliner Miravet
Claudio Nuñez
Daniela Padua Arcos
Juli Palou Sangrà
Ludmila Pellegrini
Fátima Pereira
Miguel Pérez Ferra
Laura Poch Riquer
Leticia Pons Bonals
María Esther Prados Megías
María del Carmen Puertas Velarde
Rocío Quijano López
José Ignacio Rivas Flores
Mónica Marcell Romero Sánchez
Ariadna Saiz Mingo
María Sánchez Sánchez
Juana María Sancho Gil
Andreu Serret-Segura
José Eduardo Sierra Nieto
Miriam Sonlleve Velasco

Fotografía Portada:

Cedida por la estudiante de 4º de la ESO: Ángela Villegas Prados, Almería 2015

Maquetación: Raquel Prados Megías

INDICE

Presentación de las Jornadas	11
Introducción V Jornadas de Historias de vida en educación. Voces silenciadas	12
Historias de vida sobre marginación sociocultural	16
Historias del Fracaso escolar Isabel Gema Martin Sánchez	17
Historias de vida silenciadas, Relatos desde la calle. De la marginación al cambio Pablo Cortes González, Analía E. Leite Méndez e J. Ignacio Rivas Flores ..	43
La construcción de la identidad docente en entornos educativos de gran complejidad Juli Palou y Montserrat Fons	61
La voz del alumnado como herramienta para la inclusión educativa Compartiendo experiencias, creando conocimiento Laia Becerra Martínez	73
La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural Manuel Martí Puig, Raquel Corbatón Martínez y Andreu Serret Segura ..	85
O Imaginário dos Docentes Negros no Ensino Universitário Isabel C. Corrêa Roesch, Valeska Fortes de Oliveira, Fátima Pereira	97

Para além dos muros da escola: os estudantes e a periferia
Thiago Freires y Fátima Pereira113

Historias de vida y género125

El espacio entre. Saberes docentes de mujeres artistas- docentes
Rosario García-Huidobro Munita126

Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas
Danae Estrada Soto y Leticia Pons Bonals139

Historia de vida de Toñi. Naturaleza y sentido de la profesión docente desde una perspectiva de género
Juan Almagro Lominchar y Susana Fernández Larragueta154

Historias de vida polifónicas: contextos que favorecen otros ecos
Ariadna Saiz Mingo y Juli Palou Sangrà168

La conciliación personal, familiar, social y laboral: su percepción en hombres y mujeres en un contexto universitario
M^a José Álvarez Orive187

La construcción autobiográfica en la formación no reglada. Mujeres que buscan ahondar y comprender sus patrones de identidad construidos
María Dolores Jurado Jiménez.....205

La importancia del pensamiento en la convivencia de Género
Chica Jiménez Manuela, Elena Hernández de la Torre y Rafaela González Torrico226

Las historias que nos constituyen tienen género
Estibaliz Aberasturi-Apraiz y José Miguel Correa Gorospe235

Mujeres, educación y política. Experiencias de mujeres adultas en distintos espacios educativos
Marcela Domínguez, Ludmila Pellegrini, Claudio Núñez y Gladys Blazich.....248

Palabras silenciadas: Las enseñanzas femeninas en el primer franquismo (1939 – 1951) desde el relato de vida
Miriam Sonlleve Velasco260

No somos, estamos siendo. Nos descubrimos y redescubrimos para ser
Márquez García M^a Jesús, Prados Megías María Esther y Padua Arcos Daniela275

Historias de vida vinculadas a las diferencias culturales286

Adentrándonos en la narrativa, navegando desde Marruecos. Historia de vida contada desde distintos momentos
M^a del Carmen Puertas Velarde287

Diversidad cultural, identidad y narrativas
Lulia Mancila303

En los márgenes de la educación intercultural. Orden institucional de la escuela, diversidad cultural y atención a la singularidad
Ester Caparrós Martín y J. Eduardo Sierra Nieto317

Las maestras activistas y la diversidad escolar en un mundo globalizado y complejo
José Miguel Correa, Asun Martínez-Arbelaz, Estibaliz Aberasturi-Apraiz y Aingeru Gutierrez-Cabello333

Narrativas de vida entrelazadas en espacios educativos interculturales.
Configuración(es) de escuela desde la(s) subjetividad(es) e identidad(es)
Iván de Jesús Espinosa Torres344

Tejiendo memorias de migración
Marta Amorós Torró361

Transformar la LGTBIQ+FOBIA a través de los relatos de vida. La
experiencia del proyecto: Reapropiándonos de nuestras historias
Laura Poch Riquer; Andrea Francisco Amat; Arecia Aguirre-García
Carpintero; Ana Domenech Vidal y M^a Lidón Moliner Miravet372

Historias de vida de otras voces silenciadas384

Historias de vida desde una perspectiva subalterna: Situarse desde lo
inabordable de la relación con el otro
Fernando Hernández Hernández y Juana María Sancho Gil.....385

La experiencia escolar de una persona con síndrome de Asperger
Alba Blas González395

Lenguaje, contexto, y discapacidad como elementos silenciadores de la
realidad
Mañas Olmo Moisés408

O corpo silenciado
Joana Manarte, Amélia Lopes y Fátima Pereira423

Relatos autobiográficos en la formación inicial. Poner la mirada en el
cuerpo para comprender nuestro “saber” como alumnas
María Sánchez Sánchez María, Bella A. Maldonado Mora y M^a Isabel
Labraca440

Transformaciones de una docente en su relación con una alumna sordo-ciega

Raúl A. Barba-Martín, José J. Barba y Gustavo González Calvo451

Voz y creencias de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria sobre sus motivaciones para elegir profesión docente

Miguel Pérez Ferra, Rocío Quijano López y José M. Martos Ortega464

La recuperación de las voces como estrategia de investigación en educación artística

Mónica Marcell Romero Sánchez477

Relatorías 492

Historias de Vida y Voces Silenciadas. Relatoría

María Jesús Márquez García, Prados Megías María Esther y Daniela Padua Arcos493

Recopilación de Tuits de las V Jornadas de historias de vida en educación.

Voces silenciadas Historias de Vida 2015506

PRESENTACIÓN DE LAS JORNADAS



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

Introducción

La celebración de las “V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas”, sigue una tradición consolidada desde 2010, año en el que se organizó el primer encuentro entre investigadoras e investigadores que compartían y comparten la investigación narrativa como enfoque de gran parte de sus investigaciones. Cada uno de los anteriores encuentros se celebraron en distintas universidades, Barcelona, Málaga, Oporto y País Vasco

Estas V jornadas las celebramos en la Universidad de Almería y han estado organizadas por el grupo de investigación consolidado ProCIE (Profesorado, Cultura e Institución Educativa –HUM-619), integrado por investigadoras e investigadores de las Universidades de Málaga y de Almería y con sede en la Universidad de Málaga.

La realización de las mismas es fruto de la colaboración e intercambio de los siguientes grupos de investigación consolidados de España y Portugal:

- **Esbrina**, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis (2009SGR 0503) Universidad de Barcelona
- **PROCIE** Profesorado, Cultura e Institución Educativa (HUM 619) Universidad de Málaga
- **CIIE** Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Universidade do Porto
- **ELKARRIKERTUZ** Innovación, cambio y transformaciones culturales y educativas (IT563-13). Universidad del País Vasco.

Además hemos contado con el apoyo de REUNI+D, Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa (REUNI+D, Ministerio de Ciencia e Innovación EDU2010-12194-E).

Al igual que en las ediciones anteriores, en la presente edición ha participado el profesorado investigador de la Universidad Autónoma de Chiapas, la Universidad Autónoma de Yucatán y la Universidad de Guadalajara, en México, la Universidad de Lisboa de Portugal, La Universidad de Rio Grande do Sul en Brasil, la Universidad Nacional de Comahue y la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina. Contando finalmente con un total de 80 participantes de diferentes ciudades y universidades españolas (Málaga, Granada, Jaén, Sevilla, Huelva, Cádiz, Almería, Castellón,



Barcelona, País Vasco, Madrid, Valladolid...), así como de universidades extranjeras (Porto-Portugal, Chiapas-México, Universidad del Nordeste-Chaco-Argentina) y personas de diferentes ámbitos profesionales como Trabajadores/as Sociales, Educadores/as Sociales, Terapeutas, Psicólogos.

Historia de las Jornadas

Las primeras jornadas se celebraron en Barcelona en el año 2010, organizadas por el *Grupo ESBINA* de la Universidad de esta ciudad, cristalizaron en un libro electrónico bajo el título: *Historias de vida en Educación. Biografías en Contexto*, que se puede encontrar en la siguiente dirección web: <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

La segunda edición de estas Jornadas tuvo lugar en la Universidad de Málaga en el año 2011 organizadas por el *Grupo ProCIE*. Lo acontecido en este encuentro así como las comunicaciones e intervenciones presentadas se recopilan en la publicación: *Historias de Vida en Educación: Sujeto, Experiencia y Diálogo*. Y se puede encontrar en: <http://hdl.handle.net/2445/32345>

En 2012, *el CIEE* — Centro de Investigación e Intervención Educativas de la Universidad de Oporto, organizó las terceras Jornadas de Historias de Vida en Educación: *La Construcción del Conocimiento a partir de Historias de Vida*. Tuvo lugar en la Universidad de Oporto. La publicación se encuentra en el siguiente enlace: <http://hdl.handle.net/2445/47252>

Las cuartas Jornadas de Historias de Vida, se realizaron en 2013 en la Universidad del País Vasco, Escuela de Magisterio de San Sebastián, UPV/EHU. En ellas se debatió el papel de la investigación biográfico narrativa en la formación inicial y permanente del profesorado. El libro de estas jornadas se publicó recientemente en la *Revista Tendencias Pedagógicas* en el nº 24 año 2014.

Durante las cuatro ediciones anteriores se consideró importante debatir y reflexionar en torno a las posibilidades de las Historias de Vida como método de investigación y como estrategia de formación. Consideramos que es de interés tanto para grupos de investigación, como para cualquier profesional del marco educativo que quiera conocer el punto de debate en el que se encuentra esta investigación en el panorama español, portugués, mejicano y argentino.

Las V Jornadas se han celebrado en el aulario IV de la Universidad de Almería. Se desarrollaron con el siguiente formato: cuatro mesas de diálogo en las que participaron como ponentes invitados, profesionales con larga trayectoria y comprometidos con el trabajo social que desarrollan en distintos ámbitos en la provincia de Almería.

Cada mesa ha contado con un coordinador o coordinadora, responsable de hacer una presentación del contenido de las comunicaciones inscritas en dicha mesa de trabajo y de dirigir la discusión correspondiente. Uno o dos relatores/relatoras asignados a la mesa, investigadores de los cuatro grupos de investigación con los que llevamos una



trayectoria de colaboración y formación conjunta que dan como fruto la organización de las jornadas. Las relatoras o relatores han sido los encargados de elaborar un documento con el contenido de los debates y la síntesis de las cuestiones principales surgidas en el trabajo llevado a cabo en la sesión.

Además, se realizó una relatoría etnográfica a lo largo de todas las jornadas, resumen global del trabajo desde una perspectiva más subjetiva. La relatoría de las mesas junto a la etnografía de las Jornadas fue presentado en el acto de clausura de las mismas sirviendo de punto de partida para la valoración y evaluación del proceso vivido.

En las mesas establecimos dinámicas con el propósito de conseguir la participación e intervención de todas y todos los asistentes a las Jornadas. Cada mesa tenía una duración de dos horas. Se iniciaron con la participación de la persona invitada, perteneciente o profesional del grupo o colectivo a que aludía el tema de la mesa. Al finalizar el coordinador de la mesa hacía una síntesis de los temas tratados en las comunicaciones presentada a esta mesa, iniciándose un diálogo abierto y compartido en torno a lo planteado y a las comunicaciones presentadas cuyos autores/as estaban presentes en la sala.

Mesa: Historias de Vida sobre Marginación socio-cultural:

Ponente: Juan Sánchez Miranda. Director de Noesso y Representante en la Plataforma contra la Pobreza.

Relatores: Nacho Rivas (UMA) y Fátima Pereiro (Uni. Porto). Moderadora: Daniela Padua (grupo PROCIE)

Mesa: Historias de Vida sobre Otra voces silenciadas:

Ponentes: Concha Castro, Maestra y Escritora y José María Rueda García, especialista en lenguaje de signos.

Relatores: Juana M^a Sancho (UAB) y Luispe Guitérrez (UPV). Moderadora: Analía Leite (UMA)

Mesa: Historias de vida sobre Género:

Ponentes: Carmen Romera, del Servicio Andaluz de Empleo y M^a Elena Jaime de Pablos , profesora de la UAL

Relatores: Fernando Hernández (UAB) y Alba Jiménez (UMA). Moderador: Pablo Cortés(UMA)

Mesa : Historias de vida vinculadas a cuestiones interculturales:

Ponentes: Abdallah Mhanna, profesor e Iman de la mezquita del Almería y Encarnación Vázquez, Fundación Secretariado Gitano.

Relatora: Amelia López (Univ. Porto) y Claudio Nuñez (Universidad del



Nordeste-Argentina). Moderadora: M^a Jesús Márquez (UVA)

Finalmente destacar los espacios del descanso-café, los cuáles han sido la oportunidad para establecer vínculos y relaciones de tipo más personal, valorados positivamente por todas las personas participantes. Al mismo tiempo solicitamos permiso para establecer un stand de libros de la editorial octaedro con temáticas vinculadas a las jornadas, que también fue considerado como muy positivo por las y los participantes en las V Jornadas. Consideraron que han podido acceder a algunas de las investigaciones vinculadas a los grupos de investigación participantes y a otras investigaciones y producción científica relacionadas con el campo de la narrativa e historias de vida en educación.

Para finalizar mencionar a las entidades que confiaron en este proyecto y propiciaron su realización con una actitud de compromiso y colaboración : La Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia; El Vicerrectorado de Relaciones Internacionales; Vicerrectorado de investigación; El Master de Investigación y Evaluación Didáctica en el aula para el Desarrollo Profesional, todos ellos de la Universidad de Almería, sin olvidar la colaboración de la entidad bancaria Cajamar, Oficina UAL.

A todas y todos nuestro agradecimiento.

El EQUIPO ORGANIZADOR por orden alfabético: María Jesús Márquez, Daniela Padua y Esther Prados

HISTORIAS DE VIDA SOBRE MARGINACIÓN SOCIO-CULTURAL



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.
Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Título del capítulo

HISTORIAS DE FRACASO ESCOLAR

HISTORIES OF SCHOOL FAILURE

Autor/a. ISABEL GEMA MARTIN SANCHEZ

Institución. UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Resumen: El fracaso escolar ha sido ampliamente investigado como fenómeno que atenta contra el bienestar y adecuado desarrollo de algunos chicos y chicas. Los resultados de dichos estudios muestran una gran variedad de factores implicados en su aparición y consolidación. Estos factores de riesgo son situados tanto dentro como fuera de los muros de los centros escolares y, abarcan factores propiamente académicos y escolares así como otros situados a nivel familiar y/o social. Este texto pretende exponer los principales resultados obtenidos en un estudio desde el paradigma interpretativo-narrativo basado en tres historias de vida de dos chicos y una chica que inician un Programa de Cualificación Profesional Inicial después de haber abandonado la Educación Secundaria Obligatoria. El foco en esta ocasión se sitúa sobre todo en los aspectos personales, familiares y sociales que los jóvenes resaltan como motivadores de su malas experiencias escolares y que desembocan en la situación de fracaso escolar. Los resultados señalan como factores que los jóvenes reconocen como influyentes la ausencia de una figura paterna durante la infancia y adolescencia; la presencia de



drogodependencias en los propios jóvenes, en familiares o en su entorno cercano y las vivencias relacionadas con la violencia de género y el trato desigual hacia la mujer.

Palabras clave: fracaso escolar, centros escolares, factores de riesgo, paradigma interpretativo-naturalista, historias de vida, Educación Secundaria Obligatoria, infancia, adolescencia, drogodependencias, violencia de género, mujer

Abstract: School failure has been extensively researched as a phenomenon that threatens the welfare and proper development of some boys and girls. The results of these studies show a variety of factors involved in its appearance and consolidation. These risk factors are located both inside and outside the walls of schools and include proper academic and school factors as well as others located at the family level and / or social. This text aims to present the main results of a study from the interpretative-narrative paradigm based on three life stories of two boys and a girl who start an Initial Vocational Training Program after leaving compulsory secondary education. The focus this time is situated mostly in personal, family and social issues that young people highlight how motivating his bad school experiences and leading to the situation of school failure. The results show that young people as factors recognized as influencing the absence of a father figure during childhood and adolescence; the presence of drug addiction in the young people themselves, in family or in their immediate surroundings and experiences related to gender violence and unequal treatment towards women.

Keywords: school failure, schools, risk factors, interpretive paradigm-naturalistic, life stories, compulsory secondary education, childhood, adolescence, drug addiction, domestic violence, woman

Introducción

La preocupación por los alumnos que fracasan en la escuela no es nueva y sin embargo, sigue ocupando un lugar privilegiado entre los temas más relevantes y con repercusiones evidentes dentro de la sociedad.

El fracaso escolar ha sido objeto de numerosas investigaciones y estudios que han permitido construir un mapa explicativo de los diferentes factores de riesgo que



aparecen asociados a este fenómeno encontrando en la literatura diversas formas de referirse a él: A grandes rasgos se podría decir que el fracaso escolar es *“un fenómeno tan estrechamente ligado y producido por la escuela que solo pueden fracasar aquellos niños que asisten a ella”* (Escudero, González y Martínez, 2009:44). A esto hay que añadir que *“pensando en la educación obligatoria, hablaríamos de exclusión en aquellas situaciones finales o intermedias de la escolaridad en las que determinados alumnos son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos”*. (Escudero, González y Martínez, 2009:48).

En esta comunicación pretendo mostrar como la metodología basada en historias de vida permite, desde la voz de los protagonistas, construir conocimiento sobre sentires y pensar sobre el paso por la educación obligatoria en tres jóvenes y cómo pueden las personas ser excluidas del sistema a partir de una sucesión de hechos y experiencias vitales, todo ello mediante la técnica de relatos cruzados y las aportaciones de refutados autores expertos en la materia así como resultados de investigaciones.

“La técnica de relatos cruzados consiste en realizar la historia de vida cruzadas de varias personas de un mismo entorno, bien sean familiares, vecinos de un barrio, o compañeros de una institución, para explicarnos a varias voces una misma historia. Estas voces entrecruzadas sirven para la validación de los hechos presentados por el sujeto biografiado... intentando en conjunto ahondar sobre las motivaciones de una”. (Pujadas; 1992: 83).

1. HISTORIAS DE VIDA SOBRE FRACASO ESCOLAR:

“Con la posibilidad del relato de vida, la persona.....se apropia y adueña de lo que vive en una relación de igualdad con el investigador.”“Una historia de vida es una práctica de vida, una praxis de vida en la que las relaciones sociales del mundo en que esa praxis se da son internalizadas y personalizadas, hechas radiografía”.(Mallimaci y Giménez 2006)



La metodología desde donde se tejieron las historias de vida se situaría en el paradigma interpretativo o naturalista pues, como señala Guba (1983:148) *“es adecuado seleccionar el paradigma cuyos supuestos se acomodan mejor al fenómeno que se está investigando”* por lo que su elección se relaciona con el significado que puede aportar a las acciones humanas y a la práctica social así como su interés por el descubrimiento de la interconexión de los elementos que pueden estar influyendo en una misma o similar realidad.

Así mismo las técnicas de recogida de información que aporta el mismo esto es, entrevistas en profundidad, observación, biografía y estudio de casos son idóneas para la producción de conocimiento basado en las vivencias propias de personas cotidianas y que esencialmente por esa razón, pueden aportar una importante luz a un tema en cuestión, en este caso, el fracaso escolar.

Siguiendo al mismo autor, *“la conducta humana raramente es, ..., independiente del contexto; de aquí que el conocimiento de la conducta humana, individualmente o en grupos sociales es necesariamente ideográfica”* (Guba, 1983:150) y como afirma Angulo *“para conocer una realidad social hay que captarla tal como la “conocen” los que la constituyen”* (1990: 86).

La elección del estudio de casos como principal método de investigación tiene una explicación muy razonable y motivada ya que *“el estudio de unos incidentes y hechos específicos y la recogida selectiva de información de carácter biográfico, de personalidad, intenciones y valores, permite al que lo realiza captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado....”* (Walker, 1983:45, pag. 5 del documento elaborado por el GRUPO L.A.C.E HUM 109 de la Universidad de Cádiz (1999)).

Según el mismo documento y la mención que hace de la clasificación que hace Stake de los tipos de estudios de casos, el tipo seleccionado para este trabajo ha sido el “caso instrumental” ya que la razón que mueve esta investigación es sobre todo el interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de casos particulares. En este sentido este autor señala que *“el caso es la vía para la comprensión de algo que está más allá de él mismo, para iluminar un problema o unas condiciones que afectan no solo al caso seleccionado sino también a otros”*.

“Un relato de vida, incitado por el entrevistador para construir un sentido, busca aquellos elementos del pasado que el sujeto considera relevantes para describir, entender, representar y analizar la



situación actual con el fin de enfrentarse al futuro. Las historias de vida visibilizan aquel conjunto de percepciones, intereses, contextos sociales y circunstancias familiares que se han cruzado en las trayectorias de los individuos y, en ocasiones, han impedido el proyecto inicial de llegar a ser. Al relatar la singularidad de una vida, reflejan también la colectividad social en la que se ha ido tejiendo, con las múltiples experiencias que –en sus tiempos y contratiempos– han jalonado y configurado el itinerario e identidad de vida” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Fragmento extraído de Bolívar,2008:57)

2. TRES HISTORIAS DE VIDA SOBRE FRACASO ESCOLAR:

PRESENTACIÓN DE LAS HISTORIAS DE VIDA:

Para preservar el anonimato de los participantes en el estudio, voy a referirme a ellos por un color elegido por ellos pues así, se conserva un punto fuerte de su identidad pero no se revela ningún otro aspecto que pueda ayudar a su identificación

HISTORIA 1: Verde, varón de 21 años en el momento del estudio. La familia está formada por sus padres, dos hermanos, chico y chica y él mismo que ocupa el segundo de los tres hermanos. El mayor de sus hermanos (27) solo lo es de padre ya que fue fruto de una relación anterior del mismo. Su hermana pequeña (20) sí es hija de su padre y de su madre. Actualmente solo él vive en el domicilio de sus padres. Abandona el instituto precipitadamente después de provocar una serie de incidentes que motivan su expulsión en repetidas ocasiones hasta que finalmente abandona cursando 2º de la ESO. Además, con motivo de una serie de actos delictivos que comete, se encontraba con una causa pendiente con la justicia que podía motivar su ingreso en prisión. Esta es la razón fundamental por la que se matricula en 1º de PCPI, como un intento de reconducir su vida.

HISTORIA 2: Azul, varón, en el momento del estudio tiene 16 años. Vive en casa de su abuelo materno con su madre (36), su abuelo y dos tíos (36 y 42). En dos casas de la misma calle viven otras dos hermanas de su madre. No conoce a su padre. El cursa 2º de la ESO cuando desde el departamento de orientación de su instituto e, informada su madre, se ve conveniente su traslado al curso de 1º de PCPI por su bajo rendimiento, desmotivación y sus escasas posibilidades de alcanzar con éxito su titulación en la ESO.



A estas circunstancias se le suma el hecho de empezar a frecuentar relaciones de amistad con chicos mayores y cometer actos delictivos.

HISTORIA 3: Rojo, mujer de 20 años en el momento del estudio. La familia la componen sus padres, un hermano mayor (33), dos hermanos gemelos (29) y ella. Vive con sus padres y uno de sus hermanos gemelos. Abandona el instituto en 3º de la ESO a raíz de una serie de expulsiones del mismo debido a su mal comportamiento. Inmediatamente después de abandonar encuentra varios trabajos de baja cualificación pero en ninguno encuentra una salida laboral válida.

Desde la peculiaridad de cada caso se han encontrado varias características comunes: abandonaron el sistema educativo precipitadamente sin haber alcanzado el nivel de competencia curricular necesario para obtener el título de la E.S.O, son miembros de familias en situación de riesgo social por diversas circunstancias y han sido alumnos del primer curso de un Programa de Cualificación Profesional Inicial.

DESARROLLO DE LAS HISTORIAS DE VIDA:

Para organizar la toda la información recabada desde las diferentes entrevistas realizadas a los tres jóvenes, se organizó la información en base a una serie de dimensiones que favorecieron su análisis:

- **Personal:** autoconcepto, estado físico y mental, expectativas y satisfacción de necesidades
- **Familiar:** estado, composición, dificultades, posición/papel de cada miembro, relaciones entre miembros
- **Parental:** estilo educativo, relación de pareja, monoparentalidad y crianza
- **Social:** relaciones entre iguales, relaciones menor-adulto, relaciones menor-sociedad (incluyendo justicia, salud, educación, NNTT, etc..)
- **Contextual:** adaptación del menor a los diferentes contextos a los que pertenece, posibilidades y recursos que ofrecen los contextos a los menores.



3. EL FRACASO ESCOLAR: DE LA INVESTIGACIÓN A LA VOZ DE LOS PROTAGONISTAS

Todos los años somos testigos de diversos informes nacionales y europeos (PISA, OCDE) que alarman de las altas tasas de adolescentes y jóvenes que abandonan el sistema educativo reglado y la escolaridad obligatoria ante un futuro, cuanto menos, incierto. ¿Qué hay detrás de esta preocupación general? ¿Qué ocurre realmente con esos jóvenes después de su salida apresurada y desastrosa de la escuela?

Estas y otras cuestiones llevan a plantearse qué hay detrás del fracaso escolar de alumnos que pertenecen a familias en situación de riesgo social desde su propia vivencia, detectando los factores de riesgo social que puedan haberles afectado dadas sus propias características personales así como la realidad contextual y familiar que envuelve su desarrollo. Será necesario también conocer qué son para los profesionales que trabajan educativamente con menores los factores de riesgo social, como los identifican, qué acciones ponen en marcha cuando los conocen, etc... Todo ello con la pretensión de encontrar medidas, recursos o programas que puedan llevar a desarrollar acciones educativas positivas que les permitan, adaptándose a sus características particulares, experimentar vivencias que les ayuden a superar el fracaso escolar y en definitiva, a tener una mejor calidad de vida.

Los orígenes del fracaso escolar en España, entendiendo este como la no culminación con éxito de la educación obligatoria, habría que buscarlos en la implantación de la educación primaria obligatoria en el 1857 con la Ley Moyano, comprendiendo bajo este concepto a todas las personas que abandonaban la escuela sin haber concluido esta etapa. Pero, no será hasta 1990, con la puesta en vigor de la LOGSE cuando empiece a fraguarse un verdadero problema en este terreno, a considerar en importante estima ya que al situar la edad límite de la obligatoriedad en los 16 años, una tasa cada vez más alta de jóvenes se ven abocados a no obtener el título de graduado en ESO y, por tanto, a fracasar en la escuela obligatoria. Según estudios europeos recientes, estaríamos hablando en torno al 31,2 % de alumnos españoles (fuente: pag. 4 Tacking early school leaving: a key cotribution to the Europe 2020). En este sentido hay que ser cautos y tener en cuenta que los datos cuantitativos así expresados no pueden hacer perder la perspectiva de que las cifras que hablan sobre fracaso escolar *“llegan a documentar que el fracaso tiene color de clase social, de minorías, etnia, sexo o capital cultural de las familias, pero la lógica de los grandes números tiende a dejar en la sombra por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo”*



(Escudero, González y Martínez, 2009:45) y además que *“los sistemas de criterios con los que se confeccionan los índices de éxito o de fracaso son opacos y se dan por supuestos”*. (Escudero, González y Martínez, 2009:45).

Debido a la relevancia que suscita este fenómeno, el fracaso escolar ha sido objeto de numerosos estudios desde los cuales se han extraído importantes conclusiones relacionadas con los factores que lo provocan (Fullana, 1998; Rué, 2004;), las circunstancias sociales y familiares que rodean a los alumnos que fracasan en la escuela (Fernández Enguita, 2010) y algunas medidas para intentar combatirlo. Si atendemos a los estudios basados en datos más cuantitativos estos *“se refieren casi en exclusiva a aprendizajes cognitivos y, dentro de ellos, a aquellos que son más fáciles de medir y cuantificar. En cambio, las dimensiones personales, emocionales y biográficas, esenciales en la composición del fracaso y en cualquier intento de comprenderlo y trabajar para erradicarlo suelen quedar en la sombra. Las fotografías ofrecidas hablan de resultados, pero pasan por alto las vivencias personales y las representaciones* (Escudero, González y Martínez, 2009:45). Por ello no resulta baladí afirmar que los estudios que han intentado poner voz a los alumnos “fracasados” a través de metodologías interpretativas desde el estudio de casos, biografías narrativas, etc.. (Fullana, 1998; Salas, 2004, D’Angelo, 2006, Susinos y Calvo, 2005) han sido minoritarios pero dejan entrever datos muy relevantes ya que abordan este fenómeno desde la óptica de quien lo adolece y las explicaciones y causas que ellos mismos descubren al reflexionar sobre ello. Como señalan Escudero, González y Martínez (2009) *“el fracaso en abstracto dificulta la comprensión, mientras que las historias de vida de los estudiantes en contextos y dinámicas bien determinadas (Bolívar y Gijón, 2008; Martínez, 2008) nos pueden ayudar a profundizarla”*.

Siguiendo con los factores que están a la base del fracaso escolar se ha encontrado (Quicios, Rué, López, etc...) que en su configuración en personas concretas influyen factores de tipo personal, familiar y social. Los factores de tipo personal hacen referencia a rasgos y características individuales que favorecen un bajo rendimiento escolar y por lo tanto, la no consecución de los objetivos de la escolaridad obligatoria. Estos factores están relacionados con características de personalidad, cognitivas y motivacionales. Los factores familiares se relacionan tanto con el ambiente familiar, las características de la convivencia y relaciones personales que se establecen entre sus miembros, características personales de los miembros, etc... Finalmente, los factores sociales se relacionan con las características socioculturales del entorno, situación política y económica, participación social, etc...



Para Rojo la peor experiencia de su vida fue conocer a su segundo novio. Se lo hizo pasar muy mal. La maltrataba. Era del mismo municipio. Ella tenía 18 años cuando empezaron y estuvieron un año y medio. A raíz de esta relación tuvo problemas psicológicos. Cuando llevaban 7-8 meses de relación empezó a ir al psicólogo porque le daban ataques de ansiedad. Primero tuvo que ir varias veces a urgencias y al final el médico cabecera le dio cita con la psicóloga en su centro de salud. Con esta profesional le fue mal porque la criticaba y le hacía sentir mal (le decía que era caprichosa, consentida,...). Luego la sustituye un hombre y con él le fue muy bien, la ayudaba de verdad. Este la derivó al especialista en otro hospital y allí la atendieron varios psicólogos diferentes. Hoy día continúa yendo cada 3 meses y en total lleva desde hace 3 años. Le molesta mucho estos cambios de profesional porque cada vez tiene que volver a contar su historia de nuevo. Cree que algunos la han ayudado pero otros la han hundido más.

La familia, pese a los grandes cambios que ha sufrido en los últimos tiempos, sigue siendo la primera agencia socializadora, pues a través de ella el niño aprenderá a ver el mundo a través de sus miembros más cercanos, el significado de las cosas, las pautas de comportamiento, el uso del lenguaje, la imagen de sí mismo, el desarrollo del autoconcepto,... cuya influencia en su desarrollo ha sido ampliamente estudiada.

Verde tiene 21 años en el momento del estudio. Vive con sus padres en un municipio pequeño a 50 kilómetros de la capital. Está realizando el primer curso de un Programa de Cualificación Profesional Inicial dentro de la rama de Hostelería. La composición familiar está formada por sus padres y dos hermanos, chico y chica. El es el segundo de los tres hermanos. El mayor de sus hermanos (27) solo lo es de padre ya que fue fruto de una relación anterior del mismo. Su hermana pequeña (20) sí es hija de su padre y de su madre. Actualmente solo él vive en el domicilio de sus padres. Es un muchacho de pocas palabras, resultándole muy difícil describirse a sí mismo, sobre todo en lo que a cualidades se refiere, pero como principal defecto señala “su locura de joven” que le ha llevado a tener multitud de problemas a día de hoy. Reconoce haber tenido una infancia muy dura y haber visto cosas “que ningún niño debería ver jamás porque te marcan”.



Actualmente el concepto de familia ha cambiado sobre todo en lo referente a las nuevas y diversas configuraciones de las relaciones entre sus miembros. Refiriéndonos a ella de un modo amplio se puede considerar familia como aquellas uniones que implican protección, socorro, apoyo y asistencia mutua.

Azul es hijo de madre soltera. Según su madre se quedó embarazada con 17 años de un chico de un pueblo cercano en una fiesta cuando tuvieron relaciones sexuales iniciadas por él y según ella misma relata “no sabía lo que estaba pasando”. La madre de Azul es limitada intelectualmente, tiene problemas graves de visión y dificultades para expresarse con claridad. Azul no ha conocido a su padre, le hubiese gustado conocerlo, a él no le han contando muchos datos de su origen pero los vecinos y familiares creen que fue fruto de que un chico se aprovechó de la “inocencia” de su madre. Sabe que quizá esté cerca, en un municipio próximo pero no le quieren decir quién es.

Rojo califica a sus padres como muy trabajadores pero recuerda siempre a su padre fuera de casa porque era camionero. No es hombre de muchas palabras pero cree que la quiere mucho. Con su madre tiene mejor relación, es su amiga más que su madre, le da mucha confianza.

La desaparición de la concepción de “gran familia” tradicional, ha supuesto delegar ciertas funciones educativas, antes ejercidas en el ámbito familiar, a instituciones externas, como la escuela. En algunos niños esta delegación supera ampliamente las competencias del marco escolar pues hace referencia aspectos tan básicos y elementales de la educación y formación como personas como son los hábitos de higiene, alimentación, seguridad, identidad personal, etc... que ya forman parte de los currículos de educación infantil y donde la escuela no ve sus esfuerzos correspondidos en el seno familiar al no haber en algunos casos una extrapolación de estos aprendizajes a ese contexto.

Azul vive en casa de su abuelo materno con su madre (36), su abuelo y dos tíos (36 y 42). En dos casas de la misma calle viven otras dos hermanas de su madre. De su infancia en general tiene buenos recuerdos, sobre todo cree que una tía suya y su marido se ha portado muy bien con él y han intentado darle cariño. Su tía es la persona que más se ha ocupado de él en la vida y es quien le ayuda cuando tiene que hacer algún trámite o “papeleo”. Sus otros tíos son más



distantes, aún viviendo en la misma casa y tienen problemas con la bebida, con uno de ellos tiene una relación especialmente conflictiva que en alguna ocasión ha llegado incluso a las manos y casi siempre por el mismo motivo, insultos a él o a su madre. Cuando ocurre esto, su salida es irse de la casa con su novia o con sus amigos. Afirma no tener horario y hacer lo que quiere.

Inciendo en los factores familiares y partiendo de la relación que puedan tener estos con el fracaso/éxito escolar de los menores es necesario abordar de que estamos hablando cuando se hace referencia a situaciones de riesgo sociofamiliar. Es a edades tempranas cuando empiezan a fraguarse ya una serie de “elementos de riesgo” que sitúan a los niños en cuerdas flojas donde el gusto y la pasión por aprender (inherente al ser humano) se va progresivamente convirtiendo en una necesidad de atender otros aspectos más urgentes (búsqueda de la atención de sus padres, satisfacción de necesidades básicas, etc...). En contextos así resulta difícil motivar y enganchar a los niños en “el carro de la escuela” y que comprendan la necesidad de educarse para su vida futura.

Verde achaca directamente su forma de ser y comportarse en el instituto a como se sentía y lo que vivía en su casa. Recuerda la agresividad que sentía, se acordaba estando en clase, le venían las imágenes y se le quitaban las ganas de trabajar y de hacer nada. Solo quería destruir, ... y destruirse. No se considera listo, no estudia bien, le cuesta concentrarse. Cree que vale más para trabajar. Aunque cree que si se lo propusiese podría estudiar pero no tiene ganas, no le motiva en absoluto.

Rojo recuerda que en secundaria no le fue muy bien desde el principio. Nada más llegar, en la 1ª evaluación le quedaron 8 asignaturas. Al principio no le molestaba ir a clase, iba pero no hacía nada. Su madre la castigaba por sus malas notas con no salir o tener que regresar antes a casa pero luego no los cumplía, le daba pena y la dejaba salir. Cree que no está bien hacerlo así porque es perjudicial para los niños). Aún así pasó a 2º de ESO. Se aburría. Tenía claro que no quería estudiar, quería ser peluquera. En 2º no hacía nada pero no faltaba pero en 3º de ESO empeoró todo, no se llevaba ni los libros a clase. Se llevaba chucherías de su tienda y se las comía con sus amigos en clase. Algunos días se saltaban las



clases todo el día y se iban al castillo. Después empezó a llevarse a clase un DVD portátil y se sentaba en la última fila con sus amigos “los más gamberros” a ver películas con auriculares. Cómo no molestaban los dejaban estar en clase así. El resto de alumnos no decían nada porque así no se metían con ellos. Iba siempre con niños y se sentía una líder.

Pero ¿por qué hablamos de familias en situación de riesgo social? La respuesta más evidente iría dirigida a entender que sus miembros son especialmente vulnerables ante diversos factores o situaciones consideradas de riesgo y que hace sobre todo a los niños especial objeto de intervención desde los diferentes sistemas públicos de protección, tal y como ha sido encomendado por las diferentes normativas internacionales y nacionales sobre derechos de los niños (tratados internacionales 1959, 1989, leyes estatales y autonómicas sobre derechos y protección al menor, etc...). Se deduce desde esta amplia normativa que es necesario prevenir los factores y situaciones de riesgo que atentan contra los derechos de los niños y se señala la educación como uno de los motores fundamentales para ello, no solo porque favorece el desarrollo integral del ser humano sino sobre todo porque puede favorecer la integración en la sociedad.

Verde afirma que nunca ha habido normas en su casa, todos hacían lo que querían. Nunca han tenido horario para entrar o salir de casa, ni de estudio, en realidad, intentaban estar lo menos posible en casa. En relación a la comunicación en casa, dice que con su madre sí hablaba las cosas pero que con su padre no, su padre solo le hablaba para regañarle.

Según Beck (2002:5) “riesgo es el enfoque moderno de la previsión y control de las consecuencias futuras de la acción humana, las diversas consecuencias no deseadas de la modernización radicalizada. Es un intento de colonizar el futuro.” Este autor sugiere que este concepto surge a la par que la modernidad. Se entiende como el avance hacia el futuro, refiriéndonos a él en negativo si tengo riesgo puedo no disfrutar de algo que puede ocurrir más adelante. Sostiene también que las culturas antiguas no necesitaron tanto este concepto porque no había una proyección en el futuro, en el porvenir como puede haber en el momento actual. Extrapolado a la intervención con menores y familias, la atención al riesgo social tendría su fundamento entonces



partiendo desde estas premisas en la necesidad de conseguir prevenir o aminorar aquellos factores o elementos en la vida de las personas que puedan impedir o dificultar su “avance” en la sociedad.

Para Verde, su padre es el principal problema en casa, su adicción al alcohol, sus peleas continuas con su madre y su mal carácter en general. Su padre era muy agresivo con su madre cuando bebía. Iba a los bares, se metía en peleas y a él no le gustaba, lo pasaba muy mal. Tenía que ir a buscarlo a los bares y llevárselo a rastras. Se avergonzaba de su padre. Se ha peleado con él un par de veces a puñetazos por ir a buscarlo cuando estaba borracho y no querer su padre irse con él. A su madre le pegaba empujones, se metía con ella. Ella intentaba tranquilizarlo, le decía que se acostara. Cree que su padre ha bebido toda la vida y que empezó a fumar muy joven, con 13 años. Cuando lo hacía antes se ponía muy agresivo. El padre le pedía perdón a su madre cuando se le pasaba. En al menos dos ocasiones su madre los ha cogido a su hermana y a él y se han ido a casa de los abuelos a otro municipio vecino. A la semana su padre iba a buscarlos y regresaban a casa. A su hermana y a él siempre les ha dado mucha vergüenza de lo que vivían en su casa.

Por otra parte Fullana (1998) sostiene basándose en Kirby que “los riesgos son cualquier influencia que aumenta la probabilidad de desarrollar una condición problemática, empeorar dicha condición o mantenerla” En el terrero del fracaso escolar, sostiene esta autora que un factor de riesgo en este ámbito es una variable referida a las personas o al contexto familiar, social y escolar que forma parte de un conjunto de factores que se asocian al desarrollo del fracaso escolar. Los factores de riesgo de fracaso escolar son variables que predisponen o precipitan la aparición del problema del fracaso escolar.

Verde ha consumido diferentes sustancias a lo largo de su preadolescencia, adolescencia y ya, juventud y piensa que ahora le están pasando factura. Ha consumido varias drogas pero siempre ha intentado no engancharse. Lo peor ha sido el alcohol. Las peores cosas que le han pasado en la vida han ocurrido porque estaba muy bebido (el robo, las peleas, etc...). Cree que la vida que ha llevado le ha ido afectando a la cabeza y no pueden pensar con claridad, no tiene memoria. Dice que en el curso que ha estado haciendo el profesor le



explicaba algo, lo entendía en ese momento pero al día siguiente ya se le había olvidado. Está arrepentido de casi todo lo que ha hecho en la vida, de las peleas en la discoteca, de meterse de todo en el cuerpo, de robar, ...no quiere ir a la cárcel, eso le asusta y le hace llorar como un niño pequeño, indefenso y asustado.

Azul sitúa sus inicios con el mundo del tabaco los sitúa en torno a los 8-9 años. Consume tabaco habitualmente, niega consumir nada más, bueno, alcohol sí pero “eso lo hace todo el mundo”. Reconoce haber hecho muchas gamberradas. Hace poco ha cumplido una medida de responsabilidad penal del menor de 6 meses de libertad vigilada. El motivo fue que se vio involucrado en el robo de un restaurante con otros chavales, aunque él era el único que tenía menos de 16 años. Cree que es lo peor que ha hecho en su vida.

Rojo reconoce haber probado varios tipos de droga: porros, pastillas, coca fumada,.. Lo ha probado por saber que era y le gustó pero ve una tontería el consumo y engancharse porque cuesta dinero (ve absurdo gastarse 30€ para tomar 2 rayas) y porque para pasarlo bien de fiesta ella no necesita nada, ni siquiera te ayuda a aguantar más. No puede tomar alcohol por el tratamiento que toma para la ansiedad. Dice que en el pueblo hay mucho “movimiento de droga” es la ciudad sin ley. Tiene amigos que consumen y ella ve que discuten mucho.

Ligado al concepto de riesgo aparece también el de resiliencia. Este está unido al de riesgo porque se asocia a la capacidad de las personas para superar las barreras personales, familiares o sociales que puedan encontrarse por el mero hecho de pertenecer a una familia concreta o entorno y/o padecer alguna limitación, discapacidad o enfermedad, teniendo sin embargo la oportunidad de superarse y desarrollarse con una mejor calidad de vida de la que en un principio podría suponerse. Son personas que recogen con firmeza aquellas “lianas” que le ofrece la vida. En este sentido Fullana (1998:24) sostiene que “el término «resilience» alcanza su máxima significación cuando se hace referencia a las respuestas de los individuos ante situaciones de riesgo, respuestas que incluyen aspectos conductuales, afectivos y cognitivos”.

Verde sobre sus futuros hijos cree que lo más importante para educar a los niños es darles una buena educación, es decir, “mantener que



vayan a la escuela, que no les pase como a mí, que al final lo dejé, advertirles,...” Cree que a él le ha pasado porque en su casa no ha tenido una buena educación, como han tenido otros que él conoce, que ha sido muy dejado pero que sus padre no han hecho nada, nunca le han dicho lo que tenía que hacer y él se ha aprovechado de eso. Su madre sí lo intentó pero es “muy floja” y todos pueden con ella.

El uso de este concepto en esta investigación tiene su justificación en base a los objetivos que se persiguen ya que comprende dos grandes dimensiones que van desde la situación de riesgo a la situación de éxito, siendo este último el gran fin anhelado como superación del fracaso escolar en los casos analizados. Este termino es optimista pues se preocupa por resaltar aquellos elementos y factores en los que pueden apoyarse las personas para superar sus situaciones de dificultad o, este caso, de fracaso. En este punto y en contraposición a los factores de riesgo es necesario hacer una mención especial a los factores de protección. En este sentido Fullana (1998) sostiene que la diferencia entre uno y otro tipo de factores radica en que los factores protectores operan solamente cuando el riesgo está presente, es decir, siempre deben vincularse a la presencia de riesgos. Los factores de protección hacen referencia a todas aquellas variables que disminuyen la probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo pues favorecen el desarrollo de la resiliencia en las personas en situación de riesgo.

Normalmente, Azul afirma sentirse flojo, decaído, suele estar enfermo. Está muy delgado pero dice que sí come. El dice que sí come bien pero en su relato se adivinan hábitos inadecuados de alimentación pues afirma comer solo cuando tiene hambre sea la hora que sea.

Rojo desde que recuerda ha estado delicada de salud. Desde los 14 años tiene quistes debajo de los dientes y muelas que le han tenido que extraer. Los médicos le han dicho que eso le pasaba porque de pequeña no tomo el suficiente calcio para que los dientes definitivos salieran fuertes y por eso los tiene tan débiles, no puede comer bien. Nunca ha comido bien, era muy delicada y tampoco tenía hambre, comía muy poco. Sus hermanos sí comían bien.

Relacionando esto con el fracaso escolar surgen diferentes interrogantes ¿exactamente de qué aprendizajes se está privando a los alumnos que fracasan en la escuela? ¿qué repercusión tiene esta privación para su desenvolvimiento cotidiano?



¿qué alumnos se ven más afectados por esta privación? ¿qué características personales y familiares comparten? y ¿cuándo empieza a producirse esta privación? ¿Cómo se aborda la prevención de situaciones de riesgo en nuestro país?

Siguiendo a Fullana (1998:1), existe cuando tratamos el tema de la prevención del fracaso escolar una “*necesidad de identificar situaciones, definidas sobre la base de ciertas variables o factores, que implican un riesgo para el alumno o para el grupo*”. Aparece entonces un concepto muy importante frente al riesgo que es la protección pues “*prevenir el fracaso escolar implica actuar sobre factores de riesgo y factores protectores que sean modificables. Si nos situamos en la escuela, la intervención deberá intentar incidir en factores modificables a través de la intervención educativa que se lleva a cabo en ella. Si nos situamos en el marco comunitario, se deberá incidir en factores modificables mediante la intervención educativa y social desarrollada en este marco. Es evidente la importancia de la coordinación entre ambos para una mejor prevención del fracaso escolar.*” (Fullana 1998: 50).

Verde considera a su hermano un privilegiado al “ser recogido por una tía” que vive en otro municipio y llevar una vida mucho mejor que la de su hermana pequeña y la suya propia. Esta tía es soltera y se llevo a su hermano para que la ayudara a trabajar su tierra. Cree que a su hermano le ha ido mejor en la vida gracias a esta decisión. Parece apenado al contarle de que a él no le hubiese pasado lo mismo. Dice no sentir envidia de su hermano, cree que se lo merece que le vaya bien, que tenga una vida normal pero si se pregunta que porque no le pasó a él algo parecido, se siente atrapado en su casa. Su hermana ya ha sido madre y se ha independizado con su pareja a otro domicilio. La mayor parte de la familia extensa materna reside en otro municipio a unos 50 kms de distancia.

Estos factores de protección se relacionan directamente con el concepto de resiliencia antes mencionado y en el terreno del fracaso escolar harían referencia a todas aquellas variables que ayudan y hacen viable que una persona supere una situación negativa y adversa dentro del marco escolar.

Verde recuerda especialmente a un maestro que se portaba muy bien, no solo con él, con toda la clase. Era divertido, a veces se salían de clase para dar la clase en el patio o fuera del colegio. También a veces los dejaba salir antes para el recreo. Le gustaba sus clases, eran diferentes, daba matemáticas y lo hacía bien, los sacaba a todos a la pizarra, hacían



trabajo en grupo, ponía muchos ejemplos. Incluso la clase le hacía un regalo a final de curso. Estuvieron con él dos cursos. En el instituto también se encontró algunos profesores que intentaron ayudarlo pero le duraba poco la motivación.

Rojo recuerda con más cariño a un profesor que le dio clase en 1º y 2º de ESO. Es del único que ha aprendido algo, le enseñó matemáticas. También le daba clases particulares por las tardes. Según lo cuenta, tenía un trato cercano con los alumnos pero también era recto, les regañaba con gracia (por ejemplo, cuenta que les mandaba operaciones y en la que se equivocaba les daba golpes en la cabeza flojos, uno por cada número en el que se había equivocado pero, “lo hacía con gracia”. Con el aprendió a hacer operaciones que no sabía. Se preocupaba por sus alumnos, por si estaban mal, hablaba con los padres, etc...

Dichas variables serían independientes y propias de cada persona según sus particulares características personales, familiares y/o sociales. Precisamente es en la búsqueda de esos factores de protección que son individuales y particulares en cada persona, aunque pueden ser compartidos por diversas personas, si situaría la búsqueda de medidas o recursos que favorecieran una mejor calidad de vida, superando situaciones de riesgo y experimentado prácticas educativas positivas. Pero como sostienen Escudero y otros (2009) hay que ser precavidos y que no sirva para crear vías alternativas y “extraer” de las aulas y programas ordinarios a los alumnos “fracasados” separándolos así de los que llevan un ritmo ordinario sobre todo por el peligro de guetización que ello conllevaría.

Azul al hablar sobre sus motivaciones considera que para que algo que tuviera que aprender le gustara y prestara atención tendrían que explicárselo despacio y dejarlo preguntar mucho. Eso ha pasado en el último curso que ha hecho, no le explicaban despacio las cosas que no entendía y entonces se cabreaba y desconectaba o empezaba a portarse mal para que lo echaran de clase. Le molesta no entender lo que le están diciendo. El profesor borraba muy deprisa la pizarra y no le daba tiempo a copiar los ejercicios por lo que se aburría y no terminaba de hacer las cosas.

Hoy día Rojo tiene como principal objetivo sacarse la ESO, montar su negocio y tener una familia. Esto último tiene cosas buenas y malas, felicidad si tienes una pareja, hijos, y estás bien. También puede haber



problemas económicos. Esto se soluciona teniendo trabajo, teniendo requisitos para conseguirlo, estudiando. Ahora es más consciente de esto, es más madura. Si volviera atrás cambiaría muchas cosas y quizá se hubiese sacado el título.

En otro orden también hay que tener en cuenta lo que aporta Souto sobre la repercusión que la ampliación de la edad de la escolaridad obligatoria ha tenido para muchos jóvenes pues *“los aumentos en las edades de la escolarización obligatoria han revelado que existen muchos más obstáculos que facilidades para integrar a una adolescencia que trata de desarrollar su personalidad autónoma en un contexto que le transmite una cultura obsoleta y en la cual existe una creciente desconfianza en la participación efectiva en los órganos de gestión”*.(Souto, 2001).

Verde recuerda una anécdota en el instituto así “estábamos en el árbol fumando en el recreo y a mí me gustaba tirar piedras, me entretenía, cogí un trozo de ladrillo roto y lo tiré y le di a un niño en el cristal de las gafas que se rompió, se armó mucho follón, lo rodearon muchos niños (incluso unos que se habían saltado las clases y estaban en el castillo lo vieron) se lo llevaron al médico. Los profesores me llamaron y me expulsaron. Después le pedí perdón al chaval y me dijo que no pasaba nada, que el ojo lo tenía bien.” Con sucesos de este tipo, los profesores le iban tomando cada vez más manía.

Para Rojo el problema más grave en su etapa de estudiante ocurrió cuando la expulsaron una semana. Fue por meterse con una niña menor que ella en la biblioteca. La acuso injustamente de haber hablado de ella y se dedicó a acosarla a partir de ese momento. Un día una amiga de esta niña salió en su defensa y cambió la dirección de su ira hacia ella. A raíz de un enfrentamiento que tuvieron en la calle donde le dio un empujón y la tiró al suelo, esta niña fue al equipo directivo del centro y argumentó que le había pegado con unos palos (algo que ella niega rotundamente), motivo por el cual fue expulsada. Eso le sentó muy mal y dejó de ir al instituto. Reconoce que lo hizo por hacerse “la chula”, por demostrar lo que era capaz de hacer, por ser popular y que no estuvo bien pero aún así no se arrepiente. Después esta niña fue a la tienda de su madre a comprar y la echó de allí. Ahora cuando se ven por la calle mira hacia otro lado.



Souto añade en relación ha posibles medidas que favorezcan una reducción del fracaso escolar que *“con la incorporación de todos los alumnos a la Educación Secundaria Obligatoria es imprescindible mantener un equilibrio entre la enseñanza de unos contenidos mínimos, que sirvan para integrarse con eficacia en el mundo de los ciudadanos del siglo XXI, y una programación de contenidos educativos que sirvan para desarrollar facetas y aspectos propios de las personalidades diversas.”*(Souto, 2001).

Verde ha estado en tres centros educativos diferentes y le cuesta recordar experiencias y anécdotas de esa época, el mismo dice que a menudo le falla la memoria. De la época de primaria no tiene malos recuerdos, en concreto hubo maestros que se implicaban e intentaban ayudarle, le preguntaban como estaba, lo animaban a estudiar pero sobre todo recuerda que todo empezó a ir muy mal a partir de 1º de ESO, frecuentaba malas compañías, empezó a fumar, no hacía nada en clase, ni en casa. Pese a todo, le gusta aprender.

Azul ha asistido a los centros educativos de su municipio. Sobre su paso por el colegio recuerda que ya en el primer curso de Primaria frecuentaba malas compañías pero realmente no empezó a irle mal y suspender hasta 4º. Su madre lo llevaba al colegio hasta 5º de primaria porque no se fiaba de él ya que empezaba a intentar fugarse. Desde que empezó en el colegio recuerda portarse mal y no atender, se aburría, quería estar en la calle. En el colegio solía ir con otro niño que también se portaba mal y se entretenían insultando y peleando con otros niños de su edad e incluso mayores. Dice que no sabe porqué lo hacían, solo porque era divertido, a veces porque se metían con ellos pero otras no había motivo ninguno, simplemente no se caían bien.

Rojo no tiene muchos recuerdos de preescolar y primaria, solo que no hacía nada, solo recuerda el “necesita mejorar”. Ella quería ir al colegio de su pueblo y como no podía ser se dedicaba a perder el tiempo. El primer colegio en el que estuvo no le gustaba, no se relacionaba con nadie. Solo recuerda de este colegio que iba a baile y que una vez en baile le pusieron una compañera que a ella no le gustaba, “era una niña que iba sucia” y desde entonces le tomo manía a



la profesora y no fue más. El segundo colegio le gustaba más. Su madre trabajaba de limpiadora allí y además limpiaba en casa de la directora. Actualmente no mantiene contacto con nadie de esa época salvo con un compañero que la localizó por twenti. Con los profesores le iba bien, no se portaba mal pero seguía sin hacer nada. Su madre le amenazaba en esa época en ingresarla interna en una Residencia Escolar si no estudiaba pero ella sabía que no lo iba a cumplir y siguió sin hacer nada en clase.No hacía nada porque simplemente no le gustaba estudiar.

5. BIOGRAMA COMPARTIVO DE LAS 3 HISTORIA DE VIDA:

Es este estudio se estimo la conveniencia de utilizar la técnica del biograma comparativo para tener una visión global de los principales aspectos de cada caso.

Huchin y Reyes (2013:4,5) recogen la definición de biograma de Abel (1947) como “*una historia de vida contada por personas que son miembros de un determinado grupo social, escrita en cumplimiento de directrices específicas en cuanto a contenido y forma, con el fin de obtener el mayor número de datos*” (Huchin y Reyes, 2013:4) Estos autores señalan también que el biograma “*se construye a partir de los registros biográficos sobre determinados aspectos extraídos de una muestra de biografías personales para efectos comparativos*” y añaden después siguiendo a Fernández (1995) que es “*una representación gráfica del perfil biográfico en el que se destacan tiempos y espacios que configuran una trayectoria de la vida...*”. (Huchin y Reyes, 2013:5).

Esta técnica resulta especialmente útil en la metodología narrativa y biográfica porque permite con una lectura rápida y muy visual ver las similitudes y diferencias de distintas trayectorias vitales.



BIOGRAMA COMPARATIVO	VERDE	AZUL	ROJO
FECHA NACIMIENTO	1990	1994	1991
SEXO	H	H	M
FAMILIA	Padres y hermana. Tiene un hermano mayor de una relación anterior de su padre. Mala relación tíos y abuelos	Madre, abuelo y tíos maternos	Padres y 3 hermanos varones
AMIGOS	Solo tiene conocidos, no ha tenido amigos de verdad	Pocos	Pocos
PAREJA	Su novia durante 8 años y futura madre de su hija	No tiene	Tiene novio desde hace 3 meses
SUCESOS CLAVE	<p>Ida hermano casa</p> <p>Primer delito</p> <p>Alcoholismo padre y peleas con su madre</p> <p>Entrada IES</p> <p>Peleas en disco y en IES</p> <p>Expulsiones IES por mala conducta y agresividad</p> <p>Consumo alcohol y drogas a diario</p> <p>Trapicheo y delito posesión cocaína</p>	<p>Desconocimiento de figura paterna</p> <p>Dificultad intelectual de la madre para proporcionarle un adecuado cuidado y bienestar en etapa infantil.</p> <p>Alcoholismo de los tíos maternos que conviven en el domicilio</p> <p>Falta de supervisión adulta en etapa infantil y adolescente que haga que lo conozcan como niño de la calle.</p> <p>Expulsiones del IES motivada por su mala</p>	<p>Traslado de domicilio de la familia de su pueblo natal a la ciudad</p> <p>Ausencias prolongadas del padre del hogar por motivos laborales</p> <p>Relaciones sociales deficientes</p> <p>Relación con su 2ª pareja basada en la violencia</p> <p>Problemas de salud mental y física</p> <p>Sucesión de malas experiencias a nivel</p>



	Juicios (posible pena de cárcel)	conducta	escolar
CENTROS EDUCATIVOS	Durante la primaria estuvo en tres centros de primaria. Después en un IES y en PCPI ayuntamiento	En el mismo centro de primaria y secundaria de su pueblo. Después PCPI	Durante la primaria cambia al menos en 3 ocasiones de centro educativo. En secundaria es el mismo IES y después PCPI
CURSO EN QUE ABANDONA ESO	2º ESO	2º ESO	3º ESO
PERSONAS RELEVANTES	Un maestro del colegio. Su novia	Su abuelo	Su madre
SUEÑOS	Irse de casa de sus padres. Tener su propia casa e irse lejos de su municipio	No sabe expresarlos	Tener su peluquería. Ser madre
ACTUALIDAD	Hace trabajos esporádicos en lo que surge. Ha dejado los estudios y va a ser padre. Desconoce si tendrá que cumplir pena a nivel legal y eso le aterra	Trabaja de forma esporádica en restaurante donde estudio PCPI Sigue viviendo con su madre y abuelo	Sus problemas de salud le limitan seguir estudios y buscar empleo

Conclusión

De todo lo analizado en este estudio en torno a el fracaso escolar desde la voz de tres jóvenes, y a partir de la información obtenida a través del análisis del estado de la cuestión en el tema, se puede apreciar la confluencia de múltiples factores y aspectos que han incidido de manera directa en la trayectoria escolar de estas personas. Estos



factores son de índole familiar, social y personal fundamentalmente pero, a través de la idiosincrasia de cada situación particular se puede apreciar que el nivel y grado de afectación difiere o se asemeja dependiendo de cada trayectoria de vida concreta.

En el dibujo que muestra cada una de estas historias vitales sí se puede apreciar la delgada línea que separa el éxito del fracaso escolar y como esta línea va incrementando su grosor a medida que se van sumando factores y situaciones de riesgo vitales para estos chicos y chicas. El análisis de toda la información recabada de las tres historias de vida permite articular tres factores concretos de riesgo que parecen haber influido con mayor peso y determinación en la vida escolar de estos jóvenes.

No son los únicos factores de riesgo encontrados, pero sí se puede afirmar que son los que estas personas expresaron con mayor angustia y emotividad, por lo que se estima que sería necesaria una mayor profundización en aras de poder facilitar su comprensión y atención más precisa.

Si bien es cierto que, de todos los tipos de factores de riesgo estudiados y que otros autores han relacionado con la aparición del fracaso escolar en chicos y chicas, los que mayor peso parecen tener son los de índole familiar, sobre todo en lo referente al ejercicio del rol paterno y materno y a las habilidades y situación de crianza.

Los aspectos en los que se considera por tanto una mayor profundización para estos casos concretos de jóvenes en situación de fracaso escolar serían:

- La ausencia de una figura paterna durante la infancia y adolescencia que ejerciera este rol en los tres jóvenes por diferentes motivos (Verde por dependencia del alcohol, Azul por desconocimiento de quién es el padre, Rojo por estar ausente del domicilio la mayor parte del tiempo durante la infancia y la crianza).
- La presencia de drogodependencias en los jóvenes, familiares o entorno cercano (Verde, por consumo abusivo de hachís y otras sustancias adictivas del propio joven, Azul por consumo esporádico de hachís del propio joven así como de existencia de alcoholismo en dos de sus familiares directos, con los que convive y Rojo por abuso de medicamentos tranquilizantes).



- Las vivencias relacionadas con violencia de género y trato desigual hacia la mujer (Verde, por violencia de género del padre hacia la madre, Azul, por el abuso sexual sufrido por la madre del cual nace el joven y Rojo por diversas relaciones precoces de pareja donde se da violencia de género en la propia joven).

“Los denominados fracasos escolares se han ido gestando y afianzando, o lo contrario, día a día, en un sinfín de acontecimientos vividos, sentidos, actuados y valorados por sujetos concretos y singulares en contextos relativamente precisos y delimitados, ligados a estructuras, acciones, procesos”. (Escudero, González y Martínez, 2009:50).

Referencias bibliográficas

- BECK, U. (2002) *La sociedad del riesgo global*, Madrid, Siglo XXI.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- BOLÍVAR, Antonio y GIJÓN, José (2008): “Historias de vida que deshacen profecías de fracaso”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 382.
- BOLÍVAR, A, DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación Biográfico - Narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M., GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. Y MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2009) “El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas” en *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 50, pp. 41-64
- EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE Communication from the commission to the European Parliament, the council, the european economic and social Committee and the committee of the regions Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. Y RIVIERE GÓMEZ, J. (2010) *Fracaso y abandono escolar en España* Colección Estudios Sociales Núm. 29 Fundación La Caixa



- FULLANA NOELL, J. (1996) La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar en *Bordon* pp 151-167
- FULLANA NOELL, J. (1998) “La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de caso” en *Revista de Investigación Educativa* vol. 16 (pp 47-70)
- GAMELLA, J.F. (2012) *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar en la adolescencia gitana*. Colección Estudios CREADE n.º 7. Ministerio de Educación: Madrid
- GRUPO LACE HUM 109. (1999) Introducción al estudio de caso <http://www2.uca.es/lace/documentos/ec.pdf>
- HORCAJO FERNÁNDEZ M^a. M (2005) “*El fracaso escolar en educación infantil y primer curso del primer ciclo de educación primaria: detección y programa de intervención en problemas de aprendizaje*” Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- HUCHIM AGUILAR, D; REYES CHÁVEZ, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes en *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Marzo-Diciembre, 1-27.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J. (1984) Investigación sobre «el fracaso escolar en la formación profesional de los centros públicos de la Comunidad Autónoma de Madrid» en *Revista de educación*, Madrid nº 274, p.p: 93-114
- MALLIMACI F., GIMÉNEZ BÉLIVEAU V.(2006) “Historias de vida y método biográfico” en *Estrategias de Investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2008) “Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa” en *Bordón* 60 (4) p.p 65-77
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL (2010) “INFORME PISA 2009” Instituto de Evaluación Madrid
- PUJADAS, J. J.(1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- QUICIOS GARCÍA, M^a del P. (2007): “*Prevención del riesgo social a través de una docencia competente*” en *Revista Acción Pedagógica*. Volumen 16, nº 2, Universidad de los Andes. Venezuela ISSN: 1315-401 X.
- RUÉ, J. ET ALT. (2006) *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona. Octaedro.
- SOUTO GONZÁLEZ, X.M, (2001) Cultura académica, fracaso escolar y reforma de las humanidades en *Scripta Nova Revista electrónica de geografía y ciencias sociales* nº 96 Universidad de Barcelona ISSN: 1138-9788. Proyecto Gea-Clío.
- SUSINOS, T. Y CALVO, A. (2005-2006). “Yo no valgo para estudiar...”. Un análisis crítico de la narración de las experiencias de exclusión social en *Contextos educativos*, 8-9, pp. 87-106.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Historias de vida silenciadas, relatos desde la calle. De la marginación al cambio.

Pablo Cortes González¹

Analía E. Leite Méndez

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga

Grupo de investigación ProCIE

Resumen.

Lo que se presenta en este trabajo, es la reflexión compartida de parte del proyecto de investigación de la tesis doctoral denominada 'El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en contextos de desventaja social, cultural y jurídica'. Se ha procedido a analizar desde un enfoque narrativo los procesos resilientes de personas sumergidas en situaciones altamente conflictivas.

¹ Plan Propio de Investigación de la Universidad de Málaga, Programa de Fortalecimiento de las Capacidades en I+D+i en las Universidades 2014-2015, Fondos FEDER.



Se han abordado cuatro ejes conceptuales y experienciales, que además de ser transversales, centran la discusión y los hallazgos de la mencionada investigación.

A continuación se expresan:

- Justicia. ¿Cómo se interpreta, vive e interactúa con la justicia en contextos desfavorecidos?, ¿Cómo influye en procesos resilientes?
- Muerte y prisión. Son dos fenómenos que se encuentran de manera reiterada en las vivencias de los protagonistas del estudio, repercutiendo estrechamente en la configuración de la identidad de los mismos, y por tanto, del proceso resiliente.
- Adicciones. Tanto la venta como el consumo de droga en barrios marginados fue desde los años 80, uno de los fenómenos que atentó con mayor claridad contra la dignidad humana.
- Transformación y dignidad. ¿Cómo las personas, a pesar de las adversidades, aprenden a relacionarse de otra manera?, ¿qué elementos de transformación aparecen en procesos resilientes?

En definitiva, lo que se leerá en las próximas páginas es una reconceptualización de la resiliencia en contextos marginados, entretejiendo las voces de las personas participantes en la investigación desde una visión crítica y atendiendo en primer plano a la dimensión política que esta acarrea,

Palabras clave. Resiliencia, narrativas, marginación, educación, política educativa

Abstract.

In this paper we present a shared reflection from part of the research project of the doctoral thesis called "The Power of the wink , the smile of the change. Pedagogical study on resilient identity in contexts of social, cultural and legal disadvantage". We proceeded to analyze, from a narrative approach, resilient processes of people immersed in highly conflict situations.



We have focused on four conceptual and experiential axes, which center the discussion and the findings of that investigation. In the following lines they are expressed:

- Justice. How is it interpreted by people who lives and interact in disadvantaged contexts?, How is it influence in resilient processes?
- Death and prison. There are two phenomena that appear in the experiences of the protagonists of the study repeatedly, impacting closely in shaping the identity and therefore in the resilient process.
- Addictions. Both the sale and consumption of drugs in slums was from the 80s, one of the phenomena that attempted clearly against human dignity.
- Transformation and dignity. How do people, despite adversity, learn to change? What transformation elements appear in resilient processes?

In short , in the following pages we make a reconceptualization of resilience in marginalized contexts , including the voices of the people participating in research from a critical perspective and taking the spotlight on the political dimension that this entails.

Key-words. Resilience, narrative, exclusion, education, educative politics

1. Introducción. Narrativa y marginación: miradas desde el interior

Lo que se va a abordar en esta comunicación es una reflexión basada en distintos proyectos de investigación narrativa sobre experiencias de lucha contra la marginación social, pero especialmente rescatando material de la tesis doctoral del primero de los autores (Cortés, 2013) y de las últimas investigaciones realizadas sobre la temática (Rivas, 2010; Rivas, Leite y Cortes, 2011)



Sobre el material de campo utilizado para esta aportación, se rescata la experiencia etnográfica narrativa de los autores/as en el contexto de la Palma Palmilla, un barrio en fuerte desventaja social, cultural y jurídica de la ciudad de Málaga y con personas que participan de distintos colectivos y organizaciones tales como La Casa de la Buena Vida (Cortés y Villanueva, 2011), escuelas, servicios sociales, etc. Hay una serie de fenómenos que se identifican en el contexto:

- La inestabilidad laboral, el trabajo por objetivos y el sustento familiar son elementos que hacen esa necesidad de presente. Ni al tendero, ni al que hace *chapuzas* le puedes decir que el mes que viene haremos algo extraordinario porque no te puede garantizar si tiene liquidez. Si se puede ahora, se hace.
- El barrio como núcleo de relaciones interpersonales donde se deja lugar al disfrute de los espacios comunes, los vecinos y vecinas suelen verse cada día y en muchas ocasiones tener una conversación. El poder quedar con alguien se resume en pasarte por las zonas donde cada uno/a se suele mover y probar suerte, donde si conoces bien la zona, fácilmente puedes acertar.
- La zona como núcleo principal de la actividad. Hay muchas personas que para su día a día no necesitan salir de la Palmilla. Pueden cubrir sus necesidades sin salir de su zona y más aún cuando un enorme centro comercial y una gasolinera están situados en el distrito. Este elemento genera, excepto en cuestiones laborales, que la gente No tenga que salir del barrio para encontrar lo que necesite.
- La violencia y exclusión estructural. La droga, situaciones de pobreza, historias de vida mutiladas por la desesperanza... crea un panorama difícil en un aspecto esencial del barrio: el presente y el futuro de generaciones y generaciones. La violencia, así como también la solidaridad, se respira diariamente, y desgraciadamente atrapa a muchas personas en sus filas.



En este contexto, la investigación narrativa nos ayuda a visibilizar las vidas de personas, colectivos sociales, organizaciones... tradicionalmente marginadas para entender otras formas de construcción del conocimiento y, por consiguiente, otra manera de escribir la historia. En otras palabras, es un imperativo desde la perspectiva que manejamos, establecer espacios donde las personas silenciadas, marginadas... tengan cabida; es el paradigma de los pequeños relatos frente al gran relato Fukuyamaltiano.

Desde este posicionamiento lo que se trata es de ofrecer otros relatos y versiones del significado de la marginación, no desde una visión paternalista o parcelada, sino precisamente desde la posibilidad de entrar en diálogo, discusiones y fricciones con otras visiones y en distintos niveles comunicativos e interpretativos. ahora bien, buscamos una línea discursiva que pueda reflejar las voces de quienes componen las realidades estudiadas en las mencionadas investigaciones.

En este sentido, es interesante hacer un breve repaso histórico-conceptual a la exclusión, la pobreza o la marginación como fenómenos arraigados en las situaciones de desigualdad social que caracterizan los contextos en los que se ha trabajado. Las relaciones sociales se han ido conformando a través de la lógica de la dominación², donde las estructuras sociales se han ido formando a través de una constitución jerárquica de posicionamientos; en ese entramado, básicamente, hay un reparto de recursos, ya sea alimentarios, materiales o culturales, y donde tradicionalmente el peso de la balanza, aunque con características peculiares, ha estado del lado de una minoría poderosa y dominante.

En el siglo XVI vemos cómo el concepto de *pobreza* emerge en un vaivén de cambios sociales, históricos y económicos (sociedad pre industrial), donde nace una de las primeras corrientes filosóficas de consideración de la desigualdad como elemento de precariedad humana, aunque desde un punto de vista muy individualista y

²Es interesante rescatar la concepción del pensamiento freireano donde se plasma esa relación entre oprimido-opresor (Cortés, 2005) y sus posicionamientos específicos (Freire, 1985)



criminalizador (Félix Santolaria, 1997). Paulatinamente surge desde la sociología contemporánea intentos de acercarse a una conceptualización crítica del pauperismo, por lo que adentrados en la Modernidad y en la constitución de los Estados del Bienestar surge el concepto de *marginación*, que según el Diccionario de la Real Academia Española significa acción y efecto de marginar a una persona o conjunto de personas de un asunto o actividad o medio social.

Posteriormente, el concepto de exclusión transita o va evolucionando desde una visión encorsetada de la marginación hacia una más amplia y contextual (Lenoir citado en Vera y Ávila, 2000: 46). Este hecho abre puertas a la hora de entender los procesos de desigualdad social, cultural y jurídica en las sociedades modernas, por lo que en el siglo XX se genera toda una perspectiva pedagógica donde la educación se entiende como un derecho clave para la construcción de una sociedad justa y en la búsqueda de la erradicación de la exclusión.

En definitiva, “cuando hablamos de contextos en desventaja socio cultural, nos referimos tanto a elementos particulares como contextuales que por sus características innatas o casuales, se encuentran inmersos en situación de marginación o exclusión” (Cortés, 2013); en este sentido, la concepción de una sociedad solidaria y con un buen funcionamiento en cuanto a reparto de riquezas nos parece la vía por la que construir una sociedad realmente democrática.

2. Reflejos en primera persona.

Andrés es miembro de la Casa de la Buena Vida desde hace ya varios años y señala la necesidad de apoyo a la hora de poder relacionarse y ser dentro de un contexto:

Lo más duro es la compañía. Que se vaya un ser querido. Compañía es coloquio, entenderse, ayudar. La soledad no me gusta. A veces te gusta para pensar tus cosas, pero no tanto, la soledad es tristeza,



aburrimiento, depresión. Mi vida mayormente me he criado solo, he estado como un bandolero, pagando preso...

Yuli, por su lado, explica como el hecho de realizarse en un proyecto de desarrollo social le ha impulsado a dar el paso que tanto anhelaba pero que no encontraba:

Yo creo que con la droga, en mi caso, dejas de ser, de sentir, de amar; te importa todo una mierda. Ni sientes ni padeces, no te importa nada. Vives por la droga y para la droga, engañas, maltratas, vendes, y te vendes y si tienes que bajar al infierno bajas. Yo quería salir pero era algo que me arrastraba, siempre me encontraba algo que lo impedía.

(...)

Ahora a mí lo que me levanta es superarme cada día y no volver a lo que fui. No quiero olvidarme de lo que un día fui, pero si me despierto cada mañana es porque Dios ha tenido misericordia conmigo. Me levanto cada mañana a ayudar a los demás. Recoger a los niños que para mí era una obligación o un deber llevar todos los días a los niños al colegio es lo me más apoyo me dio; el ánimo de ir a las casas y recoger a los niños para que no fallen como yo fallé.

Estos testimonios, como otros muchos, de personas que han estado desvinculadas con la sociedad, solos y solas ante una realidad. El esfuerzo por unirse, por amar, por ser amado, por reconocer-se y ser reconocido, ha hecho que al menos haya un lugar donde encontrar un camino alternativo, digno y solidario.

Se ha querido ejemplificar con un par de testimonios, de Andrés y de Yuli, la elocuencia de unos relatos que ofrecen una explicación de lo que supone la dura lucha diaria por vivir dignamente. En este sentido la comunicación entrará en diálogo con algunas de



las preocupaciones y experiencias significativas de los sujetos en torno a:

- Los sentidos de la Justicia.
- Muerte y prisión.
- Adicciones
- Transformación y Dignidad

2.1. Los sentidos de la Justicia.

Hay un denominador común del distanciamiento de la cultura institucional a la cultura social del barrio, o dicho en otras palabras, entre Administración y Administrados. Por ambos lados hay un desconocimiento de los códigos que cada uno usan y esto genera violencia simbólica per se, en las relaciones entre ambas esferas. El desconocimiento de ambas realidades sociales, justicia y barrio, genera en ambas dimensiones un sentimiento de desidia y desconcierto, que generan estigmas.

El problema reside en que el poder instaurado prima más bien de un lado y por ello en muchas personas se genera un sentimiento de impotencia, de no saber cómo y de qué manera enfrentarse por el desconocimiento, y no solo de la cultura institucional, sino de elementos tan básicos como leer y escribir. Lógicamente en la acumulación de experiencias con el sistema judicial, se generan estrategias y aprendizajes para intentar sortear los conflictos y las situaciones que puedan acaecer.

Curiosamente sobre todo en personas en situaciones de marginación severa tales como politoxicómanos suelen percibir como la justicia les *ataca* sin saber bien por qué. Son comunes muchos juicios celebrados donde la persona no recuerda exactamente por qué se la está juzgando, pero al ser una denuncia por poseer sustancias ilegales, en términos jurídicos contra la salud pública, obviamente son culpables. La prisión y el sistema judicial se saturan en muchos momentos por estos casos.



Por ejemplo, sobre el tema del carné de conducir, en varias ocasiones se ha podido trabajar de una manera diferente. Normalmente la ley condenaba a prisión o alta cuantía de dinero como multa por conducir sin permiso; este hecho hacía que la gente acumularse condenas y fueran a prisión o estuvieran con serios problemas para enfrentar pagos. María, una joven de 25 años, madre de tres niños/as, se la había impuesto el ingreso en prisión por conducir sin carné dos veces. Se le propuso al juez pertinente que en vez del ingreso en prisión y contando con la situación económica de la familia, que se la aplicase una pena donde se contemple la obtención del carné de conducir. En este caso concreto, se aceptó la medida, siempre interpuesta por el abogado defensor, donde en vez de ingreso en prisión se le exige obtener la licencia de conducir y pagar una multa de 50 euros al mes durante dos años.

También otros ejemplos con personas en situaciones de drogodependencia, se ha podido trasladar la condena de ingreso a prisión al ingreso en la Casa de la Buena Vida, con la responsabilidad de retomar su vida y no volver a consumir drogas. En este caso deben estar de manera permanente y no pueden abandonar la Casa lo que repercutiría en la aplicación de una medida de sanción económica y/o prisión.

Este tipo de ejemplo, es un intento de influir pedagógicamente en las realidades jurídicas. Es un intento de cambiar la lógica de la criminalización de la marginación al apoyo para salir de ella.

2.2. La muerte y la prisión.

El sentido de la pérdida de un ser querido (normalmente a consecuencia de las drogas) y la prisión son dos elementos clave en la experiencia de muchas de las personas que viven en situaciones de marginación. Comentarios como *mi padre y dos hermanos están muertos* (Mary), *tengo 5 hermanos allí arriba* (Carlos) o *mi marido y mi hermano ya no están* (Rosi), están a la orden del día. Se genera una conciencia de la muerte



como suceso muy doloroso pero común en este tipo de contextos. Andrés afirma *gracias a Dios tengo a todos mis hermanos vivos*, como algo inusual.

La muerte tiene un componente de arraigo social a tu familia, a tu comunidad, a las personas allegadas y simbólicamente representan una pérdida. Es una pérdida continuamente recordada y muy presente en la vida de las personas. A veces se sitúa de manera contradictoria, porque hay quien vende la misma sustancia que ha hecho morir a su hermano; otros la rechazan por ese mismo motivo.

Un hecho similar ocurre con el tema de la prisión. Es común las expresiones de *he pagado 7, he pagado 15, he pagado 3...* refiriéndose a los años en prisión. Las entradas en prisión son de diversa índole y el paso por la misma no es algo extraño sino cotidiano. Es fácil cometer un delito que te lleve directo a prisión. Es más, a veces en situaciones de desconocimiento hay personas que ingresan porque no se ha recurrido una causa a tiempo, por ejemplo.

A finales de 2010, a eso de septiembre, Denis, tenía una sentencia acumulada por robar en un gran supermercado comida. La sentencia era de cuatrocientos euros de multa o bien ingreso de tres meses en prisión. Dio la casualidad que Denis estaba en ese momento rehabilitado de adicciones, vivía con su madre y además colaboraba con la AICGPP, y cuando fue notificado su requerimiento en los Juzgados, acudió a primera hora a la comisaría norte³, como protocolo establecido entre AICGPP y Policía Nacional, para que dé tiempo a actuar sobre el tema y evitar ingreso en prisión o calabozos.

Efectivamente se repitió la historia. Cuando llegó Denis engrilletado, la AICGPP estaba en los juzgados y se había hablado la posibilidad del pago. Si no fuera de esa manera, Denis, habría alegado no tener dinero y hubiera ido directamente a la prisión,

³ De otro modo puede pasar un día completo en los calabozos esperando la notificación de juez.



seguramente estando enfermo por drogodependencia. En este caso, le dieron 10 días para hacer el pago; la madre hizo frente del mismo.

2.3. Adicciones

La situación en cuanto a las adicciones de sustancias tóxicas en la Palmilla es demoledora. Diariamente se ven en las zonas de venta de heroína y cocaína, a todas horas, personas vagando buscando su dosis. Personas de toda clase pero, sobre todo, los que están permanentemente son las personas consideradas socialmente como *yonquis*; personas demacradas, mal alimentadas y con pocos recursos con lo que hacen cualquier cosa para ir consiguiendo la dosis.

El traficante o el *camello* lo que suele hacer, dependiendo de la capacidad del negocio, es contar con varios *yonquis* que den *el agua*. Esto significa que avisen si viene la policía. Normalmente son los que *se comen el marrón*⁴ si los pillan. De cada 10 dosis vendidas, una les sale gratis. Normalmente no se le pagan con dinero y están al servicio de quien le vaya a proveer la droga. Se demacran rápido porque casi no duermen, se mal alimentan y pasan todo el día bajo los efectos de la droga o la abstinencia (*el mono*). Es casi una muerte en vida; recuerda a la típica película de zombis. El problema o más bien la alarma, es que son personas, no son objetos ambulantes. Son personas como cualquier padre o cualquier hijo/a; es una situación de desgracia en la que seguramente nadie quisiera estar sumergido, pero es un problema tan profundo, que salir de las garras de esta situación se vuelve en un reto difícil de superar. No imposible.

Y al mismo tiempo es un fenómeno, en cierto modo, de aceptación o resignación política y social. Está presente en nuestras vidas, aunque lo rechacemos. Se entra en la dinámica y la dualidad, en distintos niveles, del juego sucio de lo ilegal y lo legal.

⁴ Suelen recibir las culpas y sanciones pertinentes.



En los años '80, como en otros lugares, la droga corrompió a más de medio barrio (Escohotado, 1999; Martín Solbes, 2009; FAD, 2002⁵; fuentes orales). Encontramos normalmente historias como la de Carlos, con cinco hermanos muertos, Chule, dos hermanos muertos, Yuli, tres hermanos muertos... por la droga, siendo ellos/as los/as supervivientes. Era al mismo tiempo un dinero fácil para una población con pocas salidas laborales, bajos niveles socio educativos y, tradicionalmente, perseguidas y fáciles de manipular.

Francis, gitano de la Palma Palmilla, hace una crítica muy dura a los traficantes y al sistema que les permite desarrollarse. *Los traficantes venden la muerte administrada en pequeñas dosis*, mientras que la clase política, policial... entran en un juego donde la droga tiene su hueco.

En la actualidad queda esa respuesta residual pero abundante de los años '80 y lo que significó la transición de la democracia de un sistema perverso dictatorial. Altos índices de analfabetismo, sistemas laborales cada vez más meritocráticos y un sistema que no encaja con las formas de vida cotidianas de una población emergente. Estos hechos generan familias sin recursos culturales, sociales, educativos... y el apoyo y respuesta por parte de la Administración es simplemente dotar de ayudas económicas. La paga de los 420 euros por ser familia numerosa, la paga básica por no tener recursos... Y después de ello, ¿qué? Dar dinero sin cambiar posibilidades, no es una tarea pedagógica, solo de justificación social del estado de bienestar, que actualmente también corre riesgos de transformarse. Además la criminalización de la propia pobreza es característica y se puede observar en las sentencias Con las que uno se encuentra en la zona: 500 euros o prisión por llevar 15 euros en heroína, 3.000 euros o prisión por conducir sin carnet... Al mismo tiempo, personajes que saquean un pueblo entero no pasan de más de un año en prisión.

⁵ http://www.fad.es/sala_lectura/sociedad_drogas.pdf



Esa visión paternalista de intentar cambiar la realidad con medidas a base de talonario, genera respuestas directas a esas conductas y a las formas de vida. Además la estrecha relación entre Administración y drogas también genera recursos que cruzan la línea entre lo que debería ser y lo que se debería hacer. El propio sistema se encorseta en formas de erradicar y apoyar al ciudadano; de nuevo a base de recursos tangibles.

Uno de estos casos es el de Ramón. Drogadicto por más de 40 años. Un veterano. Solía ser consumidor de heroína y cocaína. Hijo de un dirigente de Correos y de *buena familia*, lleva 40 años *trotamundeando* por las calles. Los últimos 10 años el 75% de su dosis diaria de droga era de una droga legal, la metadona.

El sistema reconocido de liberarse de las adicciones es la administración de otra droga que produce casi el mismo efecto y que *me deja abobado* en palabras de Ramón. Se entiende cuando pretendemos que sea una adicción temporal, de pocos meses para poco a poco ir bajando la dosis y así liberarse de cualquier sustancia que controle la vida de cualquier persona.

La realidad de Ramón han sido 10 años de consumidor legal de metadona. Creo que no hace falta más reflexión para concluir que este método no sirve. Él con la ayuda de otros compañeros y compañeras, comenzó a enfrentar a la droga, dejó la heroína y la cocaína y quiso dejar poco a poco la metadona. Los propios médicos se asombraban de esa actitud y le incitaban a no quitarse de la metadona, al igual que con otros compañeros/as de lucha, según Ramón. En pocos meses, de un 100 (miligramos de metadona), pasó a un 10. El seguimiento del sistema de la metadona, era controlar semanalmente lo que se administraba, no si se curaba. El seguimiento de Ramón con sus compañeros, era seguir la curación no la administración del tratamiento.

¿Quién y cómo se administra la justicia? La sanción, el asistencialismo y la metadona dependen del uso, y son cuestiones ideológicas y de control social.



2.4. Transformación y dignidad

El colectivo de la Casa de la Buena Vida tiene sus inicios a partir de la conformación de la AICGPP⁶, colectivo formado por personas de barriadas de la Palma Palmilla con el objetivo de mejorar el contexto de marginación en el que se encuentran cientos de personas. La clave de esta asociación es que los promotores y las promotoras son gente del barrio (muchos de ellos/as tienen un pasado relacionado con la delincuencia y la drogadicción que han conseguido superar) que han decidido dar un giro a la realidad que les acontece. Esta Asociación comenzó con actividades dirigidas a niños y niñas (a través de programas contra el absentismo escolar), a adolescentes (a través de proyectos interculturales) y a adultos (en la mediación de conflictos); poco a poco muchas personas del barrio, y de fuera del barrio, con distintas problemáticas, se fueron uniendo a esta iniciativa de manera solidaria, donde el problema de uno/a es el problema del resto.

De este modo, se fue conformando la Casa de la Buena Vida. A finales de 2008, miembros de la asociación y otras personas del barrio entraron a un caserón abandonado para comenzar con una iniciativa donde personas en situación de exclusión o con problemas sociales podían intentar dar salida y apoyarse mutuamente ante las necesidades tan imperantes y no solventadas por organismos locales, autonómicos y/o estatales. Es un proyecto ciudadano para la creación de un espacio destinado a la convivencia colectiva, el empoderamiento personal y el desarrollo digno y feliz vital. En este sentido La Casa de la Buena Vida se convierte en un dispositivo y un movimiento social comunitario de prevención y acción de la exclusión e indigencia social y de los riesgos análogos que estas situaciones pueden conllevar. Se llevan a cabo acciones de proximidad, donde las personas que han estado en estas situaciones mencionadas tienen el objetivo de atender a otras personas en situación de grave riesgo social y generen, mediante la responsabilidad colectiva, instrumentos y

⁶Asociación por la Integración de la Comunidad Gitana Palma Palmilla.



estrategias para potenciar sus capacidades e ir abandonando estos itinerarios de exclusión social. Es una forma creativa, desde el punto de vista de Villasante (2006), de abordar problemas individuales que conforman necesidades colectivas bajo el principio de la solidaridad.

Este movimiento se materializa en un hogar de acogida al marginado donde habitan actualmente alrededor de 80 personas y que, a su vez, genera proyectos que lideran los miembros de la casa junto a personal voluntario para atender las necesidades del barrio. Desde esta iniciativa, con la colaboración de distintos organismos, se desarrollan las tareas antes mencionadas, saliendo en equipos a las barriadas de la Palma Palmilla a través de programas como *reparto de alimentos, programa contra el absentismo escolar, talleres socio-culturales, proyectos interculturales, atención a ancianos/as y un largo etcétera*. Por lo tanto, además de ser un dispositivo de atención primaria, se convierte en un dispositivo de acción social y educativo útil para erradicar las necesidades de las personas que conviven allí. Según miembros de la organización de la Casa de la Buena Vida y de la AICGPP (donde se enmarca este dispositivo), se atiende a más de 4.000 personas.

La gestión y coordinación de la Casa de la Buena Vida en los años de investigación se basaba en la participación activa de las personas que viven allí, donde los más veteranos van asumiendo distintas líneas de responsabilidad y de acción. Se trabaja, se reflexiona y se teoriza desde la cotidianeidad, pasando de una lógica que consiste en convencer a la gente sobre la existencia de un problema y de cómo evitarlo, a una lógica según la cual, a partir de un hecho reconocido e identificado como un problema por los mismos usuarios, se puede construir una acción conjunta. Se trata de un proceso complejo que hay que volver a lanzar continuamente, sin que llegue a ser repetitivo sino plausible (Cortés y Villanueva, 2009).

En este sentido, la Casa de la Buena Vida aporta la necesidad de pensar en lo global desde lo particular, es decir, actuar desde la cotidianeidad con un objetivo común y compartido como es la mejora y la justicia social (en planos personales y colectivos). En el caso de la Palma Palmilla, no es la falta de recursos comunitarios lo que hace a las



personas estar en exclusión, sino la desvinculación con dichos recursos y estructuras e instituciones que se encargan de gestionar dicha realidad.

3. A modo de conclusión. Cambio, Resiliencia y narrativas.

Desde la perspectiva narrativa es posible adentrarnos en los discursos, códigos y significados de las personas en contextos, una aproximación biográfica constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprehender y enfrentar los fenómenos referidos al acontecer vital, donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina, los sujetos forman y conforman la realidad en la medida que pueden narrarla y re-construirla intersubjetivamente (Leite, 2011)

Las historias narradas, tienen un trasfondo optimista y esperanzador, de cambio y transformación, a pesar de la dureza del contexto y las experiencias vividas.

De lo relatado emerge una consideración esencial en el ser humano y es la cualidad resiliente ante situaciones adversas. La Resiliencia se podría situar, como el proceso de aprendizaje de nuevas formas de vida para ser transformados por procesos críticos y emancipadores de entender la realidad. La perspectiva narrativa permite develar el sentido resiliente que asumen las vidas de las personas.

Las biografías, relatos e historias de vida son estrategias que potencian ese carácter crítico de entender la realidad y que de alguna manera intenta aprender de la experiencia y experiencias concretas y relacionales de las personas que conforman y las protagonizan. Este proceso tiene que ver con un proceso transformador, Resiliencia en sí mismo.

De acuerdo con Edith Grotberg (2006), entendemos la Resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e, inclusive, ser transformado por éstas; añadiríamos a partir de la identificación, interpretación y reacción (Cortés 2011, 2013) de su realidad. Este fenómeno se entiende, en el plano de la investigación narrativa, como también una cualidad del proceso investigador.

En este sentido, la promoción de la Resiliencia, como proceso de aprendizaje y cambio del relato sobre el conocimiento, se establece como eje que pivota en la comprensión de y en contextos de exclusión y a su vez en contextos de investigación narrativa. Los relatos de las personas que están destinadas a sobrevivir, a luchar por su



propia dignidad, como hemos podido ver en los ejemplos anteriores, no son más que un termómetro social, pero no menos importante que saber escuchar.

La escucha, dentro de nuestro paradigma, se entiende como una relación dispositiva, esto es, que tienden y establecen puentes y aperturas de miras al saber y conocimientos de otros.

4. Referencias bibliográficas

Cortés González, Pablo (2011 b). El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica. En Hernández, F., Sancho, J.M. y Rivas Flores, J.I. *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina. (<http://hdl.handle.net/2445/15323>)

Cortés González, Pablo (2013). *EL guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica*. Málaga, Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga.

Cortés González, Pablo y Villanueva Martín, Antonio (2011): *Reflexiones sobre un plan de acción socio-educativo para la integración y convivencia en un barrio marginado social y culturalmente*. En Revista Educación y diversidad, 5 (2).

Escohotado, Antonio (1999). *Historia general de las drogas*. Espasa Calpe Mexicana

Grotberg, Edith Hederson (comp.) (2006): *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Leite, A. E. (2011), *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Málaga: Spicum



Martín Solbes, Víctor (2009): *Las drogas entre nosotros: una mirada desde la educación social*. Málaga: Aljibe.

Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E. y Cortés González, P.(2011).Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356: pp.161-183.

Rivas Flores, J. Ignacio (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En José Ignacio Rivas Flores & David Herrera Pastor (Eds.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp.17-36). Barcelona: Octaedro

Santolaria, Félix (1997): *Marginación y educación: historia de la educación social en la España moderna y contemporánea*. Ariel: Barcelona

Vera y Ávila (2011): Globalización y exclusión social: la perspectiva comunitaria. En Amador Muñoz, Luis y Musito Ochoa, Gonzalo: *Exclusión social y diversidad*. México, Trillas.

Villasante, Tomás R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid, Catarata.

www.rae.es

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

La construcción de la identidad docente en entornos educativos de gran complejidad

Autores: Juli Palou y Montserrat Fons

Institución: Universitat de Barcelona. Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Resumen

En este artículo se defiende que la vulnerabilidad no es un punto de llegada, sino un punto de partida. El ser humano es frágil y vulnerable. Lo que sucede es que en ocasiones esta vulnerabilidad está arropada y en otras no, como sucede en las voces que consideramos silenciadas, porque no tienen capacidad para dar respuesta. La pregunta clave que se plantea es: ¿qué motivación encuentran determinados docentes para trabajar con colectivos que son susceptibles de formar parte de estas voces silenciadas? El estudio muestra que hay unos factores que propician estas opciones. Entre estos factores destacan el trabajo en equipo, la buena gestión de los centros y una nueva relación con la alteridad, que influye en un cambio de perspectiva profesional y personal.

Palabras clave: vulnerabilidad, cadena discursiva, gramáticas sociales, contextos complejos, descentramiento, textos reflexivos y tensión.

Summary

This article argues that vulnerability is not a point of arrival but a point of departure. The human being is fragile and vulnerable. What happens is that sometimes this vulnerability is sheltered and sometimes not, as it happens in the voices considered silenced, because they are not able to respond. The key question is: what is the motivation that some teachers find when working with groups which are part of these silenced voices? The study shows that some factors promoting this option include teamwork, the good management of the centers and a new relationship with otherness, which turns into a change of the professional and

personal perspective.

Keywords: vulnerability, discursive chain, social grammars, complex contexts, decentering, reflective texts and tension.

Título: La construcción de la identidad docente en entornos educativos de gran complejidad

Introducción

La comunicación que presentamos¹ se inscribe en el apartado *Historias de vida vinculadas a las diferencias culturales*. Existen en nuestros pueblos y ciudades personas de otras culturas a las que por el simple hecho de no ser como nosotros situamos en un *más allá*, físico y cultural. Les permitimos el acceso a la sanidad, a la escuela y a otros servicios públicos, a veces sin saber siquiera nada sobre ellas. Pero, al mismo tiempo, las situamos en un espacio diferente. Dejamos que habiten *con* nosotros, pero no *entre* nosotros.

Algunos centros educativos son una clara muestra de lo que contamos. Se trata de centros educativos que se sitúan en el margen de nuestro espacio, y que están destinados a los que no forman parte de nuestro clan original. El reto que tienen ante sí los docentes que desempeñan su labor en estos centros es dar una respuesta a la demanda silenciosa que formulan colectivos que no comparten lo que consideramos nuestra historia, ni nuestra cultura, ni nuestra lengua.

El trabajo que presentamos constituye una aproximación a la experiencia de docentes que se encuentran ante situaciones de vulnerabilidad. Nos interesa explorar qué les lleva ejercer su profesión en un entorno singular, situado más allá de nuestro centro cultural, económico, ideológico y también físico. Al mismo tiempo, nos preguntamos acerca de la representación que tienen acerca de su actuación como docentes y la

¹ Esta investigación ha sido financiada en parte por el proyecto ARCE 2014se .

influencia que ejercen estos entornos que consideramos de gran complejidad en la construcción de su identidad como docentes.

1. Construir desde la vulnerabilidad

1. 1. La vulnerabilidad como punto de partida

Hemos dudado en el momento de escribir el título. En una primera propuesta nos referíamos a “entornos vulnerables”, pero después de pensarlo hemos substituido “vulnerables” por “gran complejidad”. Esta decisión no es banal, ni anecdótica, ya que nos sitúa en el punto de partida de nuestra aportación desde una perspectiva concreta, que podemos precisar de la manera siguiente: entendemos la vulnerabilidad no como un punto de llegada, o como una situación excepcional, sino como lo que caracteriza la condición humana. Somos seres corpóreos, que nacemos en la indigencia. Es así como nos presentan todos los grandes relatos de nuestra tradición griega y judeocristiana. Es precisamente la condición de indigentes la que nos lleva a sentir la necesidad de los otros, con los que aprendemos a construir una existencia, que siempre se encuentra contextualizada por unas posibilidades de vida.

La vulnerabilidad no surge del contacto con los otros, sino que precede a este contacto (Butler, 2006: 57). Con lo cual, podemos entender que la supuesta independencia del “yo” no existe. El “yo”, inicialmente indigente y fragmentario, se construye en un juego de interacciones. La experiencia discursiva es el enlace que establecemos con los otros. Somos “logo” y es a través del “logo”, de la palabra, que construimos comunidades de habla que comparten una sensibilidad y una visión concreta del mundo que denominamos cultura. Cada comunidad de habla genera su cultura y es en la interacción donde esta cultura evoluciona, porque “las palabras salen en busca de las palabras” (Steiner, 1997:32).

No nos referimos, por lo tanto, a la palabra que encontramos en el diccionario, ni tan siquiera a oraciones sintácticamente impolutas. Nos referimos a las palabras que circulan entre las personas; no a las que nombran, sino a las que hacen. Bajtin (1997) distinguió entre oraciones y enunciados para indicar que las oraciones son impersonales, no son de nadie, mientras que los enunciados pertenecen a alguien que desea emitir un mensaje que, como tal, espera respuesta. Quien escucha un enunciado le otorga un sentido concreto y adopta una actitud de respuesta. Una respuesta que transmite un punto de vista personal y una actitud ante lo dicho.

Los enunciados siguen una cadena discursiva que proviene de lejos y que les otorga sentido. Cualquier enunciado espera una respuesta. Las “voces silenciadas” son las que no tienen capacidad responsiva. Ante ellas, el sentido de la cadena discursiva se rompe, lo cual genera un inquietante silencio. La manera más elemental de responder a este inquietante silencio es negándolo, afirmando que lo único que tiene valor es el discurso que pueden construir los que pueden construir discurso. Aniquilar lo inquietante del otro se convierte así en una posible opción. Una opción que, por cierto, encuentra cada día más adeptos en el abanico de las ideologías políticas europeas.

Pero más allá de la respuesta elemental, encontramos otra opción que consiste en aniquilar el propio impulso a aniquilar. Reconocer la capacidad de respuesta del otro, antes de que pueda hablar. Y escucharlo más allá de lo que podemos escuchar. Este es el reto. Las sociedades son realmente plurales cuando, más allá de los instrumentos institucionales, abren espacios donde la singularidad de cada vida pueda tener la posibilidad y la capacidad de expresarse.

1.2. La voz de la vulnerabilidad no protegida

Lo hemos afirmado al inicio: la vulnerabilidad es consubstancial a la condición humana. Lo que sucede es que esta vulnerabilidad que nos caracteriza en unas ocasiones está muy protegida y en otra no. Un atentado terrorista cometido en occidente no tiene el mismo valor que un atentado cometido en un país que situamos en la periferia de nuestro mundo mental. Las vidas en occidente tienen un valor. A cada atentado relevante le siguen ceremonias en las que se acostumbra a buscar la identificación con las víctimas (“todos somos...”). Unas víctimas que tienen un nombre que se repite en voz alta en actos rituales de un gran contenido simbólico. Parece que las vidas de los que mueren cada día intentando emigrar de la pobreza no tienen tanto valor, porque son vidas que quedan al margen.

Estamos a gran distancia de estas vidas que no nombramos cuando desaparecen. No se trata de una distancia física, sino mental. Ocupan un lugar periférico en el campo de nuestras preocupaciones sociales, porque son vidas que no tienen demasiado interés, porque no merecen tanto la pena, porque son antagónicas a las nuestras. Lo que resulta antagónico perturba nuestra comodidad emocional e intelectual. Por ello, las sociedades que protegen generan discursos que enmarcan lo que no encaja; se trata de discursos que amortiguan el desasosiego que produce lo antagónico.

Sabemos qué pensar acerca del fanatismo religioso o del rol de las mujeres en los países árabes o de los procesos migratorios porque convivimos con discursos preconstruidos. La amenaza siempre viene de lo desconocido, o de lo que no se quiere conocer, y por ello los discursos tranquilizadores tratan sobre lo que no se conforma con las convenciones sociales propias. Se convierten en marcos interpretativos que presentan algunas ventajas y preocupantes inconvenientes. La principal ventaja es que reconocen la existencia de grupos tradicionalmente marginados. El principal inconveniente es que se hace una lectura de estos grupos desde la propia capacidad interpretativa.

Cuando se parte de lo ya conocido para emitir juicios de valores sobre lo que no se conoce es muy fácil dejarse llevar por los estereotipos, por las simplificaciones que entran en juego, por ejemplo, cuando vemos una madre con el *hijab* que va camino de la escuela para buscar a sus hijos. Aceptamos que la comprensión del mundo exige unos ciertos procesos de simplificación y de esquematismo, ya que necesitamos esquematizar para comprender. Lo inaceptable de los estereotipos no es su capacidad de simplificar la realidad, sino que focalicen los elementos negativos y que actúen desde una posición estática.

Lo que emana del “yo” se traduce en función de unos marcos interpretativos, lo que equivale a decir que la impresión que producimos a los otros nunca es ajena a los estereotipos sociales. Pero más allá se encuentra la singularidad de cada persona, la manera como ha hecho frente a los desafíos que la vida le ha planteado. El reto es acercarse a las experiencias singulares, principalmente a aquellas que no disponen de una cobertura social para su vulnerabilidad. Se trata de buscar al otro donde es precisamente otro, porque en caso contrario lo único que podremos conseguir es una reproducción de lo ya conocido, de lo familiar.

1.3. Convivir con gramáticas distintas

Las gramáticas sociales son las que dan las pautas para que los individuos se sitúen en este mundo. Hay, sin duda alguna, unas pruebas que son comunes a todos los individuos; se trata de “pruebas estructurales” (Martuccelli, 2013: 5) que están relacionadas con la manera de situarse en el mundo laboral y social, con la organización familiar, con el sentimiento religioso y con la cultura. Pero estos desafíos se afrontan siempre desde posiciones diferentes en el marco de una sociedad. El diálogo entre lo común y lo singular es lo que permite comprender los distintos procesos de individuación y las acciones que de este proceso se derivan.

En un contexto globalizado las gramáticas entendidas como dispositivos de normas –y de normalización- no se encuentran separadas por fronteras físicas, sino que se mezclan ofreciendo un mosaico apasionado, apasionante y, en última instancia, de una gran complejidad. Lo que hoy es urgente es construir espacios donde estas gramáticas puedan encontrarse y contrastarse, donde aprendan a leerse unas a las otras desde la apertura. Lo que ya no cabe es valorar una manera de proceder sin tomar en consideración el marco gramatical en el cual se ha configurado. Para ello, es necesario evitar los estereotipos cerrados y las lecturas realizadas desde el discurso social dominante. Lo que conviene es abrir nuevos marcos interpretativos que rompan con una lectura reductora de la alteridad.

Las sociedades plurales no humillan ningún colectivo, lo cual no quiere decir que no se muestren críticas con las diferentes opciones de vida. La crítica, (Margalit, 1997: 145) no comporta rechazo. La crítica se instala en el diálogo necesario entre creencias que son incompatibles, incluso contrarias, entre el discurso de la sociedad dominante y las aspiraciones de los grupos más vulnerables, de los que no gozan a priori de la protección social. El reto más necesario e importante no es llegar a consensos, sino mantener las discrepancias en el terreno de la crítica.

Aprender a mirar cara a cara a lo distinto, a lo antagónico, no para aceptarlo, sino para criticarlo. Todas las vidas merecen ser vividas. Cuando las silenciemos, cuando no les damos la voz para que expresen sus sentimientos, sus sistemas de valores y sus creencias lo que hacemos es esconder lo antagónico, pero no lo hacemos desaparecer. Lo importante de estas vidas no es que hablen de ellas, sino que hablen ellas. El horizonte es convivir sin periferias, sin espacios destinados a la marginalidad. Para ello necesitamos construir desde una nueva perspectiva las relaciones interpersonales. Se trata de escuchar más allá de lo que las mismas instituciones nos dejan escuchar, con el propósito de conectar todos los discursos a una cadena construida con todas las voces.

1.4. La escuela como respuesta

No cabe duda de que la escuela es la primera institución donde se construyen las relaciones interpersonales, más allá de la familia. Es un lugar de encuentro, quizá el único o el más cercano que muchas familias que provienen de otros países, de otras gramáticas, pueden encontrar que tienen un cierto atractivo e interés. En la relación con la escuela entran en juego todo tipo de convicciones y entran en juego porque la relación educativa tiene una mirada siempre orientada hacia el futuro.

¿Qué futuro espera a los hijos de las familias que proceden de otras culturas? ¿Qué convicciones culturales y religiosas mantendrán? ¿Qué lengua utilizarán? ¿Cómo construirán su entorno familiar? En definitiva: ¿cómo interiorizarán la mezcla de gramáticas en las que necesariamente viven? Estos interrogantes no afectan solo a las familias, sino que se instalan en el zócalo de cualquier institución educativa con un alto porcentaje de alumnos que tienen sus raíces más profundas en otras culturas, en otras lenguas y en otras maneras de situarse en el mundo.

Es cierto que en el campo educativo ha habido y hay muchos intentos de dar cobijo institucional a colectivos que tienen unas condiciones precarias. Se trata de intentos tan loables, como necesarios. Pero son insuficientes, porque más allá de los dispositivos generales y de las orientaciones más concretas siempre hay un docente que actúa en el aula. Un docente que puede ser sensible o no a la necesidad de construir las relaciones interpersonales a partir de nuevos parámetros.

A menudo los docentes muestran su preocupación porque no saben qué hacer. No se dan cuenta que hay algo más importante que lo que hacen, que es su actitud de dar respuesta a estos colectivos que se construyen desde la marginalidad social, laboral y cultural. Una actitud responsiva requiere, como cualquier enunciado, una escucha previa, sin condiciones, ni condicionada. Escuchar lo singular a menudo tiene un efecto disolvente, en el sentido que lo singular se despega del discurso oficial para convertirse en una narración de carne y hueso, por lo tanto encarnada, que muestra una forma de acción concreta relacionada con un proceso de individuación.

Más allá de las disposiciones oficiales, la escuela es un escenario idóneo para aproximar experiencias, para acercarse a los fenómenos sociales desde la mirada y la voz de los individuos concretos. El trabajo que presentamos surge del diálogo con maestros que trabajan en contextos que se caracterizan por su gran complejidad. Partimos de la idea que trabajar en estas condiciones no es un requisito de su profesión, ni en muchos casos una necesidad. Se acercan a estos colectivos a menudo llevados por una demanda interna difícil de hacer explícita; al mismo tiempo, saben que este acercamiento tiene unas consecuencias concretas, profesionales y personales. Su experiencia se verá transformada a partir de la confrontación con otras experiencias distintas, que no coinciden con lo que es habitual, que reflejan la diversidad en un grado imprevisible.

2. Propósitos del estudio

La primera cuestión que justifica nuestro estudio es entender qué puede llevar a determinados maestros a escoger como centro de trabajo un centro considerado de riesgo, o marginal. La respuesta, en los casos que estudiamos, no es la precariedad laboral, ya que la mayoría de ellos están ahí de manera opcional. ¿Qué encontramos detrás de esta opción? ¿Cómo la experimentan? Nos interesa explorar qué les lleva ejercer su profesión en un entorno singular. Pero más allá de esta pregunta nos interesa detectar qué les ayuda a mantener su apuesta inicial. ¿Qué satisfacciones perciben? ¿Qué decepciones?

Es en la actividad donde aparecen las contradicciones y por lo tanto las tensiones y los conflictos personales. Los maestros de los centros en los cuales hemos intervenido ya han realizado su inmersión en el entorno. Algunos desde hace pocos años, otros desde hace ya un tiempo. ¿Cómo han interiorizado la experiencia? Y dado que los agentes de acción son también agentes de discurso,

nos preguntamos también: ¿de qué manera esta interiorización se manifiesta en los textos escritos que producen a demanda de los investigadores?. Estas son las preguntas que surgen a continuación de las primeras; al mismo tiempo, son las preguntas que nos conducen hasta las que formulamos en tercer y último lugar: ¿qué esperanzas de cambio apuntan?

3. Metodología

Al iniciar una formación en centro sobre la educación multicultural y plurilingüe, los maestros de dos escuelas de Infantil y Primaria de Cataluña –ambas situadas en barrios periféricos, una de Barcelona y otra de la ciudad de Vic- escribieron, a petición de los investigadores, un texto sobre cómo se sentían en relación a su trabajo en la escuela. Se recogieron 17 textos en Barcelona y otros 19 en Vic, de una largada aproximada de un folio o folio y medio.

Para llevar a cabo el proceso de análisis, se ha procedido de la siguiente manera:

- a) Los dos investigadores realizaron de manera conjunta una lectura comentada de los textos. En esta primera aproximación general se observó la organización lógica y retórica del texto a partir de un análisis de los conectores.
- b) A esta primera lectura más general, le siguió otra más específica y detallada, en la cual se tomó nota de los términos utilizados que en el contexto adquieren un significado relevante.
- c) Se exploró de manera profunda el entorno de los términos destacados, para detectar la información más relevante relacionada con ellos. Es lo que denominados explorar la constelación del término. Por ejemplo: junto al término “reto” podía aparecer “enriquece”, lo cual nos ayudaba a precisar qué sentido adquiere el “reto”: no se trata de afrontar una tarea que sea imposible, ni tampoco posible; lo único que sabemos es que comporta un enriquecimiento personal y profesional de la persona que lo acepta.
- d) Se analizaron los aspectos modalizadores del discurso, que son los que indican la postura que adopta el sujeto ante aquello que afirma. Por ejemplo: “*Volem que tots els nens i nenes estiguin motivats*” (*Queremos que todos los niños y niñas estén motivados*).
- e) Se contrastó el análisis de todos los textos para descubrir las repeticiones. Estas repeticiones permitieron detectar lo que Bertaux denomina “puntos de saturación”, o pautas que subyacen en los procesos sociales estudiados.

4. Análisis de los datos

a) Mostramos en primer lugar el resumen del análisis de 17 textos reflexivos correspondientes a maestros de educación infantil y primaria de la escuela del barrio de Barcelona, con elevada población extracomunitaria y de etnia gitana.

Los maestros combinan en sus textos la descripción del tipo de familias y de los sentimientos que se generan al trabajar en contextos marginales, con ejemplos concretos que ilustran y hacen más auténtico y verídico lo que describen. También comentan el apoyo que sienten para desarrollar su labor por parte del claustro y del equipo directivo.

La veritat és que tenim la gran sort de compartir el nostre dia a dia amb un gran grup de gent “gran” (gran cor, grans idees, grans companyes,,,) que facilita el fet de treballar en un entorn amb un nivell de desgast bastant alt.

(La verdad es que tenemos la gran suerte de compartir nuestro día a día con un gran grupo de gente “grande” (gran corazón, grandes ideas, grandes compañeras,,,) que facilita el hecho de trabajar en un entorno con un nivel de desgaste bastante alto.)

El grupo nominal “equipo de maestros” es un nudo fuerte del contenido de los textos. Alrededor del trabajo en equipo aparecen una serie de cualificaciones altamente positivas, cómo que es un grupo cohesionado, unido, que trabaja en una misma dirección, que permite descubrir a personas con un gran corazón, que actúa de soporte y que se aprende. Todo ello denota la fuerza que tiene el compartir con los compañeros para mantener la ilusión y tirar adelante en el día a día. En este centro, como afirma una maestra, “Nadie tira la toalla”.

Reto aparece como otra palabra clave. Siempre va acompañada de palabras como “enriquece” u “oportunidad”, porque para ellos el reto significa afrontar la situación con el apoyo del equipo, pero sin temor al esfuerzo que comporta implicarse para que los niños se sientan felices y aprendan. Se trata de un reto que pone en cuestión las rutinas docentes.

Estic aprenent a treballar d'una manera diferent, tenint més en compte les necessitats de l'alumnat.

(Estoy aprendiendo a trabajar de una manera diferente, teniendo más en cuenta las necesidades del alumnado.)

Diversidad cultural aparece también como concepto aglutinador. Algunas de las palabras que giran a su alrededor apuntan hacia lo positivo –“riqueza”, “aprendizaje”, “crecimiento personal”, “descentramiento etnocéntrico”- y otras hacia lo negativo –“dificultades”, “desgaste”, “impotencia”, “duro”-. Es interesante constatar que se refieren siempre a la diversidad cultural, no a la lingüística. Ello nos indica, de algún modo, que hay una cierta tendencia a dejar en un espacio de sombras la diversidad lingüística.

El sentimiento que manifiestan cuando hacen referencia a su trabajo en la escuela es el de “satisfacción”. Muchas veces este sentimiento es el resultado de valorar y contrastar polos opuestos. Fijémonos en los ejemplos siguientes:

- es duro/pero enriquece
- vivencias difíciles/ y otras más placenteras
- a pesar de todo el entusiasmo para innovar/ es difícil que los alumnos aprendan.

Otras veces la satisfacción aparece relacionada con el crecimiento personal y profesional, como consecuencia de las exigencias del contexto y del ambiente generado.

Compartir vivències difícils amb els meus companys i companyes i d'altres més plaents ha representat un creixement personal molt important i el descobriment d'una part de la meva persona que no haurien deixat veure un altres àmbits.

(Compartir vivencias difíciles con mis compañeros y otras más placenteras ha representado un crecimiento personal muy importante y el descubrimiento de una parte de mi persona que no habrían dejado ver otros ámbitos.)

Cuando hacen referencia a la situación familiar aparecen vocablos como: “desesperante”, “pobreza”, “sin trabajo”, “desfavorecedora” y “culturalmente pobre”. Esta constelación emerge sin excepción en todos los textos. Si bien podría provocar desánimo, en la mayoría de casos se transforma en un incentivo para afrontar los retos.

Todos los textos revelan convencimiento sobre lo que se dice. Las maestras se posicionan dando su opinión de manera concluyente y argumentada, exponiendo y valorando sus constataciones y sentimientos. Los sentimientos de todo tipo –“impotencia”, “desgaste”, “ilusión”, “emoción”, “estupefacción”, “felicidad”, “esperanza”, “alegría”- impregnan todos los textos, acompañando los núcleos temáticos destacados. Todo ello no hace más que corroborar que, en este contexto, la profesión de maestro se ejerce con una gran intensidad.

M’ha permès construir el sentit de la meva tasca com a persona i com a professional de l’educació.

(Me ha permitido construir el sentido de mi tarea como persona y como profesional de la educación.)

b) A continuación mostramos el resumen del análisis de 19 textos reflexivos correspondientes a maestros de educación infantil y primaria de la escuela de la ciudad de Vic.

El término que destaca cuando los docentes de la escuela escriben sobre su experiencia es “reto”; trabajar en dicha escuela supone un reto, porque comporta hacer frente a una gran diversidad. Apenas se hace referencia a las diversas lenguas que aportan los alumnos, ya que el tipo de diversidad que se cita es la cultural. La situación laboral requiere un esfuerzo añadido, una dosis extra de energía; a pesar de ello, el reto enriquece, hasta el punto que en algunos relatos se manifiesta de manera clara la satisfacción que supone el hecho de ir a trabajar.

La satisfacción que genera trabajar en esta escuela encuentra su fundamento en el clima acogedor del centro. Son muchos los docentes que destacan la buena labor del equipo directivo. En concreto hacen referencia a: la capacidad de revisar de manera conjunta los temas que se plantean, la flexibilidad y la libertad de actuación. La libertad de actuación que sienten los docentes está directamente relacionada con la capacidad de acogida del centro como institución y con la confianza. En ningún caso aparecen en los relatos sentimientos como la marginación o la falta de orientación colectiva.

Per tant, és una experiència única i que et pot fer créixer a nivell personal el fet de viure en una escola que cada dia es planteja nous reptes, que és capaç de detectar les necessitats que té l’escola i buscar mesures per aprofitar-les, treballant amb un claustre que és capaç de fer front a allò que es planteja.

(Por tanto, es una experiencia única y que te puede hacer crecer a nivel personal el hecho de vivir en una escuela que cada día se plantea nuevos retos, que es capaz de detectar las necesidades que tiene la escuela y buscar medidas para aprovecharlas, trabajando con un claustro que es capaz de hacer frente a lo que se plantea.)

Cuando los docentes concretan qué es lo que les produce más satisfacción apelan al progreso que se produce en los alumnos, desde que llegan al centro hasta que lo abandonan. En uno de los relatos aparece una metáfora que sintetiza de manera clara esta idea: el trabajo que se realiza en el centro se relaciona con “un granet de sorra” (granito de arena). Los alumnos progresan, a pesar de las dificultades de todo tipo, gracias a un esfuerzo colectivo que es constante y diario

Los relatos escritos por las docentes de los equipos de educación infantil y de primaria ponen un énfasis especial en el progreso de los alumnos, a pesar de las dificultades. Y progresan en una cuestión que aparece como el eje central: el uso de la lengua catalana. Incluso llegan a afirmar la satisfacción que les produce que los niños y las niñas las imiten en el uso de términos o expresiones concretas: “

Cada vegada que veig a la Maryam veig com ha anat creixent i s'ha encomanat dels “tics” lingüístics dels Mestres. “Verge Santa”.

(Cada vez que veo a Maryam veo cómo ha ido creciendo y se ha encomendado de los "tics" lingüísticos de los Maestros. "Virgen Santa".)

Esta satisfacción aumenta cuando los docentes perciben que algunas familias están muy agradecidas con la escuela, porque la perciben como la llave que puede ayudar a sus hijos a llevar una vida mejor.

Ahora bien, más allá de la lengua, e incluso de la capacidad de aprendizaje, aparece muy a menudo la referencia al lenguaje no verbal como vehículo de manifestaciones que son fuentes de regocijo y de satisfacción. Lo que más valoran los docentes es una sonrisa, un abrazo, una mirada de complicidad o cualquier otra muestra de afecto que provenga de los alumnos. Es en la manera como los docentes interpretan estas muestras de afecto donde queda en evidencia que la construcción de un lenguaje común es un elemento nuclear; un lenguaje común que no se traduce en palabras, sino en expresiones de afectividad. La relación que se establece entre docentes y alumnos se construye de manera satisfactoria cuando existe un alto grado de complicidad.

El que més m'agrada són els ulls vius dels meus alumnes quan estem bé a classe.

(Lo que más me gusta son los ojos vivos de mis alumnos cuando estamos bien en clase.)

Junto a los aspectos positivos, los docentes también expresan aquello que les inquieta, las cuestiones que les generan tensión. Al realizar el análisis de estas cuestiones hemos observado con detalle dónde sitúan el origen de los problemas. Los resultados muestran que el origen de las tensiones rara vez se sitúa fuera. Aún así, destacamos que, aunque sea de manera puntual, encontramos referencias a las peleas entre alumnos, a la falta de control en alguna clase, a los recursos humanos y la actitud de las familias. La relación con las familias se convierte en problema cuando no dan soporte al trabajo que se realiza en la escuela, cuando mantienen una distancia física con el centro o cuando muestran poco interés en colaborar.

Com a experiència negativa de vegades la dificultat d'entendre't amb els pares dels nenes i nenes i t'agradaria que participessin més.

(Como experiencia negativa a veces la dificultad de entenderte con los padres de los niños y niñas y te gustaría que participaran más.)

Pero en la gran mayoría de textos la tensión es un reflejo de un problema que no se encuentra fuera de los docentes, sino en su propio interior, en su capacidad para dar respuesta al reto que tienen ante sí. El tema que aparece de manera recurrente en los relatos es la falta de recursos didácticos, la falta de estrategias para abordar la diversidad y para atender a todos los alumnos. Esta es la tensión que destaca muy por encima de las otras.

Com a experiència que no em fa sentir bé és quan no puc atendre tots els alumnes. N'hi ha força que tenen dificultats i a vegades sento que no puc arribar a tots i donar-los les ajudes que necessiten.

(Como experiencia que no me hace sentir bien es cuando no puedo atender a todos los alumnos. Los hay fuerza que tienen dificultades ya veces siento que no puedo llegar a todos y darles las ayudas que necesitan.)

5. Conclusión

La opción de trabajar en centros de extrema complejidad no es gratuita. Muchos de los maestros que ejercen su profesión en las escuelas implicadas en este estudio llevan más de 5, 10 o 15 años en ellas y no desean cambiar. Argumentan que no son centros tranquilos y que la monotonía es imposible. Son centros que desgastan, pero la implicación que exigen nutre lazos afectivos muy fuertes y muy a menudo gratificantes. En estos centros la alteridad tiene un profundo significado, ya que dan un valor especial al trabajo del docente.

Los lazos afectivos y redes de comprensión que se establecen al acercarse a cada caso en particular tienen como efecto el desarrollo de la capacidad de descentramiento. Un descentramiento que facilita la interpretación de las distintas gramáticas sociales y aproxima al docente a la percepción de la vulnerabilidad como lo que caracteriza la condición humana. Dar respuesta a las experiencias de marginalidad, a la vulnerabilidad de las “voces silenciadas”, sitúa al maestro en una nueva perspectiva, tanto a nivel personal como profesional.

Trabajar en estos contextos complejos genera tensión y hay diversas maneras de situarse ante esta tensión. Una de ellas es instalarse en el deseo que sean otros los que busquen la salida o, lo que es casi lo mismo, ofuscarse con la idea de que no hay salidas posibles. Otra opción es buscar alternativas, maneras de dar respuesta. Sin duda alguna los maestros de los dos centros optan, sin excepciones, por esta última. Lo hacen porque tienen consciencia de dónde se encuentran y porque confían en el nosotros, en el equipo y, de una manera especial, en el equipo directivo.

La búsqueda de estrategias no es indiscriminada, ya que responde a las necesidades que los diferentes equipos detectan y quieren priorizar. Podemos afirmar que los maestros de la escuela de Vic priorizan el tema de la lengua, mientras que los de el extrarradio de Barcelona dan más peso a los aprendizajes básicos. En cualquiera de los dos casos, lo que manifiestan los equipos docentes es que les faltan criterios que guíen su actuación.

Los relatos muestran que el interés por dar una respuesta a las necesidades detectadas crece, y se convierte más fácilmente en acciones concretas, cuando tiene el soporte de la familia. Una de las reivindicaciones explícitas de los dos grupos que hemos estudiado es la siguiente: sentir que su trabajo tienen la recompensa del agradecimiento familiar. Pero hay otras reivindicaciones, no tan explícitas, que laten bajo los textos. Nos referimos al reconocimiento social de su trabajo, a la necesidad de sentirse abrigados por procesos de formación y a la exigencia de que el ascensor social no se detenga nunca.

Con el pequeño estudio que hemos presentado hemos querido poner en evidencia algo que ya hemos escrito en el texto, que todas las vidas merecen ser vividas. Todas las vidas, desde su vulnerabilidad inicial y consubstancial deben tener la oportunidad de enlazarse en la cadena

discursiva para hablar por ellas mismas, para añadirse con voz propia a este discurso colectivo que nos entrelaza.

6. Referencias bibliográficas

BAJTIN, M. M. (1997). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores.

BUTLER, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

MARGALIT, A. (1997). *La sociedad decente*. Barcelona: Paidós.

MARTUCCELLI, D. (2013). Solidaridad, individuación y globalización. *Documentos CIDOB*. (Barcelona), 17, 1-13.

STEINER, G. (1997). *Errata. El examen de una vida*. Madrid: Siruela.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

LA VOZ DEL ALUMNADO COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Compartiendo experiencias, creando conocimiento

STUDENTS VOICE AS A TOOL FOR INCLUSIVE EDUCATION

Sharing experiences, creating knowledge

Autora. Laia Becerra Martínez

Institución. Doctoranda de la Universidad del País Vasco

Resumen

El trabajo que se presenta a continuación nos propone la voz del alumnado como herramienta para la inclusión educativa. Aunque es algo generalizable a todo el alumnado, por cercanía, a la hora de realizar la propuesta partimos de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Por ello, primeramente analizamos el transcurso de la historia en cuanto al tratamiento que la educación y la sociedad han dado a este colectivo, teniendo en cuenta las historias de vida de las personas afectadas y las opiniones de las de su alrededor. Para posteriormente, apoyándonos en la importancia del protagonismo del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por tanto en el reconocimiento de las capacidades diversas, hacer reflexionar y proponer que el compartir experiencias y opiniones crea conocimiento. Es decir, plantear las historias de vida de cada persona como claves para la inclusión educativa.

Palabras clave

Voz del alumnado, historias de vida, capacidades diversas, inclusión educativa, Necesidades Educativas Especiales.

Abstract

The presented work proposes student voice as a tool for inclusive education. Although being something generalizable to all students, by proximity, to make the suggestion we part from people with Educational Special Needs. Therefore, first we analyse the course of history in the treatment that education and society have given to this group, considering the life stories of affected people and the opinions of those around them. Building on the importance of the role of students in the teaching-learning processes, and of course the recognition of different abilities, we reflect and propose that sharing experiences and opinions creates knowledge. In conclusion, we consider the life histories of each person as key to an inclusive education.

Keywords

Students voice, life histories, different abilities, inclusive education, Educational Special Needs.



Introducción

Trabajando como docente en la formación artística no reglada, he tenido contacto directo con alumnos con Necesidades Educativas Especiales de primaria y secundaria. La interacción con ellos me ha permitido compartir sus ideas y percepciones de lo que ven y viven. Todo esto, la mayoría de las veces, ha sido sonsacado de forma inconsciente y espontánea durante las sesiones de trabajo.

Profundizando más sobre anécdotas que he podido obtener de mis alumnos/as me he encontrado con problemas de exclusión tanto en el aula por parte de los/as docentes, como en el centro y su organización en general. Un alumno de tercero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) me contaba, inocentemente e incluso fardando, cómo una profesora le había eximido de hacer un ejercicio práctico por el mero hecho de tener dificultades motrices que le requerían más tiempo para desarrollarlos que a la mayoría de sus compañeros, algo que me dejó realmente sorprendida. Esto no ha sido lo único, compartiendo el día a día con ellos/as, sus progenitores y algunos de los profesionales especializados en las Necesidades Educativas Especiales (NEEs), he escuchado relatos de situaciones de auténtica discriminación y falta de respeto hacia este alumnado, de las que en, algunos casos, ni ellos mismos eran conscientes, pues lo vivían como una situación de privilegio.

El "total para qué, tú esto ni lo hagas" y no dar otra alternativa, está al orden del día en muchos centros, por parte de algunos de sus docentes. Esto supone que en lugar de apoyarse en la riqueza que puede aportar la diversidad en el aula y replantear a la programación anual en base a las necesidades del grupo, inconscientemente se opte por excluirles, eximiéndoles de hacer algunos de los ejercicios propuestos y privándoles del conocimiento.

1. De dónde venimos y donde nos encontramos

1.1. La evolución de la educación: de la segregación a la inclusión

Durante el transcurso de la historia de la educación, distintos sectores de la sociedad se han visto discriminados. Según Parrilla (2002), hasta principios del siglo pasado la escolarización sólo se daba en los grupos sociales más altos y, por supuesto, únicamente los hombres tenían acceso a ella. Los/as niños/as y personas discapacitadas eran considerados individuos defectuosos, por lo que sus familias los ocultaban.

Con la evolución de la sociedad, a principios del XX, la escolarización de toda la población empieza a ser posible, aunque sea de manera segregada. Es decir, la sociedad admite que toda persona tiene derecho a recibir una educación, pero las propuestas que se hacen siguen dividiendo a la sociedad: las clases sociales son separadas, al igual que los sexos y las culturas. Los/as alumnos/as discapacitados/as, son "apartados/as" en escuelas especiales, donde acuden como si de un taller ocupacional se tratase. La escuela era totalmente segregada (Parrilla, 2002).

A mediados de siglo, los/as pedagogos/as van planteando propuestas diferentes acordes con los acontecimientos vividos y los cambios sociales, siendo en la década de los ochenta cuando se va integrando a los grupos segregados en la escuela ordinaria. En las escuelas públicas los distintos grupos y niveles sociales se van mezclando, al igual que lo hacen las niñas y los alumnos discapacitados. Pero, como hemos dicho, se trata de una integración de los colectivos excluidos, ya que el sistema sigue igual y son aquellos los que tienen que ajustarse a él.

El término integración empieza a estar en desuso, pues parece decir que, con anterioridad el sujeto a integrar había estado excluido y por lo tanto hay que adaptarlo, es decir, integrarlo. Las



actuaciones que se han ido llevando a lo largo de los años, han estado enfocadas para que sean los/as propios alumnos/as los que se adapten a la escuela y no a la inversa (Barrio, 2009). Fue en el ámbito de la educación especial donde surgen las primeras voces que demandan un cambio hacia una escuela inclusiva (Parrilla, 2002).

La educación inclusiva es un plan abierto, donde todo el alumnado tiene cabida y puede participar, de manera que la comunidad educativa hace todo lo posible para que todos/as formen parte del proyecto de centro y tengan un papel protagonista, cada uno a su nivel. Los que apoyan estas teorías creen que ninguna escuela está exenta de la influencia del entorno y las costumbres imperantes, es por esto que hay que interpretar a cada una desde su medio social y momento histórico.

Aun así, la participación del alumnado sigue siendo una tarea pendiente para la plena inclusión, dado que todavía existen debates sobre el valor y el reconocimiento del mismo en la escuela. Según Fielding (2011), promovedor de las teorías que creen en la importancia de la voz del alumnado dentro de la comunidad educativa, las escuelas deben aumentar el protagonismo del mismo en la toma de decisiones sobre el diseño, el desarrollo, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto de la vida escolar. Este tipo de iniciativas al servicio de la educación democrática permiten el desarrollo de la escuela inclusiva.

Las personas que impulsan estas iniciativas creen que la voz permite, por un lado, desvelar las desigualdades o injusticias que se dan en torno a grupos o individuos marginados de la participación en las instituciones y en la sociedad. Y por otro, sirve para denunciar un sistema que desatiende o invisibiliza a grupos no homogéneos. Estas mismas hablan de la figura del sujeto agente frente a la del sujeto paciente, es decir, pretende que todos/as tengamos la misma flexibilidad para la acción, y medios y fines a nuestro alcance entre los que elegir.

1.2. Barreras que impone la sociedad

En las clases de plástica, cerámica, dibujo y creatividad que he impartido en diferentes centros escolares y talleres, me he encontrado con alumnos/as con NEEs derivados de problemas visuales, en mayor o menor grado, y alumnos/as con dificultades de motricidad, fina y gruesa. Esta cercanía me ha permitido ser testigo directo, saber de primera mano cómo se sentían y cómo se tenían que enfrentar a los problemas, tanto en las asignaturas de dibujo y plástica, que eran mediante las que yo tenía contacto con ellos, como en otras.

Tanto el entorno físico como el social son, en muchas ocasiones, una barrera para las personas que en algún momento tienen alguna necesidad específica que se sale de lo que dice la norma. Lo mismo ocurre en el ámbito educativo. Si las barreras arquitectónicas están a la orden del día en todos nuestros pueblos y ciudades en la escuela existe el mismo problema, dándose situaciones que rayan el esperpento. En un centro público el día que se iba a hacer el simulacro de incendio, invitaron tanto "al ciego" como a "la parálitica cerebral" a no acudir para evitarles situaciones de estrés.

La terminología también es uno de los aspectos más a tener en cuenta, pues muchas de las barreras vienen derivadas de la propia utilización del lenguaje, como dicen Fernández, Báez, Tovar y Rosales (2009) "los límites entre capacidad y discapacidad vienen marcados por motivaciones culturales, sociales y políticas" (p.1). Los mismos autores indican que el lenguaje que utilizamos refleja claramente la concepción peyorativa de las personas con discapacidad: "sale más caro que un hijo tonto, tiene menos miras que un ciego, está más sordo que una tapia, no hay un cojo bueno". Son todas ellas expresiones que etiquetan a las personas con discapacidad pero siempre desde un plano inferior.



La propia Organización Mundial de la Salud vio, en su momento, la necesidad de replantearse las terminologías al uso "deficiencia, discapacidad, minusvalía" que semánticamente ya suponen una situación de inferioridad o negatividad, sustituyéndolas por otras como tener discapacidad o discapacitados por personas con discapacidad (Fernández, Báez, Tovar y Rosales, 2009). En la actualidad el concepto utilizado es "personas con discapacidad", aunque cada vez más se empieza a utilizar "capacidades diversas", es decir, se asume que cada individuo tiene unas capacidades propias que no tienen por qué ser exactamente iguales a las de otro lo que elimina tanto las barreras como las etiquetas.

Por otra parte, en muchas ocasiones, el no saber cómo actuar ante una persona "no estándar" por no habernos preocupado de conocer realmente lo que supone su diferencia para su desarrollo escolar nos lleva a tener actitudes no adecuadas, como la pena, hacia ella. No puede ser que a un/a alumno/a al que no has facilitados los recursos y las estrategias necesarias para acceder le eximas de partes del currículo o de ejercicios pues le estás infravalorando lo que puede incidir negativamente en su autoestima.

"Necesidades educativas especiales tiene todo el mundo. Saber cómo le entra a cada uno y la manera de llevar el proceso educativo es importante. Hay que implicarlo para motivarlo, esto es lo más difícil, una vez está motivado está todo hecho, solo tienes que seguir el proceso creativo". "Es imposible que todos los alumnos estén a la misma hora el mismo día en el mismo instante motivados". "Para mí lo que se llaman dificultades son riquezas, todo es aprovechable para enriquecerse". "Cada alumno es diferente, lo importante es saber en qué momento está cada persona, cómo se motiva, cómo va procesando su aprendizaje a la hora de plantear cosas, hablamos de un proceso no de resultados". (Técnico en baja visión)

Dos profesores de educación artística de una de mis alumnas con baja visión me comentaban haber tenido alguna prevención, ya que era su primera experiencia con una alumna de estas características y no sabían hasta dónde iba a poder llegar. Una dice que el que no pudiera disfrutar plenamente del color y de las formas le daba pena. A medida que pasaba el curso comprobó lo que la alumna era capaz de hacer, e hizo alguna modificación de los ejercicios planteados para el grupo, acoplando el tamaño a las necesidades visuales de esta, es decir, hizo un planteamiento individual, pero los objetivos fueron los mismos que para sus compañeros. Un alumno de tercero de la ESO, con discapacidad motora derivada de una Parálisis Cerebral me contaba, inocentemente e incluso fardando, cómo una profesora de plástica le había eximido de hacer un ejercicio práctico por el mero hecho de tener dificultades motrices, e incluso como el profesor de educación física había reservado un trimestre entero para hacer prácticas acrobáticas en grupo, actividad que por su imposibilidad de sostenerse en pie lo excluía del mismo, quedando este alumno sin una actividad alternativa. En este caso el alumno decía no sentirse apartado pues, el estar mirando sin hacer nada no le creaba problemas y aparentemente iba a gusto para, en sus propias palabras, "*poder ver a sus compañeros hacer el ridículo*", pero en la realidad sí sentía no poder compartir ese momento con sus compañeros. Un licenciado en Bellas Artes, con baja visión que actualmente trabaja en torno a la educación artística, me reconocía que él nunca ha tenido problemas a la hora de mostrar su deficiencia, es más, le ha sacado mucho partido. Ni en la escuela ni en el instituto tuvo problemas, jamás le adaptaron nada, pero le eximieron de casi todo. Se aprovechó de la pena que los/as docentes/as sentían por su discapacidad para no tener que realizar trabajos que no le apetecía hacer.

Como podemos ver, el desconocimiento de sus necesidades por parte de algunos profesores/as es una de las grandes barreras para este alumnado. Dos alumnas con discapacidad visual (una de ellas estudiante del grado de magisterio en educación primaria), me decían que los/as



profesores/as deben estar informados/as y asesorados/as para atender a todo tipo de alumnado, que los recursos existen, sólo es cuestión de utilizarlos. Y no únicamente en cuanto a los profesores, la alumna de grado reconoce que ella misma era reacia a que sus compañeros/as conocieran su deficiencia pero con el tiempo se ha dado cuenta de que todos/as debieran saber cómo ven, qué dificultades tienen, y entonces entenderían muchas cosas y no los/as considerarían unos/as privilegiados/as por tener ayudas especiales tanto técnicas como humanas, por ejemplo, más tiempo para realizar cualquier prueba escrita, etc. Hay que trabajar la empatía. Estas alumnas comentan que los/as técnicos del Centro de Recursos para la Inclusión Educativa de alumnado con Discapacidad Visual (CRI), centros que entran dentro del organigrama del departamento de educación del gobierno vasco y hay uno por cada territorio histórico, tienen gafas y aparatos de simulación de distintas patologías, de modo que cualquiera puede experimentar como ven las personas con déficit visual.

En otras ocasiones estos/as alumnos/as se encuentran con profesores que por miedo a las nuevas tecnologías no utilizan las pizarras digitales que permiten al alumnado con baja visión poder acceder a la información de la misma a través del monitor que tienen ubicado en su mesa y adecuar los tamaños y los fondos a sus necesidades visuales. También con docentes que imponen sus formas de ver y hacer al alumnado, como por ejemplo, la utilización de cuadernos específicos para cada asignatura (de rayas, cuadriculados o de hoja en blanco) que no tienen en cuenta ni las necesidades ni las formas de hacer o pensar del alumnado.

Esto no se limita únicamente a los recursos, lo mismo ocurre en cuanto a los contenidos. Como he podido conocer por parte de mi alumnado con NEEs, cuando han tenido problemas de percepción, en unos casos se les eximía del hacer el ejercicio y en otros se adaptaba a sus necesidades, a través de ampliaciones o simplificación del ejercicio.

"Me solían quitar parte de los ejercicios porque iba más lenta, los míos eran más cortos que los de los demás". (Alumna con baja visión)

"No se adapta, solo se hace en cosas concretas, muchas veces tenemos que estar encima de ellos. Nosotros solemos trabajar el desarrollo sensorial entero, algo muy primario, algo que en educación infantil se trabaja. A veces nos hemos ofrecido a ello, para desarrollarlo con toda la clase, al principio dicen que si emocionados, pero el final la cotidianidad los lleva a olvidarse de ello. Los centros tienen muchas exigencias, un ritmo de vida un poco estresado, y esto implica más trabajo". (Técnico en baja visión)

Por eso, como hemos dicho anteriormente, creen que los/as profesores/as deberían de ayudar al alumno con déficit visual, informándose sobre cómo ve, qué dificultades va a tener y cómo solventarlas, sin dar al problema excesiva importancia. Por otra parte una alumnado me comentaba, que consideraba injusta la forma de calificar, pues afirman que si el/la alumno/a se esfuerza y sigue todo el proyecto, al valorar el resultado final el/la profesor/a debería tener en cuenta esto y no la perfección. Unos/as no pueden porque no tienen cualidades y otros/as, como ella, por problemas físicos.

La misma alumna del grado en magisterio me decía que como ha podido observar en la etapa de prácticas, en general, sigue siendo habitual sacar a los niños y niñas con dificultades fuera del aula, cosa que choca frontalmente con la idea de inclusión, si bien reconoce que cuando era pequeña quería que la sacaran fuera del aula para que nadie se enterara de su problema. Para mejorar la inclusión propone actividades donde se trabajen todos los sentidos, la empatía, experimentando otras formas de "ver", de sentir. Pues estos detalles, que desde fuera pueden parecer mínimos, e



incluso por parte de sus compañeros/as una situación de privilegio en los estudios, les hace sentirse diferentes, inferiores, les limita hacer muchas cosas al no verse capacitados.

Conociendo estas historias, y teniendo en cuenta que la escuela en nuestra comunidad se determina como "plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad" (Gobierno Vasco, 1998:1), considero que se debe caminar realmente hacia una inclusión educativa plena, de manera que como propondremos a continuación, hagamos al alumnado participe activo de su proceso enseñanza-aprendizaje y protagonista en todas las áreas referidas al ámbito educativo, pues ellos/as mismos/as tienen la clave de las barreras con las que se encuentran y pueden ayudar a cambiarlas. Entendiendo, hoy en día, la educación como un derecho de todos y no como un privilegio de una clase dirigente (Sotelo, 2000) no debemos considerar a nadie incapaz de nada, pues así privamos al alumnado del conocimiento.

2. Un camino por hacer

2.1. Voz del alumnado como herramienta para una educación inclusiva

La voz del alumnado puede ser una herramienta muy útil a partir de la cual podamos construir la mejora de las prácticas educativas y del sistema educativo en general (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012), desde su democratización dando mayor autonomía y protagonismo al alumnado (Calvo, Haya y Susinos, 2012). Autores como Fielding (2011) explican que "la escuela comprometida con esta manera de trabajar asume como objetivo principal el desarrollo de una sociedad inclusiva y creativa a través de una democracia participativa que beneficia a todos" (p.50), por lo que Calvo, Haya y Susinos (2012) hablan de un gobierno de todos y entre todos, en el que se analizan los derechos y deberes de los estudiantes como propios de la escuela democrática.

Por otro lado, Fielding (2011) argumenta la importancia de la voz del alumnado

como un abanico completo de oportunidades diarias en las cuales los jóvenes pueden escuchar y ser escuchados, tomar decisiones y responsabilizarse de ambas cosas, del día a día y de la creación de un futuro mejor. La inclusión entendida con una perspectiva centrada en la persona es aquella que conlleva valorar los alumnos como personas, no como unidades de rendimiento, y su forma más radical va más allá de escuchar, con el objetivo de desarrollar un aprendizaje intergeneracional basado en la noción de responsabilidad compartida y democracia participativa. (p.50)

Mientras que Susinos y Ceballos (2012) añaden que se trata de un "aprendizaje compartido entre jóvenes y adultos (...) que se convierte en una forma habitual de gestionar la vida del centro, tanto en lo curricular como en lo organizativo, y en la que jóvenes y adultos aprenden unos de otros" (p.29).

Aunque hoy por hoy califiquemos a este tipo de iniciativas como herramientas para la innovación docente (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011), es preciso decir que a lo largo de la historia, y en la actualidad, la voz del alumnado ha sido también utilizada como instrumento de control, que dirigida por una visión adulta pretendía sacar rendimiento económico y de poder (desarrollar métodos disciplinarios), que aumentasen la obediencia y la productividad en el ámbito educativo (Fielding, 2011). Autores como Susinos y Ceballos (2012) explican que dentro del ámbito educativo encontramos diversidad de experiencias extremas entre sí.

Según diversas investigaciones es el propio profesorado y personal de los centros quien duda de que la capacidad de decisión y voz del alumnado sean efectivas (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011).



Es más, autores como Susinos y Ceballos (2012) hablan de la inexistencia de una "frontera nítida" entre las distintas experiencias. Aun así explican que los objetos preferentes en cuanto a las actividades que dan voz al alumnado son las que se sitúan en los ámbitos curriculares (organización y selección de contenidos, actividades de aula, modos de evaluación, etc.) y organizativos (gestión y política escolar). Añaden a estos otros aspectos sobre los que la voz del alumnado puede incidir como: mejora docente o del entorno.

El ámbito en el que la voz del alumnado puede incidir, pudiendo opinar y ser escuchada, no es la única controversia en este tema. Entre las diversas barreras con las que se encuentra el alumnado también están la edad y la condición. En cuanto a lo primero es preciso poner en cuestión el concepto de la infancia, ya que diversas investigaciones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Calvo, Haya y Susinos, 2012) demuestran que este tipo de iniciativas pueden ser desarrolladas en cualquier etapa educativa, y al margen de la edad o condición. Corea y Lewkowicz¹ (citados en Susinos, 2009) explican cómo

hasta la aparición de la escuela moderna nunca hubo un espacio donde se pudiera observar a los niños de la misma edad, todos juntos, aprendiendo y haciendo cosas, y viendo los ínfimos grados de diferencia entre uno y otro, y menos aún se ha visto un espacio que convierta esa desviación en identidad, individualidad, personalidad. (p.125)

Otros como Calvo, Haya y Susinos (2012) añaden que la

infancia como un estado de mera transición hacia la vida adulta (...) tiene como consecuencia el silenciamiento de la mirada de los más jóvenes que viven sus días escolares con pocas ocasiones de participar y expresar opiniones, en los márgenes de un currículum que les ofrece una visión de la realidad infantilizada, alejada de los problemas sociales de su época y que suele silenciar los avances históricos en materia de libertad, democracia y derechos humanos. (p.8)

Como ya hemos dicho, la edad no es la única barrera con la que se encuentra el alumnado a la hora de ser escuchado, ya que como apunta Fielding (2011) "algunos alumnos son más privilegiados y están mejor situados que otros para articular sus necesidades en la corriente de pensamiento dominante" (p.34), y añade que existen propuestas para la participación de los alumnos con necesidades especiales que van desde lo simbólico hasta lo condescendiente. Esto es algo para lo que la voz del alumnado debe tener un gran valor, para que las barreras con las que se encuentra sean derribadas, de modo que pueda realizar aprendizajes significativos, como el resto del alumnado, y desarrollar un sentido de pertenencia, tanto hacia el proyecto educativo, como hacia las prácticas de su centro (Parrilla² citada en Calvo, Haya y Susinos, 2012).

Por otro lado, Susinos, Rojas y Lázaro (2011) explican que en una reciente investigación algunos profesionales entrevistados argumentan la existencia de condicionantes externos a tener en cuenta para explicar cómo se manifiesta la voz del alumnado en la comunidad educativa, condicionantes que dificultan que las voces de parte del alumnado sean escuchadas: las oportunidades que han tenido con anterioridad (cursos anteriores), la necesidad de algunos docentes de ejercer el control y prever todo lo que sucederá en el aula.

Este tipo de "iniciativas de voz del alumnado con valor inclusivo se asientan sobre modelos dialógicos de la participación, de forma que permitan generar significados compartidos de los problemas escolares y en los que las distintas voces sean escuchadas y recreadas" (Susinos,

¹ Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

² Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.



2009:127), por tanto, "se sitúan en la línea de un currículo participativo, consideran que se aprende mientras se comparte con otro(s) que tiene(n) ideas y valores diferentes de los propios, pero valiosos para el aprendizaje" (Susinos y Ceballos, 2012:33). Esto nos permitirá, también, "revisar algunos de los presupuestos que los profesionales tenemos sobre el alumnado y sobre los roles que el profesorado adopta en general condicionando las oportunidades de participación del alumnado" (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011:83), ya que

existen muchos aspectos organizativos y curriculares de nuestras escuelas que, lejos de facilitar y promover la participación y el aprendizaje de todos, consiguen perpetuar los modelos tradicionales de dependencia y experticidad que han caracterizado la educación de los niños y niñas con discapacidad en las escuelas. (Skrtic³ y Daniels⁴, citados en Susinos, 2009:128)

Según autores como Horelli (2007) y Susinos (2009), está comprobado que con el aumento de la participación de los propios interesados se altera su estatus cultural y a la vez aumenta su capacidad de tomar decisiones, de manera que adquieren un papel de actor social frente al habitual estatus pasivo. Por ello, la voz del alumnado debe ser impulsada "por una serie de perspectivas educacionales y valores que tienen como centro de interés y obligación el niño en sí, y en el más amplio sentido, al compromiso de conllevar vidas buenas" donde "la voz del alumnado es emergente y dialogística, relacional y recíproca, tanto en su mutuo compromiso como en las intenciones a las que se aspira" (Fielding, 2011:38).

Aun así deberemos tener en cuenta y asumir el "compromiso de la participación de todo el alumnado (especialmente de aquellos con más dificultades para hacerlo), debe afanarse por buscar vías para hacer efectivo su derecho a tomar decisiones y hacer elecciones sobre asuntos que les afectan en primera persona" (Susinos, 2009:129), de modo que también nos planteemos cuestiones sobre "cómo podemos ampliar la presencia y participación de las personas que habitualmente no tienen voz" (Susinos y Parrilla, 2008:161).

Más allá del mero protagonismo, autores como Schultz⁵ (citado en Susinos y Ceballos, 2012) afirman que nos permiten avanzar hacia un sistema educativo en el que la multiplicidad de voces es de vital importancia, donde los/as alumnos/as pueden aprender y practicar el diálogo necesario para una ciudadanía democrática; y los significados de lo que acontece en el ámbito educativo se creen de manera compartida a través del diálogo entre profesorado y alumnado (Susino y Rodríguez-Hoyos, 2011), de manera que todas las voces puedan ser escuchadas (Susinos y Ceballos, 2012).

2.2. Reconocimiento de las capacidades diversas

Según Barrio (2009), a lo largo del tiempo se han ido elaborando diferentes programas de atención a la diversidad, cada uno de ellos dirigido a un alumnado con características similares, integración para atender las NEEs, compensatoria para atender las desventajas sociales, etc., pero existen otras muchas diversidades que también son una realidad en las aulas, diferentes etnias, culturas, estructuras familiares, diferencias de género, de identidad sexual. Todas ellas se juntan en el ámbito escolar enriqueciendo al conjunto. La escuela debe de estar preparada para gestionar esa diversidad y no pretender ser homogénea. El mismo autor añade que la Educación Inclusiva aparece como la

³ Skrtic, T. (2005). A political economy of learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28, 149-155.

⁴ Daniels, H. (2006). The dangers of corruption in special needs education. *British J. of Special Education*, 33 (1), 4-9.

⁵ Schultz, K. (2009). *Rethinking Classroom Participation. Listening to Silent Voices*. Nueva York: Teachers College Press.



posibilidad de construcción de una sociedad inclusiva en la que se reconozcan y participen todos/as los/as ciudadanos/as, eliminando cualquier tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales.

Aunque, a veces, la defensa de las escuelas inclusivas se ha vinculado a la defensa de determinados grupos y colectivos específicos con NEEs, la inclusión se refiere a todas las personas y a todos los colectivos. La Educación Inclusiva pretende educar a todo el alumnado, prestando especial atención a aquellos/as alumnos/as que tradicionalmente han sido objeto de exclusión en la escuela.

Por su parte, Callejón y Granados (2003) explican:

si consideramos que la meta de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad y desde el concepto de "integración escolar", al admitir que todos en algún momento, necesitamos apoyo, en un mayor o menor grado, para un crecimiento positivo, tendremos que reconocer la posible necesidad de una "educación terapéutica", no limitada a los centros de educación especial. (p.143)

El no ver las dificultades como una barrera, sino como un reto a superar; les permite a nuestros/as alumnos/as reforzar sus habilidades (Matía, 1993). Es decir,

la pedagogía actual confirma (...) la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales que contribuyan al desarrollo paralelo de todos los potenciales del ser humano (...) la educación que aborda al mismo tiempo dimensiones afectivas, procedimentales e interpersonales arroja resultados cualitativamente superiores. (*Tecnologías Educativas*⁶, citado en Callejón y Granados, 2003:137)

Como dice Gardner (2005) y su teoría de las *Múltiples Inteligencias*, todos no percibimos ni desarrollamos la cognición de la misma manera; por tanto, se debe respetar el ritmo de cada persona (Arnaiz, 2005; Booth y Ainscow, 2002), de manera que pueda realizar los trabajos como desee y pueda experimentar con ellos. López (2006) advierte que "cuanto más rígido y estandarizado sea el sistema escolar, mayor será el número de menores que se queden fuera de él" (p.103).

Por ello, creo que como docentes, tenemos "que asumir la diversidad de los alumnos como algo inherente a la propia tarea educativa, y actuar conforme a ello a la hora de planificar" (Matía, 1993:130) nuestra acción. Nuestra obligación es dar respuesta a todos ellos y además tomarnos nuestro tiempo para conocerlos: "sus niveles de aprendizaje y competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos" (Duk, 2004:166).

Desde la escuela inclusiva se reivindica la necesidad de un currículum flexible que se adecue a las características del alumnado, "sus niveles de aprendizaje y competencia curricular, sus intereses y motivaciones, cómo aprenden mejor, cuáles son sus necesidades educativas específicas, entre otros aspectos" (Duk, 2004:166), de manera que la enseñanza sea individualizada asumiendo "la diversidad de los alumnos como algo inherente a la propia tarea educativa, y actuar conforme a ello a la hora de planificar" (Matía, 1993:130).

3. Compartiendo experiencias, creando conocimiento

La voz del alumnado puede ser una herramienta para la inclusión educativa, pues posibilita que éste sea participe y sea protagonista de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Siempre procurando que todos tengan voz y que cada uno aporte en la medida de lo posible, estando siempre alerta en la detección de "barreras para que cada niño, cada niña, pueda aprender algo significativo

⁶ *Tecnologías Educativas*. (2000, Diciembre). p.16.



y desarrollar un sentido de pertenencia hacia el proyecto educativo y las prácticas de su centro" (Parrilla⁷ citada en Calvo, Haya y Susinos, 2012).

Cuándo tenemos la oportunidad de escuchar la voz de los actores principales de nuestro quehacer, los alumnos, no debemos desaprovecharla, pues sus críticas, reflexiones o aportaciones son las que nos van a marcar las pautas de por dónde deben de ir las cosas. Es necesario

ver de otra manera a los alumnos para evaluar sus capacidades y revisar y cambiar distintos aspectos de la organización, las relaciones y las prácticas escolares, de manera que reflejen lo que los jóvenes son capaces de ser y de hacer. (Rudduck y Flutter⁸ citados en Calvo, Haya y Susinos, 2012:9)

Aunque los primeros que hemos de cambiar somos los/as docentes, esto debemos trasladárselo al alumnado. Es decir, hay que hacerles ver la necesidad de la cooperación de todos como miembros de un colectivo, construir un nivel máximo de responsabilidad y compromiso por parte de los alumnos (Susinos y Ceballos, 2012), pues esto les servirá en el futuro para poder participar como ciudadanos/as en su comunidad.

Si propiciamos el debate y el diálogo, el trabajo cooperativo, etc., los/as alumnos/as tienen la oportunidad de escucharse los/as unos/as a los/as otros/as, enriqueciéndose de los conocimientos de los/as otros/as, aprendiendo así a debatir y argumentar. Hay que potenciar la asamblea de aula para que discutan y se conozcan, así podrán elegir con conocimiento a sus representantes en los consejos escolares, etc. Hay múltiples estrategias

que tratan de complementarse y que hacen posible que el alumnado participe en la definición de normas y rutinas en el aula, en el diseño de actividades o en la resolución de temas importantes para la escuela, como por ejemplo, la gestión de pequeños conflictos. (Susinos, Rojas y Lázaro, 2011:85)

El conocerse les hace ser empáticos cualidad fundamental para evitar los casos de acoso, la soledad de los que tienen dificultades de relación, etc. Escuchar a los/as compañeros/as mediante "actividades que sugieren que los jóvenes se benefician social y académicamente de escucharse unos a otros bien de forma individual (p.e., mentor, guía o consejero) o de forma colectiva (p.e., líderes estudiantiles, reuniones de aula, consejos escolares)" (Fielding, 2011:32).

La realidad es que convivimos con otros seres humanos, que aunque tengan iguales derechos a los nuestros no han vivido las mismas experiencias, ni viven el mismo entorno, ni piensan o actúan como nosotros/as. Por eso, porque "enseñar juntos a alumnos que son diferentes en muchos aspectos" (Pujolàs, 2008:37), es nuestro día a día, tanto nuestros/as alumnos/as como nosotros/as debemos aprender a respetarnos y a enriquecernos de la diversidad que se nos presenta tanto en el aula como en la calle.

Como apuntan Callejón y Granados (2003) en lo relativo a la escuela,

el ministerio de Educación y Ciencia postula que un objetivo prioritario es conseguir una formación integral de los alumnos que les permita actuar autónomamente y tomar decisiones necesarias para establecer unos hábitos de vida; trabajo global que debe ser asumido por la institución educativa y que se justifica por la finalidad última y prioritaria del proceso educativo: el desarrollo de personas autónomas y equilibradas desde el punto de vista intelectual, afectivo y social. (p.134)

⁷ Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (1), 165-174.

⁸ Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.



En conclusión, debemos tener en cuenta las especificidades de cada miembro del colectivo, prestando particular atención a aquellos más vulnerables, y procurando los medios necesarios para que todos/as los/as alumnos/as tengan un papel protagonista en los mismos y contribuyan en su propio proyecto educativo. Pero para ello es imprescindible la detección, eliminación y minimización de todas las barreras que puedan limitar dicho proceso. Es decir, una escuela realmente inclusiva parte de la diversidad de la sociedad, considera habilidades a las diferencias, pues éstas aportan experiencias y puntos de vista distintos que enriquecen al grupo. Todos/as tenemos derecho a que nuestras características específicas sean respetadas (Arnáiz, 2003).

Referencias bibliográficas

- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- (2005). *Atención a la diversidad: Programación curricular*. Costa Rica: Euned.
- BARRIO, J.L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- BOOTH, T., y AINSWORTH, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion): desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Madrid: Universidad Autónoma. Versión en castellano disponible en http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/44/comunicacionpci/tema_1-inclusion/index1.pdf
- CALLEJÓN, M.D., y GRANADOS, I.M. (2003). Creatividad, expresión y arte: terapia para una educación del siglo XXI. Un recurso para la integración. *Escuela Abierta*, 6, 129-147.
- CALVO, A., HAYA, I. y SUSINOS, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. Una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación Educativa*, 10(2), 7-20.
- DUK, C. (Ed.) (2004). *Educación en la diversidad. Material de formación docente*. Recuperado el 18 de noviembre de 2013, de: http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/educar_diversidad.pdf
- FERNÁNDEZ, E., BÁEZ, W., TOVAR, E. y ROSALES, L. (2009). *Evolución de la terminología para dirigirse a las personas con discapacidad*. Recuperado el 6 de marzo de 2015, de: <http://www.monografias.com/trabajos76/evolucion-terminologia-dirigirse-personas-discapacidad/evolucion-terminologia-dirigirse-personas-discapacidad.shtml>
- FIELDING, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 10 (25,1), 31-61.
- GARDNER, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GOBIERNO VASCO (1998). *Normativa del País Vasco sobre las Necesidades Educativas Especiales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- HORELLI, L. (2007). Constructing a Theoretical Framework for Environmental Child-Friendliness. *Children, Youth and Environments*, 17 (4), 267-292. Recuperado el 25 de abril de 2014, de: http://www.colorado.edu/journals/cye/17_4/17_4_14_ConstructingAFramework.pdf
- LÓPEZ, M. (Coord.) (2006). *Creación y posibilidad. Aplicaciones de arte en la integración social*. Madrid: Fundamentos.



- MATÍA, V. (1993). Hacia un nuevo modelo de Educación Especial: la formación del profesorado y el trabajo en equipo como aspectos clave para el tratamiento de la diversidad. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 125-134.
- NAVAS, P., VERDUGO, M.A., y GÓMEZ, L.E. (2008). Diagnóstico y clasificación en discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 17, 143-152.
- PARRILLA, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PUJOLÀS, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de innovación educativa*, 170, 37-41.
- SOTELO, I. (2000, 22 de octubre). La enseñanza de las humanidades. *El país*, 15.
- SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- SUSINOS, T. y CEBALLOS, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes de una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, A. (2008). Dar voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 157-171.
- SUSINOS, T. y RODRIGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria del profesorado*, 70 (25,1), 15-30.
- SUSINOS, T., ROJAS, S. y LÁZARO, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 83-99.

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**La voz del mundo rural a través de una historia de vida:
ejemplo de marginación socio-cultural.**

**The voice of the rural world through a life history:
example of social-cultural marginalization.**

Manuel Martí-Puig

Raquel Corbatón-Martínez

Andreu Serret-Segura

Universitat Jaume I.

El presente trabajo da la posibilidad de escuchar la voz silenciada de las mujeres del mundo rural, uno de los colectivos sociales más débiles e indefensos de la sociedad. Concretamente se pretende dar luz a la experiencia vivida por las niñas y niños de las masías de la comarca de Els Ports, una zona deprimida de alta montaña situada al norte de la provincia Castellón, durante los años treinta y cuarenta del pasado siglo. Una época muy convulsa políticamente hablando en la que la Guerra Civil, el miedo, el hambre y la miseria fueron los principales protagonistas. Para tal fin, contamos con la historia de vida de Leonila, una mujer de ochenta y dos años que vivió en primera persona aquella realidad. Una realidad marcada por las duras condiciones de vida y los esfuerzos de las familias por salir hacia adelante. De esta manera, el relato de Leonila se convierte en una herramienta frente al olvido y al mismo tiempo nos muestra y nos concientia como el hecho de pertenecer a una condición social-cultural baja influía a la hora de tener acceso a derechos básicos como puede ser la educación. En definitiva, compartir una vivencia que nos invita al recuerdo y a la reflexión.

Palabras clave: historia de vida, mundo rural, concienciación, condición socio-cultural baja.

This paper gives the possibility to hear the muted voice of women in rural areas. This is one of the most weak and vulnerable social groups. Specifically it is pretended to highlight the

experience of farmhouse's children of the region of Els Ports along the thirties and forties of the last century. This was a depressed area of high mountains in the northern of Castellon. That period was politically turbulent and the Spanish Civil War, fear, hunger and misery were the main protagonists. To this end, we have the life history of Leonila. She is an eighty-two years woman who lived in the first person that reality. That reality was marched by the hard living conditions and the efforts of families to leave forward. Thus, the Leonila's story becomes a tool against forgetfulness, and, at the same time, it shows and awareness us how the fact of belonging to a low social-cultural condition influenced to access to basic rights such as education. Definitely we pretend to share an experience that invites us to remember and reflect.

Keywords: life history, rural world, awareness, low socio-cultural condition.

Introducción

La voz silenciada de las mujeres del mundo rural, uno de los colectivos sociales más débiles e indefensos de la sociedad, se ha oído escasas veces por lo que el trabajo que ahora presentamos trata de darles la posibilidad de ser escuchadas. Pretendemos dar luz a la experiencia vivida por las niñas y niños durante los años treinta y cuarenta del pasado siglo de las masías de la comarca de Els Ports, una zona deprimida de alta montaña situada al norte de la provincia Castellón, colindante con los territorios de Cataluña y Aragón. Para ello hemos utilizado las Historias de Vida, técnica de investigación cualitativa consistente en el análisis del relato autobiográfico que realiza el investigador de una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su vida. En nuestro caso nos basamos en la experiencia de Leonila, una mujer de ochenta y dos años que nació y vivió en una masía del término de Morella, capital de la comarca, y que en su término municipal cuenta con más de trescientas sesenta masías agrupadas en doce demarcaciones denominadas "denas".

A partir del relato de Leonila se pone de manifiesto el grado de marginación socio-cultural padecido por una de las clases sociales más bajas como son los "masoveros" y en especial sus hijos, criados en este ambiente rural, donde el frío y el hambre eran los protagonistas. El Diccionario de la Real Academia Española define este término como el labrador que viviendo en masía ajena cultiva las tierras anejas a cambio de una retribución o de una parte de los frutos (RAE, 2015¹). Los esfuerzos de este colectivo la mayoría de las ocasiones iban dirigidos a la supervivencia, basada en la utilización de los pocos recursos que esa tierra era capaz de ofrecer. Crecieron rodeados de pobreza y pese a que algunas masías (las que eran capitalidad de las denas) ofrecían servicio escolar, existía, como es nuestro caso, la disyuntiva entre la formación escolar y el sustento familiar. Era esta segunda opción la que primaba en la mayoría de los casos pasando, la educación, a ocupar un segundo lugar.

¹ <http://lema.rae.es/drae/?val=masovero> (Consulta: 24/02/2015)

A pesar de contar con un precario y escaso servicio escolar, la asistencia de los niños y niñas venía marcada por el calendario agrícola y los rigores invernales. Todo esto unido a las distancias que había que recorrer desde su casa a la escuela la adquisición de conocimientos académicos resultaba una tarea complicada.

Con este trabajo se muestran las condiciones en las que vivían en aquella época las personas que se dedicaban a la agricultura y a la ganadería, considerando que, en muchos casos, no eran propietarios ni de las tierras que cultivaban ni de los animales que criaban. Se puede apreciar cómo se mantenía un modelo económico típico de otras épocas como fue el feudalismo caracterizado por una gran diferencia entre las clases sociales en las que el “Señor” era el amo de todo y sus trabajadores eran considerados “vasallos”. Cabe destacar que a estas duras condiciones de vida debemos añadir las que padecían todo el colectivo femenino por razones de sexo ya que en la mayoría de los casos la educación la recibía el primogénito.

Centrándonos en nuestra protagonista destacamos que pese a gustarle mucho ir a la escuela, los motivos laborales y sociales le obligaron a abandonar sus estudios a la edad de doce años. El hecho de ir haciéndose mayor, también le habilitaba para participar del amplio y variado abanico de tareas que los niños realizaban en las masías: desde ir a buscar agua con el burro a las fuentes o a guardar los corderos o cabritos, hasta ayudar en la siembra y recolección de las hortalizas de las que posteriormente se alimentaban.

En este sentido, el tema de la alimentación es otro de los aspectos que evidenciaba las condiciones de pobreza con las que se vivía en las masías: la mayoría de los productos eran de elaboración propia como el queso o el pan, y otros se obtenían de la tierra después de pasar gran parte del año tratándola con mimo. A menudo se comía lo mismo durante toda la semana (el pan seco, las patatas y el hervido de col eran las principales fuentes de alimentación). En los meses de diciembre o enero también era habitual la celebración de la matanza en la que se tenía costumbre de sacrificar un par de cerdos y, en el mejor de los casos, también un toro. El objetivo de la matanza era obtener carne y poder elaborar productos como morcillas y longanizas para conservarlas y tener alimento buena parte del año.

La Guerra Civil española tuvo una fuerte repercusión en la vida de las gentes de esta zona. Nuestra protagonista la recuerda como uno de los acontecimientos que más caló en la memoria de estas generaciones al contarnos como se veía afectado el transcurso de la vida en las masías y la actividad escolar. Recuerda perfectamente el ruido de los aviones o cómo los soldados se llevaban animales, alimento u otros productos básicos para su sustento a su paso por las masías dejándoles sin la mayor parte de los alimentos que con su esfuerzo conseguían las familias para sobrevivir el resto del año.

En definitiva, gracias a la historia de vida de Leonila, conocemos un poco más la dura realidad vivida por las gentes de estas tierras no hace tanto tiempo y que a día de hoy es prácticamente inimaginable. Muestra en primera persona las condiciones socio-culturales en las que crecieron generaciones de personas por el simple hecho de pertenecer a una clase social baja en la que terminaba primando la subsistencia por encima de la formación académica.

1 Historias de vida: investigación cualitativa.

Las historias de vida nos permiten reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, desde que nacemos hasta el momento en que nos sentamos para ordenar los pasos andados. Para hacer una historia de vida utilizamos la memoria como herramienta principal, porque nos permite reconstruir de dónde venimos, el contexto social, cultural, político y económico que nos ha tocado vivir y todos aquellos hechos que por algún motivo nos han dejado huella. Podríamos decir que se trata de una biografía de vida donde las experiencias y opiniones del individuo en cuestión se enlazan, o mejor dicho, se mezclan unas con otras.

Hay que destacar que las historias de vida forman parte de los estudios cualitativos y que según Berríos (2000) “siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga”. De este modo, las historias de vida, como investigación cualitativa, buscan descubrir “la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente” (Ruiz, 2012). En este sentido, Bisquerra (2004) afirma que la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación sea inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, es decir, es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad investigada.

Las historias de vida, según Jones (1983) ofrecen “un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas”. También afirma que de todos los métodos de investigación cualitativa es el que mejor permite a los investigadores indagar cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea.

Pérez (2000) añade que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que la vida tiene para ellos.

La investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y de situación. Es decir, no se parte de unas magnitudes numéricas preestablecidas ni tampoco se pretende conseguir unos resultados posteriores determinados. Por lo cual, a pesar de contar ambas con una gran validez, la investigación cualitativa nos ofrece más posibilidades para trabajar en el campo de la investigación biográfico-narrativa.

La historia de vida se propone como una herramienta metodológica que promueve la comprensión de fenómenos psicológicos y sociales mostrándose adecuada para conocer las múltiples realidades que construyen las personas a través de sus narrativas (Chárriez, 2012).

Además, nos abre la posibilidad de leer entre líneas las diferentes narraciones orales con el fin de interpretarlas y extraer nuestras conclusiones.

De la misma forma, Leite (2011) define las historias de vida como “una metodología que no se apoya en procedimientos de carácter estadístico sino que por el contrario reivindica un aspecto importante del conocimiento social que es la propia experiencia humana, la propia subjetividad como fuente de conocimiento y el relato de los diferentes actores, ya sea de procesos sociales, de elementos puntuales, de fenómenos sociales que sirven de correlato o punto de referencia para construir el conocimiento social”. Por todo ello, podemos afirmar que las historias de vida permiten describir, analizar y comprender la vida diaria, la sociedad y su desarrollo para actuar de la forma más adecuada posible en cada caso y en cada situación.

En términos globales podríamos hablar de aproximación biográfica y decir que constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprendizaje donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina. En este contexto la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida en que puedan narrarla y reconstruir de manera intersubjetiva, tal como manifiesta Leite (2011). En otras palabras, optar por las historias de vida es intentar conseguir el difícil (pero deseable) equilibrio entre el testimonio subjetivo de una persona y su trayectoria vital contextualizada en una época, unas normas sociales y unos valores compartidos (Bretones, Solé, Albertich y Ros, 2014).

De este modo, tal y como hemos señalado anteriormente, podemos afirmar que el enfoque biográfico que tiene la historia de vida desempeña un papel importante en la vida social ya que era la manera de transmitir los conocimientos y experiencias de vida de una generación a otra (Lucca y Berríos, 2009). Es por ello, tal y como indican Bretones, Solé, Albertich y Ros (2014) “las historias de vida no son solo un producto de la memoria personal, lo son también de la memoria colectiva y social”. Es decir, están “imbuidas de significados colectivos”. Es así como a través de esta técnica nos acercamos a las vidas de las personas y comprendemos mejor la sociedad y la cultura de la que formamos parte. Y lo hacemos al reconocer, valorar y comprender al otro, al aproximarnos al significado que los actores dan a su propia experiencia, al conocer sus puntos de vista sin un juicio moral sobre la idoneidad o no de sus creencias o de sus comportamientos.

Finalmente, en cuanto a su aplicación, es importante destacar que la narración ha seguido un orden cronológico, se ha llevado a cabo de forma totalmente individual y la entrevista se realizó en el mismo contexto en el que nuestra protagonista creció y se desarrollaron los hechos narrados. Esto ha facilitado que la voz silenciada de una niña pueda ser escuchada.

2 Contextualización histórica

Preocupado por la situación educativa, en 1876 Francisco Giner de los Ríos fundó, en Madrid, la Institución Libre de Enseñanza a través de la cual se dieron a conocer las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Decroly y Dewey y se promovió una enseñanza laica, con libertad

de cátedra, eliminación de los castigos físicos y aprendizaje basado en el descubrimiento que intentó conectar con las corrientes progresistas europeos de aquel momento.

Todas estas acciones no se vieron reflejadas en la práctica diaria de las escuelas ya que el índice de analfabetismo en España a principios del siglo XX era elevado comparado con el de los países de Europa. Según Viñao (2009) las dos terceras de la población eran prácticamente analfabetas. La escolarización de los niños y niñas se hacía en edificios viejos, aulas con importantes deficiencias y la preparación de los maestros era escasa. Un elevado número de niños no asistían a la escuela por la falta de edificios escolares, el desinterés de los padres, la necesidad del trabajo infantil familiar o la miseria económica. Por otra parte, la escasez económica de los presupuestos municipales y estatales dedicados a la enseñanza hacía que la educación se encontrara en una situación absolutamente precaria a comienzos del siglo XX.

Nuestro trabajo se centra en los años treinta y cuarenta del pasado siglo. El 14 de abril de 1931 tenía lugar la proclamación de la Segunda República y con ella llegaron una serie de cambios que para nada dejaban de lado el mundo de la educación. Los nuevos gobernantes republicanos creían firmemente que una buena educación escolar aseguraría la permanencia del ideal republicano. Por este motivo querían que el maestro y el niño fuesen los primeros ciudadanos de la República. El presidente Azaña afirmaba que "la escuela pública debía ser el escudo de la República" (Portell y Marqués, 2006). En este sentido trabajaron los ministros Marcelino Domingo (radical socialista y ex maestro) y Fernando de los Ríos (socialista y miembro de la Institución Libre de Enseñanza), así como el director general de Instrucción Pública Rodolfo Llopis (socialista y maestro), que pensaban que invertir en educación era básico para modernizar el país y asentar una sociedad democrática.

Además, los principios pedagógicos de la Escuela Nueva habían sido asumidos por intelectuales y políticos republicanos españoles, introduciéndolos en la Constitución republicana de 1931. La nueva República estableció que el Estado español no tenía religión oficial y la enseñanza sería laica, gratuita y obligatoria. La organización del aparato educativo se basaría en los principios de la escuela unificada, gratuita, obligatoria y laica, donde se reconocía la libertad de cátedra y se proponía una nueva pedagogía basada en el trabajo inspirándose en ideales de solidaridad humana (artículos 3 y 48).

Esta innovación del sistema educativo no se podía apreciar en términos generales en la realidad social en la que nuestra protagonista creció. La dura realidad se imponía en la vida de un colectivo marcado por la escasez de recursos y el sometimiento a estructuras de dependencia en las que no existían los derechos y libertades para esta clase social.

3 Contextualización geográfica

El término de Morella abarca una gran extensión de territorio siendo el más grande de la provincia de Castellón. Morella no sólo es su casco urbano. A lo largo y ancho de su término municipal hay una gran cantidad de masías, un total de 365, tantas como días tiene el año. Esta zona geográfica se caracteriza por el duro clima del invierno, los minifundios y la baja rentabilidad de la agricultura de montaña.

La estructura organizativa de los caseríos morellanos ha ido cambiando a lo largo de la historia. La primera noticia escrita que tenemos sobre la organización administrativa del término de Morella la encontramos en el Capbreu, un apreciado manuscrito del año 1445, que figura en el Archivo histórico eclesial de la iglesia Arciprestal de Morella. Según este documento el término de Morella estaba organizado en partidas. Siglos después, aunque sin documentación que lo acredita con exactitud por quemarse el Archivo Municipal en 1840, desaparecieron dichas partidas y dieron lugar a otras demarcaciones completamente nuevas, las cuales recibieron el nombre de "Denes". Este nombre surgió porque en principio eran diez las zonas o demarcaciones en las que se dividía el término municipal.

La "dena" según Carceller y Sangüesa (1991) es una demarcación de terreno posiblemente de origen medieval que comprende un número variable tanto en el número de masías como en su extensión. Cada una de estas "denas" tiene una delegación del alcalde denominado "alcaldillo". Este es nombrado directamente por el alcalde y tiene como principales funciones comunicar a todos los habitantes de esa zona los avisos y edictos de la primera autoridad municipal. Cada una de las "denas" presenta su capitalidad: lugar donde se almacenaba el grano como impuesto del Estado, se cobraba el diezmo de la iglesia y se impartían clases a los hijos e hijas de sus habitantes.

En la realización de este trabajo nos centraremos en la "dena" de los Llivis que está situada en el noroeste del término de Morella. El término Llivis hace referencia al conjunto total de la "dena" y también a una de las masías concretas que la integran. Además era el lugar donde se encontraba ubicada la escuela. A pesar de las duras condiciones de vida siempre se tuvo un especial interés por acercar la educación, tanto es así que Carceller y Sangüesa (1991, p. 212) destacan que en el año 1936 se abrieron dos ventanas de 1'30 x 1m en la nave de la ermita de San Pedro, para facilitar el acceso de luz y habilitar parte de la misma para desarrollar las tareas de una escuela. El objetivo era crear una escuela mixta a la que pudieran asistir todos los niños y niñas de los alrededores. También por esta razón, se instaló una estufa de más de un metro de altura y treinta centímetros de diámetro lo que nos indica la dureza de los inviernos en esta zona. En los años treinta del siglo XX vivían 146 personas de las que aproximadamente unas treinta eran niños y niñas. Estos mismos autores nos informan que el diez de marzo de 1956 el Ministerio de Educación Nacional creó una escuela unitaria para los alumnos de la "dena". Esta, fue ubicada en la planta baja de la casa donde vivía el maestro que daba clase en la ermita y que desde entonces lo haría en este lugar. Se trataba de una sala bastante espaciosa, con dos pizarras grandes y tres ventanas que proporcionaban una gran iluminación, además también contaba con servicio de baño. La escuela estuvo en funcionamiento hasta el 19 de junio de 1974.

La ermita ha visto cómo los niños y niñas que acudían allí a recibir formación académica crecían y con el paso del tiempo se cerraba su escuela. Poco a poco se ha ido perdiendo la vida en esta "dena" hasta llegar al momento actual en el que los jóvenes únicamente vuelven allí de visita.

4 Leonila: el valor de una vida

La historia de vida de Leonila Garcia Prades comienza en 1931, con su nacimiento en la masía de Cardona situada en la “dena” de los Llivis en el término de Morella. Con sólo medio año de vida sus padres tuvieron que abandonar esta masía por motivos de trabajo y toda la familia se trasladó a otra dentro de la misma “dena”. La dureza de las condiciones de vida de los masoveros generaba su propia discriminación sociocultural. No tenían ninguna propiedad que explotar excepto la fuerza de sus manos y un par de mulas, en el mejor de los casos. La subsistencia y la alimentación de la familia estaban por delante de otras necesidades como la educación. A esto hay que tener en cuenta el tipo de contrato entre el propietario de la tierra y ellos mismos: uno de los más representativos de la zona y que esta familia experimentó era el de “mediero”. El dueño se quedaba con la mitad de la producción y de todos los beneficios que se extraían de sus tierras mientras que los masoveros recibían la otra mitad a la que se descontaban los gastos y pérdidas en la producción tanto agrícola como animal.

"A pesar de que prácticamente no lo recuerdo, mis primeros años de vida fueron muy movidos, con cinco años cambié hasta tres veces de casa"

La influencia de las nuevas tendencias políticas derivadas del gobierno republicano se manifestaron con el fomento de la educación. A pesar de la escasa formación académica y cultural de sus progenitores, estos, con el afán de que sus hijos fuesen más que ellos, organizaron una escuela propia de la “dena” en la que los gastos corrían a su cargo y de esta forma cumplir con el deber moral de dar una educación a sus hijos.

“Empecé a ir al colegio a los cinco años, en esos momentos vivía en la misma masía en la que estaba la escuela de la “dena”, por lo que se puede decir que la tenía la escuela al lado de casa"

La necesidad vital de supervivencia y mejora de las malas condiciones de vida de esta familia les obligaba a cambiar de residencia con frecuencia. Esto llevó a nuestra protagonista a vivir experiencias que son impensables en el momento actual como por ejemplo recorrer a pie largas distancias y en condiciones climatológicas adversas para poder ir a clase.

“A los siete años mis padres tuvieron que volver a cambiar de masía. Ésta se encontraba a varios kilómetros de la escuela, por lo que cada día había de caminar casi dos horas a la intemperie. Recuerdo que un día nevaba, otro llovía, otro había placas de hielo... todo esto provocaba que algunos días no pudiese ir a la escuela”

Debido al escaso poder económico utilizaban los productos autóctonos para fabricar a mano su propia ropa de abrigo que suponía obtener y procesar los productos desde su origen hasta la confección.

"Nos abrigábamos todo lo que podíamos, utilizábamos jerséis de lana y también bufandas, lo peor era cuando llovía, no teníamos los impermeables ni todo este material que se utiliza hoy en día"

A pesar de intentar mantener un horario normalizado con el resto de centros educativos, las duras condiciones climatológicas condicionaban el inicio de la jornada escolar para facilitar el acceso a los hijos e hijas de los masoveros ya que debían recorrer grandes distancias a pie para llegar a ella.

"La escuela empezaba a las diez de la mañana y duraba hasta las cinco de la tarde. No íbamos a comer en casa porque habíamos de caminar mucho. Siempre almorzábamos en la masía y comíamos en la escuela"

La climatología repercutía en los hábitos de los niños y niñas cuando se reunían para jugar. Asimismo, la utilización de recursos autóctonos para mitigar las rigurosidades del invierno, que iban a cargo de los padres del alumnado, hacía que su uso se limitara a las situaciones extremas.

"Algunas veces nos entreteníamos recogiendo moras o jugando por los senderos que llevaban a la escuela. En cambio al invierno no era así, nos apresurábamos todo lo que podíamos a llegar a la escuela. Además recuerdo que los días de más frío el maestro encendía una estufa de leña para combatir el frío"

Si la Guerra Civil afectó a los habitantes de pueblos y ciudades, con mayor incidencia lo hizo con este colectivo debido, sobretudo, a que no contaban con los medios materiales que tenían los demás viéndose obligados a buscar otros recursos que substituyesen los inexistentes.

"Cuando la guerra nos escondíamos en el encalado del lado de la era de la casa, venían los aviones de los militares y todos nos escondíamos en el encalado, pasábamos mucho miedo"

Las condiciones socioeconómicas determinaban la alimentación familiar que en muchos casos se veía reducida al consumo de los alimentos que generaban en la masía permitiéndoles una comida diaria pero sin tener variedad alimentaria. Asimismo el hecho de tener que comer en la escuela respondía a la imposibilidad de regresar a sus casas para recibir una comida caliente.

"Mi madre me preparaba unos bocadillos de tortilla con panceta que estaban muy buenos, sin duda la comida era de los mejores momentos de la jornada escolar"

Una vez más se pone de manifiesto que las necesidades de supervivencia primaban sobre las educativas. Los padres se veían obligados a recurrir a la mano de obra gratuita que les proporcionaban sus hijos para sacar adelante las tareas agrícolas y así colaborar en la supervivencia familiar.

"Solo íbamos a la escuela en invierno, en verano había mucho trabajo y no nos dejaban ir, unos teníamos que guardar los corderos, los otros los cerdos, los otros segar... con el buen tiempo había mucho trabajo y no podíamos ir a la escuela "

Este hecho se convertía en definitivo en el momento en el que los niños y niñas crecían y podían desarrollar casi el mismo trabajo que un adulto. Esto les llevaba al abandono de la

escuela y a la falta de una formación básica que les posibilitara el acceso a unos estudios posteriores y a unas mejores condiciones de vida.

"Dejé de ir a la escuela por el trabajo de la casa, porque cuanto más mayor te haces, más obligada se vuelve el trabajo, en casa hay muchos trabajos y tienes que ayudar, yo a los doce años tuve que dejar la escuela"

Conclusión

El análisis de este relato autobiográfico nos permite tomar conciencia de cómo la clase social de la que se proviene determina, en parte, la vida de una persona. Mediante su propia Historia de Vida hemos conocido la situación en la que vivían los “masoveros” de la zona de Morella durante el pasado siglo y, sobretodo, cómo de injusta y diferente era su vida a la del resto de la población del casco urbano. El simple hecho de no vivir dentro de la localidad ya era un factor generador de discriminación.

Nuestra protagonista enfatiza la necesidad de trabajar para sobrevivir teniendo que abandonar otras posibilidades de vida. Es decir, aunque a ella le gustaba estudiar y en la “dena” se habilitó por los “masoveros” un lugar para que los niños y niñas pudieran asistir a clase, se vio obligada dejarlo para ayudar en las tareas domésticas que se llevaban a cabo en su masía y colaborar con su esfuerzo al sustento familiar.

Concretamente en la “dena” dels Llivis, dónde nuestra protagonista fue a clase, el hecho de habilitar una zona de la ermita para poder dar clases a los niños y niñas fue un hito ya que esta zona se encontraba aislada de las políticas del gobierno estatal. La escuela unitaria de esta “dena” no fue creada por el estado sino que nació de la preocupación de unos padres y madres con escasa formación académica preocupados por ofrecer un servicio educativo a sus hijos e hijas ante la imposibilidad material de asistir diariamente a las clases en Morella. Los gastos funcionamiento de la escuela y los honorarios del maestro corrían a cargo de las familias. Este hecho muestra, una vez más, la discriminación que sufría este colectivo respecto al resto de la población de los núcleos urbanos en los que no existía una preocupación por la escolarización de sus hijos.

También en el relato observamos el absentismo escolar característico de estas zonas en las que primaba la necesidad de trabajar al hecho de estudiar así como el causado por la climatología adversa de esta zona geográfica. En el primer caso el alumnado debía faltar a la escuela cuando el trabajo se volvía más intenso en las masías, como en el período estival, por lo que había, como ya hemos dicho, una prioridad por el sustento familiar. Este hecho se hacía definitivo cuando se llegaba a una edad (en el caso de la protagonista a los 12 años) en la que se veían obligados a dejar la escuela para pasar a formar parte de la mano de obra de la familia. En el caso del absentismo por la climatología se ve causado por la falta de medios de transporte necesarios que posibiliten un desplazamiento adecuado. Nuestra protagonista, debido a los cambios de masías que realizó durante su vida dentro de la “dena”, hubo casos en

los que tenía que andar horas a la intemperie para llegar hasta la escuela. En los meses más duros de invierno se hacía casi imposible caminar a través de los montes debido a la nieve y el frío. No podemos hacernos una idea del esfuerzo que suponía para estos niños y niñas y para sus familias el hecho de asistir a la escuela y la jornada escolar se adaptaba a sus posibilidades y necesidades: se quedaban a comer en la escuela debido a la falta de un transporte escolar, empezaban más tarde o acababan más temprano según las horas de sol para facilitar el desplazamiento al alumnado, etc.

Los hechos descritos como la necesidad de supervivencia, la consideración de la educación o las necesidades no cubiertas de este colectivo nos deja ver el grado de autosuficiencia de los niños y niñas de esta época que debían ingeniárselas para compaginar su asistencia a la escuela con los trabajos agrícolas y ganaderos que debían realizar para colaborar en el sustento de la familia. Aunque este colectivo no pudiera acceder a aprendizajes académicos más elevados, era gentes muy formadas en la tierra y otros aspectos muy diversos que debían adquirir a la fuerza. Estos aprendizajes, como pueden ser los relacionados directamente con aspectos agrícolas, ganaderos o meteorológicos, se encontraban dentro del bagaje de estas gentes que no entendían de diferenciación de oficios. Es decir, ellos eran todo lo que necesitaban para el funcionamiento de las masías: se encargaban de construir, de sembrar, de recolectar, de cuidar los animales... tenían conocimientos de prácticamente todos los oficios aunque no fueran considerados personas formadas por el resto de la población.

Gracias a Leonila podemos apreciar el cambio social, cultural y económico que hemos experimentado. A pesar de creer que hemos superado la discriminación social y cultural que ella padecía por pertenecer a un colectivo social desfavorecido, aun podemos observar que, en algunos casos, el hecho de ser de una clase social baja lleva implícito un comportamiento diferenciador que genera, a la vez, en la sociedad, actitudes discriminatorias.

Referencias bibliográficas

BERRIOS RIVERA, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.

BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BRETONES, E., SOLÉ, J., ALBERICH, N. y ROS, P. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 72-84.

CHÁRRIEZ, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1931, Título Preliminar, artículo 3.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1931, Capítulo II, artículo 48.

GAMUNDÍ CARCELLER, S. y SANGÜESA ORTÍ C. (1991). *Morella. Guía del anitguo término*. Morella: Ajuntament de Morella.

JONES, G. R. (1983). *Life history methodology*. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. California: Sage.

LEITE MENDEZ, A.E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal. Facultad de ciencias de la educación, Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad de Málaga.

LUCCA, N. y BERRÍOS, R. (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.

PÉREZ, G. (2000) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. En Técnicas y análisis de datos (3ª. ed.) Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

PORTELL, R. y S. MARQUÈS (2006). *Els mestres de la República*. Badalona: Ara Llibres.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

VIÑAO, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Revista Efora*, 3.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

O Imaginário dos Docentes Negros no Ensino Universitário

Isabel Cristina Corrêa Roesch

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE¹

Valeska Fortes de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM²

Fatima Pereira

**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do
Porto - FPCEUP³**

Este estudo é um recorte da minha Tese de Doutorado, intitulada: **DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário**, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Brasil, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O tema desta pesquisa foi motivado por vivências que tive no Estado do Paraná, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na qual atuo como Docente no curso de Formação de Professores, e, também, pelo envolvimento e participação em pesquisas anteriores, realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS), da Universidade Federal de Santa Maria, da (UFSM) - Dissertação do Mestrado em Educação - e, no Grupo de Estudos Etno-culturais⁴ (GEEC), da UNIOESTE. Nesse último grupo, os temas de pesquisa referiam-se a fenômenos culturais, étnicos, raciais e linguísticos, desenvolvendo projetos de pesquisa referentes: à questão indígena no imaginário e nas

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Membro do Grupo de Estudos Etno-culturais (GEEC/ UNIOESTE) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/ UFSM).

² Doutora em Educação. Professora Titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS).

³ Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar e Investigadora integrada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Pesquisadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

⁴ Etno-culturais: com o novo acordo ortográfico, esta a palavra passou a ser grafada junto não sendo mais utilizado o hífen para separar etnoculturais. Porém, como é o nome do grupo, será preservado o hífen.



práticas pedagógicas; às práticas pedagógicas em comunidades remanescentes de quilombos; à cultura organizacional; à formação de professores e a questões étnicas. Todas essas questões, somadas as minhas experiências de 13 anos no Ensino Universitário, fazendo do espaço da sala de aula, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação, um laboratório produtor de aprendizagens, porque é assim que tenho me projetado neste lugar, fazem de mim alguém que está em constante exercício, na busca do conhecimento e vivenciando experiências. A referência do meu envolvimento com a docência no Ensino Superior, seja como professora negra ou como pesquisadora da cultura docente, foi se constituindo por meio de observações e convivência com os acadêmicos e o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIOESTE/ PR. Sendo um lugar de poucas pessoas negras (alunos e professores), comecei observar as questões que envolvem o cotidiano desse lugar. Durante os processos de formação, através dos quais me constituí como docente negra, meus questionamentos foram aflorando em relação ao tema de estudo sobre Docentes Negros no Ensino Universitário, pois, desses sujeitos, identifico e compreendo as estratégias de inserção social e profissional, o significado da dimensão étnico-racial⁵ e de gênero em suas vidas e em suas ações como docentes (ensino, pesquisa e extensão) no Ensino Universitário. O tema em questão justifica-se pela necessidade de conhecer e ampliar os estudos e pesquisas que envolvem os esses Docentes. O objetivo principal foi pesquisar os Imaginários, Territórios e Fronteiras que envolvem a Docência no Ensino Universitário, no que se refere ao Ensino, à Pesquisa e Extensão desses sujeitos, que vivenciam um duplo lugar: Docente Negro e Pesquisador. A efetivação dos objetivos propostos nesta investigação contou com as contribuições de Bhabha (1998), Balandier (1997), Dubar (1997, 2005), Munanga (1988), Gomes (2010), Domingues (2007) nos estudos culturais; Bosi (1979, 1999) Meihy (2003), Josso (2010) nas histórias de vida; Ferry (1997), Vasconcelos (2000), Nóvoa (1995), e Tardiff (2002) na formação de professores e os estudos do imaginário realizados por Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2001, 2002, 2007), a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. Assim, esta pesquisa busca compreender, através dos imaginários instituído e instituinte, os sentidos construídos pelos docentes negros sobre a docência no Ensino Universitário. Dessa forma, os dados mostram os Saberes Docentes e os Processos de Formação Profissional nas seguintes categorias: *Escolarização* (Educação Básica e Estudo e Trabalho), *Pessoais* (Escolha Profissional, Família, Movimento Negro) e *Experiência Profissional* (Prática Docente e Pesquisas Desenvolvidas), que, para os coautores, foram as principais instâncias atravessadoras do processo de constituição discursiva de suas identidades profissionais. Neste estudo, utilizei a pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, apresentando-se como um estudo de caso que representa uma característica e uma particularidade. Nesse sentido, responde a questões com realidades que não podem ser quantificadas, pois trabalha com um universo amplo de significados, motivos, valores e aspirações. Para realizar o estudo da história de vida, que contém uma complexidade de experiências vividas sobre diferentes circunstâncias, utilizei a metodologia da História Oral, sob o aspecto da História Oral de Vida. A História Oral baseia-se no registro dos fatos ocorridos entre o passado e o presente, ou seja, o passado como fenômeno renovado no

⁵ Étnico-racial: O termo refere-se a um grupo de seres humanos unidos por um fator comum, tal como a nacionalidade, etnia, religião, língua, bem como demais afinidades históricas e culturais. Essas comunidades humanas geralmente reivindicam para si uma estrutura social e política, bem como um território. A etnia compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a afiliação tribal, a Religião, a língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial, etc.



presente, num processo contínuo de novas significações. Em seus relatos, foram reveladas questões como: o imaginário instituinte da ampliação da zona fronteira da condição de exclusão histórica, da escolarização, e da questão étnico-racial em relação às gerações antecedentes dos docentes negros.

Palavras-chave: Docentes Negros, Imaginários, Formação de Professores, Ensino Universitário

The Imaginarium of Teachers in Negros University Education

This study is part of my PhD thesis entitled: **BLACK TEACHERS : Imaginary , Territories and Borders on University Education** , the Program of Graduate Studies in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM) - Brazil on line research Training, Knowledge and Professional Development. The theme of this research was motivated by experiences I had in the state of Paraná , the State University of Western Paraná (UNIOESTE) , where I work as Lecturer in the course of teacher training , and also the involvement and participation in previous surveys, held in the Group of Studies and Research in Education and Social Imaginary (GEPEIS) , the Federal University of Santa Maria, (UFSM) - Master of Master of Education - and the Group of Ethno- cultural Studies (GEEC) , the UNIOESTE. In the latter group, the research topics referred to cultural, ethnic, racial and linguistic phenomena, developing research projects concerning: the indigenous question in the minds and in pedagogical practices; pedagogical practices in remaining quilombo communities; the organizational culture; the training of teachers and the ethnic issues. All these issues, combined with my experience of 13 years in University Education, making the classroom space, both in undergraduate courses as graduate, a producer of learning lab, because that's how I have designed myself in this place, They make me someone who is in constant exercise in the pursuit of knowledge and living experiences. The mention of my involvement with teaching in higher education, either as black or teacher as a researcher of the teaching culture, was constituted through observations and interaction with the academics and the faculty of the Faculty of Education of UNIOESTE / PR. Being a place of few black people (students and teachers), I started to notice the issues surrounding daily life of this place. During the training process, through which constitutes me as a black teacher, my questions were surfacing in relation to the subject of study on Black Teachers in University Education, for these individuals, identify and understand the social and professional integration strategies, the meaning the ethnic-racial dimension and gender in their lives and in their actions as teachers (teaching, research and extension) in University Education. The issue in question is justified by the need to know and expand the studies and research involving these Teachers. The main objective was to investigate the Imaginary, Territories and Borders involving Teaching in University Education, with regard to the Education, Research and Extension of these individuals, who experience a double place: Black Lecturer and Researcher. The fulfillment of the objectives proposed in this investigation included the contributions of Bhabha (1998), Balandier (1997), Dubar (1997, 2005), Munanga (1988), Gomes (2010), Domingues (2007) in cultural studies; Bosi (1979, 1999) Meihy (2003), Josso (2010) in the book of life; Ferry (1997), Vasconcelos (2000), Nóvoa (1995), and Tardiff (2002) in teacher education and the imagination of studies by Castoriadis (1982, 1987, 1992, 2001, 2002,



2007), from two dimensions: social-historical and individual. Thus, this research seeks to understand, through the instituted and instituting imaginary, the meanings constructed by black teachers on teaching in Teaching University. Thus, the data show the Knowledge Teachers and Vocational Training Processes in the following categories: Education (Basic Education and Work and Study), Personal (Professional Choice, Family, Black Movement) and Professional Experience (Teaching Practice and Research Developed) that for the co-authors, were the main *atravessadoras* instances of discursive constitution process of their professional identities. This study used the qualitative research of descriptive nature, presenting itself as a case study that is a characteristic and particularity. In this sense, answers questions with realities that can not be quantified, because it works with a broad universe of meanings, motives, values and aspirations. For the study of the history of life, which contains a complexity of experiences on different circumstances, I used the methodology of oral history, from the aspect of Oral History of Life. The Oral History is based on the record of events that occurred between the past and the present, or the past as a phenomenon new to this, a continuous process of new meanings. In their reports, questions were revealed as the instituting imaginary extension of the border area of the historical exclusion condition, schooling, and ethnic-racial question in relation to background generations of black teachers.

Keywords: Black Teachers, Imaginary, Teacher Training, Teaching University

1 Introdução

1.1 Contextualizando a pesquisa

A reflexão que apresento neste artigo é parte de um estudo mais abrangente, cujo resultado foi apresentado em minha Tese de Doutorado em Educação, a qual se intitula “*DOCENTES NEGROS: Imaginários, Territórios e Fronteiras no Ensino Universitário*” no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Esta investigação é um estudo de caso de três Docentes Negros que, em sua gênese, tem a memória educativa como instrumento para entender como as práticas vivenciadas no Ensino Universitário, desde a escolha profissional até a prática docente, podem contribuir para o ser Docente. O tema desta pesquisa foi motivado por vivências que tive como Docente no curso de Formação de Professores, e, também, pelo envolvimento e participação em pesquisas com temas que se referiam a fenômenos culturais, étnicos, raciais e linguísticos. Assim, a referência do meu envolvimento com a docência no Ensino Universitário, seja como professora negra ou como pesquisadora da cultura docente, foi se constituindo por meio de observações e convivência com os acadêmicos e o corpo docente do curso de Pedagogia da UNIOESTE/ PR, sendo um lugar de poucas pessoas negras (alunos e professores). Nesse estudo, optei por utilizar o vocábulo “negro”, porque é um termo carregado de significados construídos historicamente. No ano de 1987, em Miami, num discurso sobre a Negritude, Cesaire diz:



[...] palavra por vezes desacreditada, por vezes desgastada, mas, de toda maneira, uma palavra de emprego e de manejo difíceis: a palavra Negritude. A Negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A Negritude não é uma metafísica. A Negritude não é uma pretensiosa concepção do universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...] Vale dizer que a Negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade.

Negritude é o nome dado a uma corrente literária (vinculada especialmente ao Nacionalismo Negro) que surgiu por volta de 1934, em resposta à opressão do sistema colonial Francês. Atualmente, no movimento negro, podemos observar a importância dada à negritude como forma de luta pela visibilidade, orgulho, autoestima e emancipação social.

Então, durante os processos de formação, através dos quais me constituí como docente negra, meus questionamentos foram aflorando em relação ao tema de estudo, buscando assim, conhecer as seguintes questões: as diferenças culturais e étnico-racial⁶ influenciaram na escolha profissional dos Docentes Negros?; Que imaginários encontramos entre os Docentes Negros sobre o espaço Universitário?; Quais os processos formativos que os Docentes Negros passaram até chegarem a Docência Universitária? Assim, nas análises das narrativas dos docentes, o imaginário social, possibilitou identificar que, revelar a dimensão simbólica das práticas destes professores foi muito mais do que arrolar dimensões unicamente racionais.

Essa preocupação em torno do Docente Negro no Ensino Universitário vem ao encontro dos estudos de Oliveira (2006), Silva (2008), Ribeiro (2001), Reis (2010) e Santos (2000), ainda mais quando se observa que poucos são os estudos em torno desse profissional. Também soma-se a outros três trabalhos: Azambuja (2000), Röesch (2001), e o de Santos (2010), produzidos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS, da UFSM, que trazem como questões de pesquisa os processos de formação por meio das histórias de vida de professores negros, os quais também deram atenção às questões étnico-raciais, imaginário e educação. Essas são as três pesquisas, na produção da Pós-Graduação em Educação da UFSM, que envolvem as questões étnico-raciais, imaginário e educação na formação de professores.

Dessa forma, o contexto em que se insere este estudo é marcado por mudanças ocorridas em várias instâncias que, de formas diversas, afetam a inserção dos Docentes Negros no Ensino Universitário. O tema não enfoca apenas meu universo como pesquisadora, mas inclui as formas que me auxiliaram a assumir o meu lugar no mundo como mulher, negra, docente e pesquisadora.

⁶ Étnico-racial: O termo refere-se a um grupo de seres humanos unidos por um fator comum, tal como a nacionalidade, etnia, religião, língua, bem como demais afinidades históricas e culturais. Essas comunidades humanas geralmente reivindicam para si uma estrutura social e política, bem como um território. A etnia compreende os fatores culturais, como a nacionalidade, a afiliação tribal, a Religião, a língua e as tradições, enquanto raça compreende apenas os fatores morfológicos, como cor de pele, constituição física, estatura, traço facial, etc.



A partir dessas questões, iniciei uma busca por explicações teóricas que pudessem me auxiliar a entender e traçar possíveis relações e (des)construções histórico-culturais nos sentidos e significados atribuídos a docência dos coautores⁷ deste estudo.

1.2 Os critérios utilizados

Na pesquisa qualitativa, a narrativa tem sido utilizada, como um instrumento de coleta de dados, sendo considerado também um trabalho (auto)formativo, por permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato (oral ou escrito) ele reconstrói as suas próprias experiências, e também, compõe sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode proporcionar novas bases de compreensão da prática. Por isso, o uso de narrativas como procedimento de pesquisa pode servir, como alternativa de investigação e de formação. Assim, nesta dupla função: "meio de investigação e instrumento pedagógico" Nóvoa (1999:58) justifica sua utilização no domínio das Ciências da Educação e da formação. Foram convidados seis docentes para responder as questões sobre a docência no Ensino Universitário. A escolha dos coautores se deu com base nestas características: serem Negros, Docentes no Ensino Universitário e, por último, terem a disponibilidade para me contarem suas histórias de vida. Depois da aceitação de três professores, conversamos com cada um deles para marcarmos um primeiro encontro. Nesse dia, explicamos melhor como seria o desenvolvimento da pesquisa, eles preencheram uma ficha de identificação do depoente. Também esclarecemos às questões éticas da pesquisa. Nesse dia, ainda aproveitamos para entregar-lhes o conto "A Terceira Margem do Rio", de João Guimarães Rosa, que foi o fio condutor dos nossos questionamentos do estudo e, após, dos questionamentos com os professores.

Os Docentes que fazem parte deste estudo pertencem a instituições públicas do Ensino Universitário, de diferentes cidades e estados da região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e possuem os seguintes cursos de formação acadêmica, que são: Pedagogia, Filosofia e Matemática. Nesse sentido, tive melhor visão dos processos vividos e sentidos por eles nos diferentes ambientes de formação. Outro fator que influenciou na escolha foi o envolvimento diferenciado dos professores em suas práticas. Na análise de suas histórias de vida, também será considerado o fato desses docentes estarem vivenciando os desafios da educação em uma sociedade multirracial, que faz o discurso de democracia racial em contradição com a existência de práticas discriminatórias e racistas.

Para comprovar a tese de que *"o imaginário da condição de exclusão histórica dos docentes negros se torna instituinte, na medida em que estes avançam na escolarização"*, os relatos orais e (auto)biográficos foram obtidos a partir dos seguintes temas: "Escolha Profissional", "Início da Atuação Docente" e os envolvimento com o "Espaço do Ensino Universitário". Para a compreensão das narrativas foi utilizada a abordagem hermenêutica pois contribui para que o pesquisador

⁷ Coautores: O termo coautores da pesquisa é atribuído aos Docentes Negros, que fazem parte desse estudo, porque a pesquisa ganha autoria e autonomia a partir da fala dessas pessoas com quem a autora realiza a sua tese.



realize uma aproximação das significações imaginárias dos sujeitos. Ela possibilita a compreensão dos sentidos e significados dos relatos a partir do olhar do sujeito ou do contexto em que ele vive. Delory-Momberger (2008:58), refere:

Da mesma maneira que, para o hermenêuta, cada parte do texto – palavra, frase, parágrafo etc. - adquire sentido no contexto da unidade superior que a contém e que o sentido do texto é produzido pelas relações das partes entre si e destas com o todo, para o autobiográfico, o sentido se constrói na articulação da figura total da vida e de suas partes. (DELORY-MOMBERGER, 2008:58)

A análise das narrativas contribui para a visualização de outras questões que antes estavam invisíveis, e que depois, visível amplia os horizontes do pesquisador. Esse fator pode contribuir para nos “apropriarmos” do pensamento do outro e reelaborá-lo. Dessa forma, utilizei o campo do imaginário social no entendimento das significações imaginárias desses professores, a partir de duas dimensões: a social-histórica e a individual. “O imaginário social como instituinte constrói significações imaginárias sociais” (CASTORIADIS, 2007:34), lançando outro olhar, para o que está posto possibilitando outras formas de criação. Dessa forma, para conhecer as representações imaginárias dos Docentes Negros no Ensino Universitário, conto com as contribuições teóricas de Castoriadis (1982:154), quando refere que:

Falamos de imaginário quando queremos falar de alguma coisa "inventada" - quer se trate de uma invenção absoluta ("uma história inventada em todas as suas partes"), ou de um deslizamento, de um deslocamento de sentido, onde símbolos já disponíveis são investidos de outras significações normais ou canônicas. (CASTORIADIS, 1982:154)

Dessa forma, os trajetos de formação da profissão docente foram observados por meio do imaginário social⁸, oportunizando, assim, melhor reflexão sobre as experiências humanas. Nesse estudo foi utilizado o conceito de experiência formadora desenvolvido por Josso (2004) por meio da abordagem biográfica da formação dos coautores ressaltando os processos de formação do ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva biográfica consolida a análise das experiências de formação, Josso (2010:111), aponta que para o pesquisador,

a problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento [...].

Então, a ênfase da autora na ideia da experiência como formadora está embasada na concepção de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Josso (2004) refere que as histórias de vida podem ser abordadas como um projeto de conhecimento e de formação, destacando as relações do sujeito “aprendente” com o saber. Por isso, ao denominar o sujeito em formação, a

⁸ O Imaginário social retratado nesta pesquisa se refere a um sistema de significações que toda sociedade possui, cujos sentidos traduzem uma rede de sentidos que possibilitam a coesão em torno de uma ordem/desordem vigente. Refere-se às manifestações da dimensão simbólica, uma vez que, para se manifestar, o Imaginário se utiliza do simbólico, refletindo práticas sociais que materializam crenças, ritos e mitos. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **Imaginário Social e Escola de Segundo Grau**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1997:7.



autora utiliza o termo “aprendente”, para denotar o ponto de vista do sujeito que está aprendendo e atribuir um caráter dinâmico (em processo) a esse movimento.

Nóvoa (1999) refere que existem “eixos” que mobilizam e impulsionam a formação num sentido ou em outro. Acerca disso, e especialmente no que diz respeito à utilização de narrativas educativas como componentes de formação, nas análises das narrativas, foram destacados os aspectos comuns em relação à construção das representações sobre a Docência por meio das falas dos professores. Dessa forma, foi possível, a partir da análise das informações colhidas, o delineamento dos Saberes Docentes e Processos de Formação Profissional: “Escolarização”, “Pessoais” e “Experiência Profissional”. O mapeamento mais específico dos relatos que contemplaram questões significativas de suas vidas e o significado de ser Docente Negro no Ensino Universitário contribuiu na compreensão dos “eixos norteadores” percorridos pelos professores, conforme o quadro a seguir:

1.3 Eixos Norteadores

Saberes Docentes e Processos de Formação Profissional	- Escolarização	Educação Básica Estudo e Trabalho
	- Pessoais	Escolha Profissional Família Movimento Negro
	- Experiência Profissional	Prática Docente na Universidade Pesquisas desenvolvidas

Observando o quadro anterior, entende-se que todos esses “eixos norteadores” fazem parte dos processos de formação, nos quais os coautores da pesquisa se constituíram como profissionais da educação. Após a organização das categorias foi possível conhecer os territórios percorridos por esse grupo de docentes, os sentidos e os significados que estes atribuem à moral, às leis, às classes sociais, aos hábitos, aos costumes, às tradições, à herança cultural, às instituições, à linguagem, aos sentimentos, utilizei as contribuições de Cunha (2008:185) pois refere que o território,

[...] tem uma ocupação e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos com algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios e que sinalizam disputas de poder.

Na representação simbólica, o território significa as delimitações espaciais da segregação/discriminação, das resistências, dos valores, das identidades. Linha limítrofe que marca o fim de uma extensão. Os territórios têm relações sociais projetadas no



espaço, estáveis ou instáveis, podendo formar-se e dissolver-se rapidamente em um intervalo de tempo, tendo existência regular ou apenas periódica, podendo ou não ser contínuos e conter um poder exclusivo.

A condição de fronteira, nesse estudo refere a situação de estar na borda, margem, na barra. E não estar no centro é tanto estar distante quanto ser diferente, é ocupar a posição do ser “estranho”, do que é instituído pela sociedade. Porém, a fronteira recebe um significado positivo, pois é por meio dela que as diferenças culturais entram em contato e passam a interagir. A Fronteira é como o lugar de encontro, de movimento do *eu* com o *outro*, marcadas pelas relações de poder.

A fronteira a que me refiro não é só uma linha que determina um espaço, um marco físico ou natural de um sistema simbólico e, embora a conceituação jurídica acarrete, por si só, os desdobramentos políticos, ela também encerra em si um significado que opera para além dos aspectos territoriais, definindo-se como marco de referência identitária. A fronteira não se situa em nenhum dos polos que exercem funções opostas num raciocínio binário, isso porque ela é, ao mesmo tempo, um, outro, ambos e nenhum.

A fronteira figura um devir não apenas de lugar, mas, também, de situação ou época, a dimensão de fronteira postulada por Cunha (2008) possibilita – pelo contato e permeabilidade – o surgimento de algo novo, híbrido, diferente, mestiço, um “terceiro”, que se insinua na situação de passagem. A vida na fronteira da passagem do século XX para o XXI nos propiciou um momento de trânsito “em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. Isso porque há uma sensação de desorientação, um distúrbio de direção, no além” (BHABHA, 1998:19). O trabalho fronteiriço gera uma produção artística que não apenas retoma o passado, mas o renova, configurando-o como um “entre-lugar” contingente, que, além de inovar, interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade de viver.

A partir dos “eixos norteadores”, para os docentes, a Escolarização foi considerada, como uma ampliação da zona de fronteira, principalmente em relação à escolaridade dos seus pais. Os coautores buscaram em suas memórias, as lembranças sofridas: pela miséria em que viviam durante a infância,

Durante muito tempo, a relação excludente mantida na prática social mais ampla fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidos ao fracasso escolar. Várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontavam para uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Conforme o depoimento,

[...]Morávamos em uma peça para toda a família. Só meu irmão mais velho que frequentava a escola e com isso, garantia uma refeição por dia ao comer a merenda. Meu pai sempre dizia que ele tinha a cabeça fraca para o estudo, mas era homem e precisava estudar. A comida para todos sempre foi pouca e a minha irmã, que na época tinha 9 anos ficava em casa cuidando de mim e do meu outro irmão de 2 anos. Lembro que teve um período que meu irmão cansado daquela miséria em que vivíamos, ele já era adolescente



acho que tinha uns 13 anos, queria ter seu pr3prio dinheiro. Decidiu que iria conciliar o trabalho e o estudo e foi trabalhar de auxiliar de pedreiro. Aconteceu o 3bvio, no segundo m3s de trabalho j3 abandonou a escola pelo cansaço. Com a minha irm3 mais velha n3o foi diferente, aos doze anos j3 cuidava de uma criança pequena em uma casa de fam3lia. No in3cio a fam3lia apoiava seus estudos, mas n3o demorou muito tempo ela abandonou seus estudos. (Livala)

Observando nessa direç3o, pode-se afirmar que a educaç3o escolar, historicamente, tem sido uma das respons3veis para que essas minorias tenham posiç3es sociais inferiores. Assim, a identidade 3tnica e racial 3, tamb3m, uma quest3o de saber, de poder, e de saber/poder. De acordo com Silva (2000), “a pr3pria hist3ria do termo mais fortemente pol3mico, o de ‘raça’, est3 estreitamente ligado às relaç3es de poder que op3em o homem branco europeu às populaç3es dos pa3ses por eles colonizados” (2000:100). As dificuldades, sobretudo as condiç3es financeiras, impulsionam o negro de maneira precoce para o mercado informal de trabalho, fator que contribui para a repet3ncia e a evas3o escolar nesse sentido, as discriminaç3es e preconceitos vivenciados na escola, tamb3m foram destacadas pelos docentes. Esses fatos podem ser conferidos com o relato da professora:

Quando fui para a escola aos 10 anos, no in3cio, achei aquilo tudo uma maravilha! Depois de algum tempo, percebi algumas diferenciaç3es que faziam em relaç3o a mim e as outras crianças brancas, e que tinham, digamos assim, um poder aquisitivo melhor. Um dia uma colega disse que n3o queria sentar ao meu lado porque eu era preta e tinha o cabelo escabelado. Quando eu comecei a frequentar a escola, estava digamos assim, “fora do padr3o” dos meus colegas. Sentia-me um p3ssaro fora do ninho. Eu era a mais velha da turma da primeira s3rie (primeiro ano), a 3nica aluna negra, a que morava longe, a que n3o tinha o material completo exigido pela escola e provavelmente 3 3nica que tinha um uniforme e um 3nico sapato. Ah, e provavelmente a que comia todinha a merenda por pior que fosse. Eu n3o tinha livro precisava copiar e poucos colegas queriam sentar ao meu lado. Copiava tudo bem ligeiro durante a aula para poder copiar as coisas dos livros. (Livala)

Desse testemunho pode-se concluir o quanto 3 importante a aç3o do professor que, al3m de motivar a perman3ncia do aluno na escola, poder3 contribuir para a desconstruç3o de mitos, inserindo as diferenças sem sistemas classificat3rios, pluralizando o acesso às hist3rias de outras origens. Em relaç3o ao sil3ncio dos professores, Cavalleiro (1999:51) destaca:

No cotidiano escolar, s3o muitos os profissionais da educaç3o que n3o percebem os conflitos raciais entre os alunos e tamb3m n3o compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e pr3ticas discriminat3rias e preconceituosas [...] um olhar atento e preocupado para as relaç3es estabelecidas na escola flagra situaç3es que constataam a exist3ncia de um tratamento diferenciado [...]

Ent3o, ningu3m nasce preconceituoso, as pessoas aprendem tudo, inclusive a serem preconceituosas. Podemos constatar, pois, que a escola participa de um importante papel na desconstruç3o dos estere3tipos, que, por meio de atitudes preconceituosas e discriminat3rias, impregnados na mente dos alunos, inferiorizam e



ridicularizam o outro em face de seu fenótipo, conforme refere a docente,

assim como minha irmã, eu sofria preconceito dos colegas, mas minha professora nunca falava nada, aliás, sempre dava um jeito de trocar de assunto. Meus colegas riam da maneira como minha mãe penteava os nossos cabelos, punham apelidos na gente. Ah, nós nem sabíamos o significado de cabelo pixaim, porém nós achávamos que deveria ser algo horrível, pois eles debochavam de nós dizendo assim: “- ô nega do cabelo duro, ô nega do cabelo pixaim faz isso, faz aquilo!” As minhas professoras sempre foram brancas, talvez não soubessem como lidar com a situação, e como eu era a única aluna na sala achavam melhor se calar. Percebia a diferenciação que faziam comigo e minha irmã na escola por sermos negras e pobres. (Livala)

Conforme o relato, podemos perceber que as expressões pejorativas dirigidas às meninas adolescentes negras, em relação ao cabelo delas (“cabelo pixaim”, “cabelo de Bombril”, “cabelo ruim”, “cabelo bandido, se não está preso está armado”, “cabelo rebelde”, “cabelo duro”) e à cor da pele, no momento em que as interações se estabeleciam, constituíam-se em um preconceito racial visível, explícito.

Outra questão foi o esforço empenhado para conciliar trabalho e estudo no Ensino Médio e as dificuldades financeiras enfrentadas durante todo o período de escolarização, inclusive o da Graduação foram rememorados pelos docentes. Desde cedo, o aluno negro já inicia a trabalhar para ajudar no sustento da família e no seu próprio sustento, iniciando, por vezes, seus estudos mais tarde. A permanência na escola também é motivada pelo incentivo de continuar os estudos, em especial, pela influência de alguma pessoa.

Quando fui para o Segundo Grau (Ensino Médio) eu trabalhava de empregada doméstica em uma casa de família. Aliás, era a mesma professora que me ensinou a gostar de matemática aos 15 anos! Primeiro minha mãe trabalhou lá como faxineira em troca de algumas aulas particulares de matemática que ela dava para mim. E depois, eu cuidei do primeiro filho dessa professora para sustentar meus estudos e comprar minhas coisinhas. Mas ela sempre me incentivava em continuar os meus estudos. Sempre dizendo que era a única coisa que não poderiam tirar da gente, o estudo, o saber e o sonho de seguir em frente para mudar nosso destino! Estudava a noite, depois de um dia inteiro de trabalho. Sempre realizava os meus trabalhos sozinha, pois os grupos eram formados por afinidade. Porém, procurei fazer sempre as coisas com calma e fui terminando aos poucos os meus estudos, sempre trabalhando e estudando. Daí eu terminei o Segundo Grau quando tinha 24 anos. (Livala)

No relato da professora, fica evidente que a questão social e racial é um elemento que impacta no acesso, na permanência e no sucesso escolar do aluno negro. O fenômeno do racismo, a reprovação, conciliar trabalho e estudo são elementos presentes nas desigualdades educacionais e geram obstáculos para a permanência, sobretudo dos alunos negros, nas escolas.

No que se refere aos processos Pessoais, a escolha profissional aponta, desde há muito, que as possibilidades dessa escolha não estão relacionadas apenas às características pessoais, mas, principalmente, ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que vive o jovem.



Um professor no Ensino Médio, um professor de filosofia, agora eu não recordo o nome dele até, não lembro se era Eugenio o nome do professor. Ele era um professor excelente [...]um cara que tinha uma sabedoria muito grande. Então a gente acha engraçado pelo o seguinte: “Ele entrava na aula sem nada, ou entrava só com um livro ou com um caderno, e ele contava as histórias, ia narrando desde lá da Grécia vinha vindo, vinha vindo”. E esse cara nos estimulou muito também para a gente participar das aulas, esse cara eu admirei muito como professor, ele era professor de filosofia; talvez, eu acho que inconscientemente ele tenha influenciado com certeza ele trouxe, para essa escolha profissional. [...]A minha graduação é filosofia [...] Essa situação também, eu diria assim, foi bastante difícil porque eu procurei também trabalhar e estudar, [...] eu estudei na graduação na particular. (Loneke)

O relato oral retrata as lembranças que o professor vivenciou em seu cotidiano escolar no Ensino Médio e que o motivaram na escolha profissional. Esses fatos também foram comprovados, “[...] durante o trabalho de entrevistas e de análise das escritas autobiográficas, quando, ao relatar as suas experiências no magistério, os professores se surpreendiam com suas motivações e os significados construídos em torno do magistério” OLIVEIRA (2005:14). Essas lembranças contribuíram para que o professor realizasse uma organização de suas memórias e (des) construção das significações imaginárias instituídas em torno da formação permitindo pensar outras formas na docência e na produção de subjetividades.

[...] eu não tinha o Magistério, eu fiz alguns cursos. Entrava na sala de aula quando estava cursando o ensino médio e pronto. A prefeitura tinha muita necessidade de professores e a maioria dos professores eram professores que não eram formados, assim não tinham Licenciaturas e nem Magistério. E, nessa época quando eu assumi, principalmente o ensino lá fundamental, que era os anos iniciais eles faziam entrevistas e você acabava assumindo as vagas que estavam, as necessidades daquele município e foi a partir daí também que eu acabei assim, tive o interesse em ensinar, eu não sei assim, de onde nasceu mas eu acho que foi um pouco, era um sonho meu em estar na sala de aula, ser professora. (Esanju)

Assim, o processo de decisão profissional pode ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca, que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia. Muitas vezes, é no exercício do trabalho e nas dificuldades enfrentadas que se dá a escolha da profissão.

Observamos que, no ambiente familiar, os coautores reconhecem que a família tem um papel importante, pois cabe a ela de mostrar os valores que querem que se perpetue. O desafio agora dos filhos é romper com aquilo que foi instituído. Em seus relatos, a escolha pela continuidade de seus estudos foi o momento mais importante para eles, o que os instigou a construir suas canoas, ou seja, romper com o imaginário que foi instituído na família e na sociedade. Os relatos desses professores referem que, na sociedade, o tema do racismo, na vertente do imaginário social, aparece como instituído; dessa forma, a participação dos docentes no Movimento Negro Unificado, empenhando-se na (des) construção de suas identidades étnico-raciais, foi uma forma de romper com o instituído e instituir outras formas de resistência. Por meio do conhecimento e fortalecimento que adquiriram na postura de compreender e (re) significar as ações discriminatórias, vivenciadas na escola ou mesmo em outros



ambientes na sociedade, eles conseguiram compreender e combater as ações discriminatórias.

Na Experiência Profissional, reconhecem a importância das modificações introduzidas, nos últimos anos, nos currículos das instituições de ensino, bem como os benefícios trazidos pela criação de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, porém, percebem que ainda tem muito que avançar. Referem que a universidade é uma instituição social, não apenas transmite conhecimentos científicos, mas, também, é um espaço de produção de valores, de subjetividades, de comportamentos e posturas e não estava preparada para receber um contingente grande de alunos oriundos de escola pública, negros e indígenas. Segundo o relato do professor Loneke, mesmo que, aos poucos, os alunos negros estejam sendo contemplados com políticas públicas na universidade, participem de um movimento de melhor acesso profissional e intelectual, em setores historicamente negados a esse grupo étnico-racial, o racismo e a discriminação racial permanecem nas relações de poder.

É um desafio também, eu vejo um desafio muito grande, por que o que acontece? Aquilo que eu estava dizendo: a universidade em si, ela não, como é que eu vou te dizer, ela não estava preparada pra isso que aconteceu. O que aconteceu? Nós temos hoje, por exemplo, mais de um milhão de alunos negros na universidade no Brasil, vamos dizer assim, não só em nossa instituição, e isso foi meio que um choque cultural, dentro da universidade. Só o que eu vejo é que a universidade precisava disso, porque ela estava muito fechada sobre si mesma e muito segmentada. Quando ela recebe os alunos indígenas, negros, alunos de escola pública e tal, ela passa a discutir essa diversidade. Só que discutir essa diversidade envolve relações de poder, tu está me entendendo? E essas relações de poder é que não estão bem resolvidas dentro da universidade! Essa que é para mim a grande questão! (Loneke)

Por meio dos Movimentos Sociais Unificados, reivindicando as políticas públicas para o outro, o negro percebeu que estes buscaram o direito de instrução e educação para todos. E é por meio da educação que o negro vai tentar desenvolver maneiras de sobrevivência para não ser totalmente excluído da sociedade.

Suas lembranças sobre o início da docência valorizam as aprendizagens, suas vivências, os contextos desconhecidos, momentos de grande importância na constituição de suas carreiras de professor e da sua identidade. Em relação às Pesquisas, consideram que realizá-las foi uma maneira de se envolver com as questões étnico-raciais. Em seus depoimentos, podemos perceber a afeição que guardam pelas pesquisas desenvolvidas, principalmente na extensão. Percebe-se que entendem a extensão universitária como uma ponte entre a universidade e a comunidade, mas sem uma visão dicotômica. Para os coautores, a extensão funciona como uma forma de extrapolar as fronteiras estabelecidas pela sociedade.

Em uma reflexão com as questões discutidas por Bhabha, Castoriadis e Guimarães Rosa, retomei o conto “A terceira Margem do Rio”, com o olhar voltado para compreender os sujeitos coloniais e capturar, através do discurso, a visão do Outro. O texto de Guimarães revela três condições discutidas por Bhabha (1998). Desencadeia-



se aí um processo de identificação em que, primeiramente, “existir é ser chamado à existência em relação a uma alteridade”, seja em relação ao olhar de outro, seja em relação ao lugar que o outro ocupa. A segunda condição de identificação diz respeito ao espaço da ruptura: “Não é o *eu* colonialista nem o *eu* colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial.” E por último, a questão da identificação “nunca é de afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia *autocumpridora* - é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito para assumir aquela imagem.” (BHABHA, 1998:76). O autor refere como ponto crucial para os povos colonizados afirmar suas tradições locais e resgatar histórias silenciadas. O abismo da diferença colonial é tamanho que o Outro não ocupa o lugar de agente ativo da articulação, mas “é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem / contraimagem de um esclarecimento serial” (BHABHA, 1998:59).

O Outro, seduzido pelas correntezas das águas e seus movimentos constantemente irregulares, está sempre à deriva, produzindo territórios, os quais, sabe ele, são completamente instáveis e incertos, portanto ilusórios. O território produzido tem seu caráter problemático, pois, como um acontecimento, ele emerge da/na instabilidade total, ele é uma conquista, ele é uma metamorfose e não requer outra coisa que não seja constituir-se ao infinito.

Percebemos que o rio é o elemento da descrição do lugar em que está inserido o Outro e o da certeza de que aquele é o seu lugar. É, por meio dele que, desde o século XV, laços históricos e interculturais constroem-se entre ambos os povos e, cada vez mais, configuram-se para além de um topo fronteiro. O rio é a terceira margem a ser vivida, pois ele vive em um fluxo incessível. A fronteira é a demarcação de limites territoriais, pontos não fixos e deslocamentos. Podemos dizer que o “Outro-rio” é espaço de rio-terra, lugar de novas experiências não acabadas; ao acaso, todo Outro é um pedaço do rio. Nessa dinâmica, o rio torna-se território de encontros, diálogos e transformações do olhar diante do mundo. Com um movimento regular, pode ocorrer a dissolução de fronteiras com outros territórios, atravessando o rio com recursos ainda a serem inventados. O mundo do “Outro-rio” é um turbilhão espiralado sem entrada e sem saída, sem começo e sem fim; expressar é misturar-se.

Outro acontecimento importante no conto foi a questão de rememorar fatos e lembranças, mostrando a importância da memória coletiva da espécie humana e da memória individual do ser social histórico. Trabalhar com a dualidade da lembrança e esquecimento é trabalhar com a continuidade e descontinuidade da memória, quando comparado o seu tempo ao eterno fluxo do rio. Lembrar é viver, é permanecer na superfície do rio dentro da canoa, individualmente, antes de cruzarmos o rio, morrer e cairmos no esquecimento.

O homem que não ousa romper com o que está instituído na sociedade não desenvolve a sua natureza criadora, e quem não cria é dominado, de antemão, pelo instituído. O que existe são duas margens, que constroem duplamente a existência e confinam o homem na sua tristeza, no seu desengano. A terceira margem é transcender todas as fronteiras, é superar quaisquer dualidades antagônicas, a unidade superior, a



criatividade absoluta, a liberdade suprema e, por fim transitório, buscar o novo como promessa de outra existência de vida.

Termos recorrido à metodologia de pesquisa, por meio de registros orais, também nos propiciou conhecer, ainda que não em profundidade, percursos individuais e compartilhar as experiências significativas de alguns representantes dos Docentes Negros. Durante os relatos, percebemos que suas escolhas foram influenciadas pelas diferenças culturais, raciais e econômicas. Suas histórias foram marcadas por conviver, durante o período de escolarização, com o preconceito racial, com dificuldades financeiras, com a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Em seus discursos foi possível constatar que eles consideram importante sua participação dos Movimentos Negros Unificados, no que tange à afirmação de suas identidades raciais. Mesmo pertencendo a uma elite cultural, onde grande maioria é branca, eles se orgulham de terem conquistado, por competência, um espaço de prestígio social. Eles reconhecem o próprio sucesso enquanto profissionais pertencentes ao grupo negro. No aspecto da formação de professores, percebi que esses coautores estão comprometidos com a excelência na arte de ensinar, e que essa determinação é atravessada por forças diversificadas que não devem ser desconsideradas. Quanto maior o número desses elementos presentes na estrutura formativa de um professor, mais rica será sua atuação, e melhores serão os resultados alcançados.

Conclusão

Com esse estudo, percebemos que muita certeza que acreditava ser única para mim, nem sempre o é. Ao perder o alcance das respostas objetivas, a partir da experiência, atingimos uma condição de introspecção, ou de mergulho no espelho do Outro, que nos fez pensar a partir de uma relação de igualdade, estado este, de reflexão, nunca antes vivido sobre nossas escolhas na docência.

Nas histórias de vida dos sujeitos, em seus depoimentos, foram exteriorizadas concepções que têm a respeito de educação, oportunizando, assim, conhecer os elementos que fizeram parte de seus processos de formação, possibilitando, com isso, o entrelaçamento das questões pessoais e profissionais. A produção de uma história de vida proporciona que o depoente analise seus trajetos de formação, questionando e interrogando suas próprias significações, para que consiga compreender o motivo de suas escolhas e não escolhas.

Podemos concluir que, em relação ao nível escolar, à escolha profissional e ao imaginário instituído sobre a questão étnico-racial das gerações antecedentes dos docentes negros, hoje, é possível constatar que foram conseguidas modificações na zona fronteira da sua condição de exclusão histórica, na medida em que tais sujeitos avançam na escolarização. Contudo, é preciso levar em conta as dificuldades que tiveram de enfrentar para chegar a esse patamar.

Os Docentes Negros, coautores desta pesquisa, lutaram para sair da condição que a sociedade lhes reservara, buscando a desordem das coisas. Em seus discursos, enfatizam o esforço pessoal para realizarem seus estudos e sair da condição de viver à margem da sociedade. Neste sentido, os docentes, de uma maneira geral, têm uma



percepç3o bastante esclarecida de que desenvolveram uma trajet3ria ascendente, pouco comum no seu meio de origem. A refer3ncia 3 fam3lia, presente nos depoimentos, 3 mais um dado a confirmar que eles n3o atribuem a si mesmos uma esp3cie de genialidade promotora do seu deslocamento social e acad3mico. Estes coautores romperam com o instituído, n3o se conformaram em ficar 3 margem e foram em busca do instituinte, ou seja, construíram suas canoas e foram em busca da Terceira Margem do Rio.

Esta investigaç3o se configura como um aprendizado fronteiriço, pois nos permitiu o tr3nsito entre lugares j3 percorridos e novos lugares, alguns que j3 se podem vislumbrar e outros ainda n3o descobertos, n3o falados, e alguns que sequer foram indicados ou delimitados.

Pensamos que esta pesquisa vir3 somar-se a outros estudos e pesquisas, acrescentando uma vis3o bem consciente acerca dos indicadores sociais que apontam as desigualdades sociorraciais presentes na sociedade brasileira e sobre a escassa presença de Docentes Negros no Ensino Universit3rio Brasileiro.

Referencias bibliogr3ficas

- BHABHA, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.
- CASTORIADIS, C. (1982). *A Instituiç3o Imagin3ria da Sociedade*. 3ª ed. S3o Paulo: Paz e Terra.
- _____ (2007): *Sujeito e Verdade: no mundo social-hist3rico*. Rio de Janeiro: Civilizaç3o Brasileira.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (1999). *Do Sil3ncio do Lar ao Sil3ncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminaç3o na Educaç3o Infantil*. S3o Paulo: Contexto.
- CESAIR3, Aim3. (Org. Carlos Moore). (2010). *Discurso sobre a Negritude*. Belo Horizonte: Nandyala.
- CUNHA, M. I da. (2008). Os conceitos de espaço, lugar e territ3rio nos processos anal3ticos da formaç3o dos docentes universit3rios. *Educaç3o Unisinos*. (Consulta: 10/02/2014). Para mais informaç3es http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stoies/pdfs_educacao/vol12n3/182a186_art03_cunha.pdf.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. (2008). *Biografia e Educaç3o: Figuras do indiv3duo-projeto*. Traduç3o de Maria da Conceiç3o Passeggi. Jo3o Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. S3o Paulo, Natal: EDUFRRN.
- N3VOA, Antonio. (1999). *O m3todo (auto) biogr3fico e a formaç3o*. Minist3rio da Saúde. Lisboa.
- JOSSO, Marie-Christine. (2010). *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- OLIVEIRA, Valeska. F. de. (2005). *As X3caras Amarelas: Imagin3rios e Mem3ria de uma Rede de Pesquisa*. In: PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). *Imagin3rio: O “entresaberes” do arcaico e do cotidiano*. Pelotas: Editora e Gr3fica Universit3ria da UFPel.
- SILVA, Tomaz T. da. (org.) (2000). *Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petr3polis, RJ: Vozes.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Para além dos muros da escola: os estudantes e a periferia

Thiago Freires

Bolseiro FCT PD/BD/105700/2014

**FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto**

Fátima Pereira

**FPCEUP - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto – FPCEUP**

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo central problematizar os processos envolvidos na elaboração e desenvolvimento de investigação empírica pautada pela abordagem narrativa. O trabalho de reflexão proposto vincula-se a uma investigação de doutoramento que se encontra em andamento, no âmbito das ciências da educação, cujo interesse primordial é compreender em profundidade os percursos de escolarização de jovens que frequentam a Escola Pública em contextos sensíveis. No entendimento de que a abordagem narrativa tem o potencial para se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico, estudantes do ensino secundário em dois países distintos, Brasil e Portugal, levantamos uma série de questões que podem ser determinantes do carácter constitutivo das informações a serem recolhidas. Assim, chamamos a atenção para os sentidos do trabalho biográfico e a sua essência colaborativa, refletimos sobre os cuidados que a seleção dos sujeitos exige e discutimos a possível emergência de vulnerabilidades na relação entre investigador e participantes. Em tom de conclusão, salientamos que a interpretação dos dados gerados exige um diálogo entre as diversas partes interessadas na investigação e referimos que o conhecimento emergente do desenvolvimento de narrativas biográficas sempre resulta de um trabalho de intervenção.



Palavras-chave: Narrativas biográficas, ética, voz, Escola Pública.

Introdução

O presente artigo promove um debate acerca do processo de elaboração e desenvolvimento de narrativas biográficas com a participação de sujeitos que vivem em contextos sensíveis. Este trabalho resulta de um exercício de reflexão pessoal acerca de uma investigação de doutoramento, que se encontra em andamento, no âmbito das Ciências da Educação. A tese em questão tem como objetivo principal refletir acerca dos sentidos da Escola e dos processos de escolarização para jovens que frequentam o ensino secundário em instituições públicas de regiões cujo desenvolvimento social é considerado baixo, segundo índices oficiais (IGE, 2004; PNDU, 2010).

O ensino secundário público desponta como cenário pertinente de nossa investigação, mas deverá emergir, especialmente, sob a representação que os próprios participantes fazem dele. O apreço que temos pelas juventudes está intrinsecamente associado com nosso interesse pelos processos de escolarização e, por isso, pela Escola. Tais entrelaçamentos se apresentam evidentes, uma vez que estamos assentes numa perspectiva interacionista, em que se pretende verificar de que modos se relacionam os sujeitos e os contextos, justificando, inclusive, o facto de que a instituição estará no foco das atenções em variados momentos. Compreender a escolaridade e os sentidos que ela pode imprimir na trajetória estudantil é também interpretar o que significa a Escola, seus valores, enquadramentos e diálogos com o meio.

No que toca ao aspeto do baixo desenvolvimento social e, por conseguinte, a sensibilidade referente aos espaços periféricos, lidamos com uma conceptualização que foge a meras questões de localização no espaço físico, isto é, preceitos puramente geográficos. A investigação versa sobre um conjunto de características de ordem micro e macro cuja permeabilidade permite incidir sobre a relação que se estabelece entre a periferia e um centro.

Primeiramente, vale dizer que o trabalho envolve dois contextos muito distintos, o Brasil e Portugal e, nisto, validamos a primeira noção macro de periferia, a mais tradicional, vinculada ao desenvolvimento económico (cf. Domingues, 1994; Heikkinen, 2001). Neste sentido, contemplamos Portugal sob o plano da semiperiferia, no entendimento de que o país contempla características que são de centro e outras típicas de periferia (Stoer e Araújo, 2000). No caso do Brasil, faz-se necessário reconhecer sua emergência no plano económico, mas sem perder de vista que a prosperidade financeira não coincidiu com a manutenção de uma sociedade igualitária, perspectivando um carácter periférico, sobretudo, no campo social (cf. Iosif, 2007). Do ponto de vista micro, interpretamos a noção de periferia sob a forma de subúrbio, especialmente aquele em que se nota um aparato desportivo, social e cultural marginalizado, na composição do que se reconhece como uma zona sensível (Van Zanten, 2001).

Do protagonismo da Escola, assim como Young (2007), convencemo-nos de que a instituição está dotada de funções específicas, de modo que capacita ou pode capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, de outra forma, não poderia ser



conseguido em casa ou na comunidade pela maioria deles. Segundo o autor, as escolas podem potencializar o papel cidadão dos jovens a partir de um *conhecimento poderoso*, aquele que fornece explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo. Neste sentido, o autor corrobora seu argumento acerca da importância escolar, afirmando que o desejo por práticas emancipatórias associadas à expansão da escolaridade está diretamente vinculado com a aquisição deste *conhecimento poderoso*, indisponível em outros contextos.

Esta concepção de que a Escola enquanto instituição promotora de formação é indispensável leva-nos ao encontro das perguntas que dão forma à investigação que conduzimos. Afinal, que especificidades encontramos na escolarização em contextos periféricos? O debate se guia pelo questionamento acerca da educação que é oferecida aos jovens de espaços mais desfavorecidos e como estes jovens se apropriam da escola no desenvolvimento de sua trajetória escolar. Posto de outra forma, indagamo-nos se a Escola continua a fazer sentido para os jovens que vivem em contextos vulneráveis e, em caso afirmativo, se isto terá relação com o facto de que continuam a frequentá-la, mesmo em condições desfavoráveis.

A fim de responder cientificamente a nossas perguntas, assentamos nosso trabalho num paradigma qualitativo, guiado pelos princípios dos estudos narrativos. Isto será condizente com o objetivo de conhecer em profundidade a história dos sujeitos que vivem em regiões caracterizadas como sensíveis, a fim de perceber o papel da educação pública em seus percursos. Não caímos no risco de assumir que o espaço (estrutura) condiciona os estudantes (agentes), mas antes, interessamo-nos pelo condicionamento recíproco, isto é, o reconhecimento de que o agente atua em um marco contextual que é um pressuposto importante para a compreensão de sua história (Ferrarotti, 2007). Assim, o que propomos a seguir é uma discussão acerca de como uma metodologia narrativa pode servir aos nossos propósitos, refletindo sobre questões referentes ao desenvolvimento da investigação, sobretudo, ligadas à relação a constituir com os participantes.

1 Narrar é intervir

O emprego da abordagem narrativa em estudos sobre a educação valoriza o reconhecimento e a aceitação de que o mundo é plural, uma qualidade em si própria constitutiva da existência (Bauman, 1999). De acordo com Bolívar (2014), o enfoque biográfico narrativo destaca as crises do positivismo e aponta para o chamado giro hermenêutico nas ciências sociais, de modo a se constituir enquanto uma perspectiva específica de investigação, que contém a sua própria credibilidade e reclama uma maneira distinta de fazer ciência dentro do paradigma qualitativo convencional. Para o autor, o biográfico narrativo vai se potencializando, a partir das novas dimensões do discurso e do texto, no enquadramento do que se denomina por giro narrativo. Assim, atribui-se relevância à discursividade do indivíduo e aos modos como os humanos vivenciam e dão significado ao mundo da vida, a partir da expressão da linguagem.



A escolha de uma metodologia narrativa implica o desejo de aprofundar o conhecimento e compreensão de um determinado assunto, a partir de informação pessoal detalhada sobre como as pessoas vieram a perceber ou experienciar situações que tomaram lugar em suas vidas (Goodson e Sikes, 2001). Neste mesmo sentido, Josselson (2007) afirma que a essência da abordagem narrativa terá que ver com o interesse do investigador em obter dados a partir da construção de uma relação profundamente humana, genuína, empática e de respeito com o participante de sua investigação.

Ao discutir as histórias de vida, Goodson e Sikes (2001) referem que há variadas formas de conduzir uma investigação segundo os princípios desta metodologia intrinsecamente ligada às formas narrativas. Para eles, cada projeto implica características e exigências próprias, fazendo com que o investigador precise refletir pontualmente na forma como poderá se articular ao trabalho proposto, geralmente, tornando-se capaz de reconhecer que traços do seu estilo pessoal devem ser explorados. Desta forma, esta metodologia seria difícil de ser lecionada porque remete a dinâmicas particulares e pessoais. Segundo os autores, o não reconhecimento das características essenciais para articulação entre investigador e metodologia, no entanto, resultam em falhas, sobretudo, devido a três fatores: dificuldade em interagir com os informantes, insensibilidade aos princípios fundamentais da metodologia, e impacto negativo na figura do informante.

Mas que traços devem ser realçados no trabalho com metodologias narrativas? Josselson (2007) refere que o investigador deve apresentar uma sensibilidade face a assuntos que possam ser stressantes para os informantes. Mais que isso, é crucial que o investigador detenha um mínimo de informação social e cultural do universo de onde vêm os seus participantes, que seja capaz de se relacionar e manter a postura de um bom ouvinte, jamais fazendo julgamentos, mas atento ao que se diz, respeitando o espaço emocional do participante, fazendo-lhes perceber empatia sem o ser emissor de valores. Goodson e Sikes (2001), por sua vez, ressaltam que, para além de ouvir, o investigador das metodologias narrativas deverá ser perspicaz, capaz de captar mais do que está sendo dito, o conteúdo latente. Para eles, é fundamental demonstrar interesse no conteúdo narrado e saber perguntar sem ameaçar, constranger. Até certo ponto, o investigador, dizem eles, deve ser o tipo de pessoa com quem se queira conversar.

Esta postura que advém de um comportamento de abertura e com forte carácter inter-relacional exige ainda que se perceba o investigador no seu papel central, isto é, sua função num trabalho de pesquisa é colher informações para aprofundar o conhecimento de uma área específica. O facto de se colocar na figura de um bom ouvinte poderá implicar, diz-nos Josselson (2007), no desejo por parte do participante de estabelecer uma relação que vai para além do trabalho académico, uma situação que requer cuidado e reafirmação por parte do investigador. Segundo a autora, toda entrevista, instrumento fundamental no trabalho de abordagem narrativa, é uma intervenção. O que se deve perceber, no entanto, é que diferente do ouvir terapêutico, este ouvir académico, digamos assim, coloca o entrevistado numa posição de especialista, sendo ele o promotor de sentido no trabalho daquele que investiga. Eticamente, esse reconhecimento implica não deixar os participantes se sentirem abandonados ou usados ao longo das investigações, algo que pode ser evitado mediante o constante lembrete da razão dos encontros entre investigador e participante.

Conscientes das implicações e exigências acima referidas, o nosso trabalho de investigação voltado para a compreensão em profundidade de aspetos sociais, institucionais, laborais, dentre outros, que colaboram para que os jovens permaneçam na



escola, assim como para a identificação das estratégias adotadas – ou a ausência de – pelos estudantes, a fim de responder a eminentes situações de vulnerabilidade, congrega o uso de metodologias narrativas, no reconhecimento de que as informações a que desejamos aceder exigem um contato proximal e aprofundado junto às histórias dos participantes. É um desejo que se alimenta de um trabalho baseado em processos de colaboração, mas que avalia cuidadosamente os sentidos e as consequências do desenvolvimento das relações no campo empírico.

Assumimos que a abordagem narrativa tem o potencial para se constituir numa fonte de informação sobre um grupo social específico, estudantes do ensino secundário em dois países distintos, em contextos pouco desenvolvidos, no caso desta investigação. Para isso, o trabalho leva em consideração as perspectivas dos jovens, que constituem uma visão de mundo particular, com aspetos em comum, mas também com singularidades, de modo que nos fornece, ainda, informações sobre os contextos socio-históricos institucionais onde se enquadram a formação escolar, as relações familiares e os espaços que se ocupam no decorrer da vida (Fonseca, 2001).

Conforme aponta Lyons (2010), a abordagem narrativa se traduz num empreendimento científico, uma atividade fundamental da mente, constituindo-se de uma atividade reflexiva intencional em que a narrativa é simultaneamente uma história, uma forma de conhecimento, e um instrumento de pesquisa, de investigação. Para a autora, o poder da abordagem narrativa reside no facto de ela focar nas histórias que as pessoas contam acerca de suas vidas e em tudo que tange seus conflitos nos eixos da particularidade, ambiguidade e complexidade. É a partir destes eventos que se torna possível considerar as formas como estas pessoas lidam com a incerteza, num processo que nos permite interpretar como elas estabelecem relações de conhecimento e sentido. Nesse contexto, dentre outros desafios, devemos estar preparados para enfrentar a gestão da relação com os participantes em níveis contratuais implícitos e explícitos (Josselson, 2007), permanecer atentos ao respeito da dignidade dos envolvidos enquanto pessoa narrada e manter-nos convictos de que a colaboração proposta não se configure como mero eufemismo, perante a existência de hierarquias públicas. Estas são questões de suma importância porque narrar não é apenas relatar uma sequência de episódios, mas um exercício que convida investigadores e informantes a refletir e representar o modo como a espécie humana vai respondendo às condições culturais, políticas e históricas que a cerca (Goodson, 2013). Narrar, portanto, é sempre um ato de intervenção.

1.1 Sobre sujeitos e contextos: as periferias existem?

A investigação de doutoramento que origina esta reflexão versa sobre uma problemática claramente contextualizada no seu desenho empírico: as periferias. O tratamento conceptual dado ao termo periferia, como antes referido, combina uma série de características que não dialogam exclusivamente com o espaço geográfico, mas com um conjunto de lógicas que combinadas, em nível micro ou macro, designam uma região como periférica. Ainda assim, é a partir de índices oficiais acerca do desenvolvimento social que se escolhem, no Brasil e em Portugal, as escolas que servem de ponto de partida para o nosso trabalho empírico. Esta breve descrição do nosso desenho investigativo justifica e qualifica o facto de que os contextos importam e não podem ser menosprezados



ao longo da investigação. De facto, os participantes tornam-se elegíveis para este trabalho a partir da sua relação com um determinado espaço geográfico, ainda que não o percebamos enquanto condicionador de suas histórias. A questão que se levanta aqui terá que ver então com a forma como os contextos podem ser interpelados dentro da abordagem narrativa.

Bolívar (2014), ao discutir as histórias de vida, argumenta que não se deve trabalhar texto sem contexto, visto que é importante conjugar a história de vida às características contextuais do quadro histórico objetivo em que a história em foco se foi desenvolvendo. Sem uma compreensão das inter-relações entre estrutura contextual e agência, perde-se uma parte considerável dos sentidos que a história de vida pode apontar para. O autor entende que é preciso respeitar o carácter idiossincrático e singular (autobiográfico e pessoal) das histórias de vida, mas que este comportamento não pode invalidar as análises com profundidade contextual. É efetivamente importante que se estabeleçam relações entre as histórias narradas pelos sujeitos e a história social em que estas se circunscrevem. A esse respeito, Goodson e Sikes (2001) são categóricos em assumir que a ausência de um comentário contextual em questões relativas ao tempo e ao espaço levam os relatos de vida a permanecerem desligados das condições de sua construção social. Aliás, segundo estes autores, é na intersecção destas informações que passamos do relato de vida, um estágio inicial do processo de recolha de informações, para a história de vida.

A história de vida contém sempre uma interpretação de uma pessoa acerca de sua própria vida. Segundo Bolívar (2014), a transformação do relato de vida em história de vida exige uma camada adicional de interpretação que, por conseguinte, é uma das razões pelas quais a investigação sobre as histórias de vida deve ser entendida como interpretativa. Sobre esse carácter interpretativo, de modo muito semelhante, no quadro conceptual das questões relativas aos processos de escolarização, Charlot (2009) afirma que uma trajetória escolar deixa de ser um marco cronológico do estudante para se tornar uma história escolar, sempre que esta trajetória passa pelo crivo analítico do investigador. No caso da abordagem narrativa, note-se, uma outra discussão se coloca: a colaboração na interpretação da história. Muitas vezes, não caberá somente ao investigador interpretar, mas deverá ele contar com o respaldo dos participantes.

Uma eventual negação da comunicação entre os relatos e suas geografias sociais pode desembocar num apanhado de informações desconexas com as condições sociais e os processos históricos em que se desenvolveram (Bolívar, 2014). Por esta razão, Goodson (2003) sugere que a história de vida é sempre um relato triangulado, sendo um ponto da trípole da própria história, que se complementarà com o testemunho de outras pessoas, fontes documentais, transcrições ou arquivos relativos à vida em questão. O autor entende que a história de vida tem como função compreender padrões de relações sociais, construções e interações em que esta vida se encontra envolta, sendo que a ausência destas outras fontes implica na recolha de um relato e não de uma história.

Em nossa investigação, a questão do contexto poderá remeter para o dilema da pluralidade de conceções acerca dos espaços geográficos. Terão o investigador, os estudantes e os documentos, as mesmas versões acerca de periferia? Silva (2010) refere que um espaço periférico, muitas vezes, se reorganiza em micro estruturas, passando a exercer funções de centro. Se assim o é, será possível que os jovens convidados a narrar suas histórias silenciem o atributo de periferia a seus contextos, exigindo um novo olhar para a organização do quadro concetual e empírico da investigação. Nestas



circunstâncias, ao investigador caberá uma reflexão cuidadosa acerca da organização e divulgação de seus dados, para que assim não fique prejudicada a pluralidade das vozes que convidou a narrar e co-construir conhecimento acerca do fenómeno da escolarização em instituições públicas. A versão da história que uma investigação no seio dos estudos narrativos pode reportar é o que se apresenta a seguir.

1.2 O fim do silêncio: dar voz ou decodificar textos?

A negação de paradigmas científicos positivistas, que veio culminar com a instauração de formas epistemológicas antes marginalizadas e desacreditadas, permitiu que o conhecimento tomasse forma sob o signo do reconhecer e promoveu a passagem da figura do outro de objeto a sujeito (Santos, 2002). Assim toma lugar a abordagem narrativa, promovendo o reconhecimento de uma pluralidade de vozes e conferindo o ponto de vista dos eventos aos participantes que o vivem em primeira pessoa. Esta nova forma de ler e interpretar o mundo cientificamente, todavia, não emerge sem suscitar dilemas, dentre eles, o fundamento da autoria do texto.

Quando o trabalho de investigação envolve pessoas ou grupos que foram historicamente silenciados, convém estar atento para os motivos que levam estas pessoas a participar do estudo. Mais que isso, é preciso posicionar-se diante da interpretação que se fará dos dados resultantes do projeto de investigação. Josselson (2007) refere que um investigador reflexivo tomará o cuidado de certificar-se de que os participantes de sua investigação o fazem de livre e espontânea vontade, o que não estará sacramentado pela assinatura de um consentimento informado por si só. No caso de sujeitos institucionalizados ou em situação de vulnerabilidade, esta reflexão tem peso ainda maior.

Há questões éticas que se colocam diante do investigador desde o momento do convite para a participação no estudo. Goodson e Sikes (2001) propõem que, em alguns casos, a abertura completa e honesta do objeto de investigação podem comprometer o comportamento e os discursos dos participantes, ou mesmo afastá-los. Da mesma forma, Josselson (2007) aponta que a ética envolvida no processo de explicar a natureza e os propósitos do estudo deve ser balanceada com a necessidade de não atrair demasiada atenção para um fenómeno em particular que o trabalho visa compreender melhor. Como saída, a autora sugere explicitar-se o tema de maneira mais geral e ainda justifica a necessidade de alertar os participantes para uma possível mudança de foco ao longo da investigação. Assim, evita-se que os participantes venham a se frustrar com eventuais leituras futuras do material produzido.

Consideradas estas questões e partilhados os anseios entre as partes envolvidas no trabalho, é primordial chamar a atenção para a ideia de que a construção de um relato de investigação, nos moldes do texto narrativo, implica uma interpretação hermenêutica, sendo que cada parte adquire significado em função do todo, ao passo em que o relato como totalidade depende do significado de cada parte (Bolívar, 2014). E aqui se concentra uma indagação substancial. Que voz estará representada no relato de investigação? Uma resposta possível considera a questão dos objetivos da investigação. O controlo do processo interpretativo depende do propósito da investigação, que versa também sobre os



materiais recolhidos e a seleção da interpretação mais adequada ao tipo de material produzido (Chase, 1996 *apud.* Josselson, 2007).

De facto, quando se trata de trabalhos no âmbito das narrativas, os autores se dividem em dois grandes grupos, no que concerne os seus objetivos. O primeiro deles se alinha com o pressuposto de “dar voz” e o segundo conjuga um trabalho de decodificação dos textos produzidos com vistas a propiciar uma compreensão aprofundada dos conteúdos latentes (Josselson, 2007). Aqueles que pretendem dar voz se deparam com o dilema da representação precisa das experiências relatadas, enquanto que os investigadores interessados no conteúdo latente se deparam com a questão da autoridade interpretativa, isto é, o perigo dos participantes não se reconhecerem no texto expresso.

A respeito da natureza da metodologia das histórias de vida, Goodson e Sikes (2001) ressaltam que o processo de trabalho é sempre colaborativo. Segundo os autores, o historiador não pode proceder sem o parecer dos participantes e a crença de que o conteúdo narrado é verdadeiro. Todavia, deve-se perceber que trabalho conjunto não requer o apagamento de hierarquias. O reconhecimento de que o investigador pode dar voz ao informante por si só denuncia a relatividade hierárquica. Aliás, ressaltam Goodson e Sikes (*ibid.*), há inúmeras hierarquias sociais e pressupor o apagamento delas no nível investigativo é provavelmente irrealista.

O que parece importar no momento do relatório da investigação, portanto, é a tomada de posição. Em termos éticos, o estudo narrativo deve ser honestamente resoluto em assumir a reflexividade de seu investigador, delegando a si toda a responsabilidade do material produzido, sem deixar de explicitar as condições sob as quais o conhecimento foi gerado (Josselson, 2007). É tarefa do investigador destacar que história está a ser narrada, quais pontos de vista privilegiados e qual a posição final adotada diante da divulgação dos resultados (Goodson e Sikes, 2001).

No caso específico do nosso trabalho, entendemos que seria ético explicar aos jovens envolvidos qual a natureza do trabalho, ressaltando a nossa linha de pesquisa central, isto é, a escolarização em contextos em desenvolvimento. Preferimos não alinhar detalhes e interesses voltados para as ideias de vulnerabilidade, inclusive porque entendemos que os jovens podem não reconhecer ou mesmo vivenciar este caráter. No que tange a nossa postura enunciativa, lidamos com a ideia da epistemologia da escuta, permitindo protagonismo dos sujeitos em suas narrativas, mas assumimos pessoalmente a linha interpretativa do material. Não damos voz porque acreditamos que, às vezes, os silêncios não são reconhecidos pelos participantes e isto é informação importante para a análise. Nesta altura, ainda nos debatemos com a questão das releituras das histórias narradas para aprovação dos participantes.

Conclusão: conhecimento é poder

O conhecimento, a razão e a verdade não devem ser lidos como mero espelho que reflete a existência de um mundo. Mais que isso, estes elementos são construídos por meio de atos simbólicos dos seres humanos em relação ao mundo e às outras pessoas (Kamberelis e Dimiatridis, 2005). Neste sentido, compreendemos a abordagem narrativa como um possível ato simbólico em que os sujeitos que participam de uma investigação podem



(re)construir suas identidades e desvelar os processos que se alicerçam na sua relação com o mundo. As histórias de vida não são meras descrições das vidas das pessoas e do que aprenderam com ela. Os relatos em si mesmos e os modos como narram as vidas promovem um papel relevante na forma como as pessoas aprendem sobre suas próprias vidas (Bolívar, 2014).

O trabalho de investigação nos moldes da metodologia narrativa deve considerar que o conhecimento é poder, visto que saber algo sobre alguém coloca o investigador numa situação potencialmente poderosa (Goodson e Sikes, 2001). Por esta razão, eticamente há uma série de considerações a ponderar na relação que se desenvolve ao longo da construção colaborativa de narrativas. Se por um lado, o contrato explícito que diz respeito ao posicionamento do investigador face às suas questões de investigação e a abertura que lhes confere junto dos participantes pode ocasionar efeitos inesperados, por outro, é ainda menos controlável o contrato implícito, que vai se construindo no diálogo constante, a cada encontro, na partilha e na reciprocidade entre investigador e informante (Josselson, 2007). Portanto, a abertura e honestidade devem ser mais que contratuais, devem ser constantemente reatualizadas, assim como a investigação muitas vezes o é. Há perguntas que não podem ser respondidas *a priori*, mas discutir possibilidades é sempre melhor que o silêncio diante dos dilemas.

Da parte do investigador, é primordial (re)conhecer-se, identificar suas fantasias, preconceitos e horizontes de compreensão (*ibid.*) para que assim não pise inadvertidamente em terreno arenoso, potencializando sensibilidades que lá estão. Não basta que seja um bom ouvinte, atento, interessado e agradável para uma conversa (Goodson e Sike 2001), é fundamental que saiba dos seus limites para que na intimidade da relação com os participantes não desencadeie danos que poderiam ser previsíveis. Deve conhecer a cultura dos entrevistados (Josselson, 2007), mas não deve se confundir com eles porque será, em primeiro lugar, um mediador crucial da enunciação reflexiva, que poderá produzir a vida e configurar a identidade (Bolívar, 2014).

Narrar implica respeitar a si próprio, aos participantes e à comunidade académica. Enquanto o silenciar exige coerção, narrar exige intervenção e, por isso, cautela. Toda intervenção é um ato de coragem que deve estar fundamentado por uma reflexividade dialógica. Narrar é desenvolver conhecimento. Conhecimento é poder.



Referências bibliográficas

- BAUMAN, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *RMIE*, 19(62), 711-734.
- CHARLOT, B. (2009). *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: CIEE /Livpsic.
- DOMINGUES, A. (1994). (Sub)úrbios e (sub)urbanos – o mal estar da periferia ou a mistificação dos conceitos? *Revista da Faculdade de Letras – Geografia*, 1 (X, XI), 5-18.
- FERRAROTTI, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40.
- FONSECA, L. P. (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiências e subjetividades na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- GOODSON, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press.
- ___ (2013). *Developing narrative theory. Life Histories and personal representation*. Londres: Routledge.
- GOODSON, I. & SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. Open University Press: New York.
- HEIKKINEN, A. (2001). The transforming peripheries of vocational education: reflections from the case of Finland. *Journal of Education and Work*, 14(2), 226-250.
- IOSIF, R. M. G. (2007). *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil*. Tese de doutoramento. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- JOSSERSON, R. (2007). *The ethical attitude in narrative research*. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (537-566). Thousand Oaks: Sage.
- KAMBERELIS, G. & DIMITRIADIS, G. (2005). *On qualitative inquiry: approaches to language and literacy research*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- LYONS, N. (2010). Seeing into suspicion: weighing the probabilities of



contending narratives, developing as a narrative inquirer. *The Journal of Educational Research*, 103(103), 103-112.

SANTOS, B. S. (2002). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SILVA, S. M. (2010). *Da casa de juventude aos confins do mundo: etnografia de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. R. & ARAÚJO, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: Instituto de Inovação Educacional.

VAN ZANTEN, A. (2001). *L' école de la périphérie. Scolarité et ségrégation em banlieue*. Paris: PUF.

YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, 28(101), 1287-1302.

Fontes eletrónicas

IGE - Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2004). *Índice de desenvolvimento social. Concelhos de Portugal Continental (Portaria nº 200/2004 2ª Série de 4 de Fevereiro)*. Retirado em Junho 20, 2014 de http://www.ige.min-edu.pt/site_actividadev2/documentos/mapa.pdf

PNDU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2010). *Ranking IDHM Municípios 2010*. Retirado em Junho 20, 2014 de <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDHM-Municipios-2010.aspx>



Abstract

The current paper aims at debating the processes involved in the development of empirical work on the grounds of narrative approach. The reflection is linked to an ongoing PhD research, from the educational sciences field, which main interest is related to the in depth comprehension of schooling trajectories of youths registered at Public Schools in sensitive areas. Assuming that the narrative approach has the potential to prompt data on a specific social group, secondary students from two different countries, Brazil and Portugal, we raise a few issues that can interfere directly with the nature of collected data. In this sense, we draw attention to the senses of biographical work and its collaborative aspect, reflect upon the participants' selection processes and debate the possible emergence of vulnerabilities regarding the relationship between researcher and participants. Our final considerations highlight that data interpretation demands a dialogue between different research stakeholders and take up biographical narratives' knowledge production as an act of intervention.

Keywords: Biographical narratives, ethics, voice, Public School.

HISTORIAS DE VIDA Y GÉNERO



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

El espacio entre. Saberes docentes de mujeres artistas-docentes

The space between. Teacher Knowledge of women art-teachers

Rosario García-Huidobro Munita
Universidad de Barcelona

Resumen:

En este escrito comparto cómo y desde dónde comencé a construir las historias de vida de las maestras que colaboran en mi investigación doctoral. Con la pregunta por el saber docente me embarque en conocer sus historias y, desde nuestros encuentros, en reconstruir sus experiencias desde las categorías de conflictos, lugar de los y las otras, no saber y agencia, en sus saberes pedagógicos. Me apoyo en la escritura narrativa como metodología que permite contar de modo dialógico, evocativo y relacional sus historias, en el contexto de lo que significa e implica formar una relación en la investigación. Así, la relación formada con las colaboradoras en la investigación, que surgió a partir de la recogida de evidencias, se transformó en el elemento crucial para narrar y contar sus historias.

Palabras claves: saber docente, experiencia, mujeres, práctica artística, relación.

Summary:

In this submission I share how and from where I started constructing the life histories of the female teachers who collaborate in my doctoral research. With the question about teacher's knowledge I embarked on their stories and, from our meetings, to rebuild their experiences from the categories of conflicts, the place of the others, the not knowing and agency, in their pedagogical knowledge. I rely on narrative writing as a methodology that allow us to count in a dialogical, relational and evocative their stories, in the context of what it means and involves to form a relationship in the investigation. Thus, the relationship formed with the collaborators in the investigation, which arose from the collection of evidence, became a crucial element to narrate and tell their stories.

Keywords: teacher knowledge, experience, women, artistic practice relationship.



Situando esta aportación

Esta aportación surge de la investigación doctoral que desarrollo en el programa Artes y Educación, de la Universidad de Barcelona, en la cual busco comprender cómo cuatro profesoras de artes visuales, de educación secundaria en Chile, conforman su saber docente desde sus sentidos como mujeres y sus prácticas artísticas. La propuesta es evidenciar, desde la reconstrucción de sus historias de vida, cómo han ido conformando sus saberes pedagógicos a través de sus diversas experiencias, tomando en cuenta que éstos están cargados de tensiones que, producto de los roles tradicionales femenino/masculino, complejizan sus experiencias cotidianas como mujeres, artistas y docentes.

Para ello, como marco teórico, tomé como punto inicial las propuestas sobre saber docente y desarrollo profesional que propone Maurice Tardif (2004), así como los planteamientos que el pensamiento de la diferencia sexual han aportado respecto al desarrollo y lugar del saber de las mujeres en el ámbito de la vida cotidiana y educación. A partir de este cuerpo teórico generé la tematización que orientaría las entrevistas biográficas y acompañamientos a sus prácticas docentes que sostuvimos en Santiago de Chile.

La tematización de estos encuentros –como lineamientos u orientaciones– fueron principalmente basados en las propuestas de Maurice Tardif (2004), quien define el saber docente como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” Tardif (2004: 29). En este sentido, la práctica docente no sería una mera función de transmitir conocimientos, sino que relacionar y transitar entre estos diversos saberes. A partir de las fuentes que, este autor, considera como parte del saber docente, también consideré el saber relacionado con los estudiantes que propone Lee Shulman (1987). A partir de estos autores y para acercarme a la conformación de sus saberes pedagógicos, los temas –como las fuentes del saber docente– de las entrevistas biográficas fueron (1) sus experiencias personales en cuanto mujeres, (2) experiencias socioescolares, (3) de la formación artística y (4) pedagógica, (5) la práctica artística, (6) la relación con el curriculum, (7) con los y las estudiantes y, por último (8) los saberes experienciales, los cuales se integran por la trayectoria profesional, la relación con el centro educativo y la práctica docente en el aula.

Luego del proceso de entrevistas biográficas virtuales (García-Huidobro, 2014), también presenciales y de los acompañamientos a sus prácticas docentes, comenzó el desafío de reconstruir sus historias de vida. Para ello utilicé las propuestas sobre codificación y escritura de memos que la teoría fundamentada (Charmaz, 2006) propone para el proceso de análisis de las evidencias. Adopté este proceso de análisis para, a partir de las categorías emergentes como nueva tematización, reconstruir sus historias y, en base a esas principales dimensiones, dar lugar y visibilizar los aspectos que tomaban mayor relevancia en la conformación de sus saberes.

En este sentido, la reconstrucción de sus historias no ha sido guiado desde un orden cronológico de sus vidas. Más bien –y al igual como las historias de vida de profesoras que realizó la académica Petra Munro (1998)– desde las dimensiones que develaron mayor énfasis en sus discursos y formas de relatarse, lo que en este caso fueron, (1) el lugar de los otros y otras y, desde esta dimensión –como principal mediadora–, (2) el papel de los conflictos, (3) el no saber y (4) la agencia. Estas cuatro dimensiones fueron las nociones que, desde el análisis de la conformación de sus saberes docentes, orientaron la reconstrucción de sus historias de vida como mujeres, artistas y docentes.

Una vez situado este estudio, en los siguientes apartados explico, en primer lugar, la decisión de reconstruir sus saberes docentes a partir de historias de vidas entrecruzadas y, finalmente, comparto cómo en el proceso de acercamiento y diálogo con sus relatos se fueron evidenciando las dimensiones que orientaron la reconstrucción de sus historias. Es importante tomar en cuenta que en



esta comunicación no doy cuenta de las historias de vida ni del análisis de sus relatos, ya que estas construcciones se encuentran en proceso, más bien, lo que busco comunicar es cómo, desde la reconstrucción de sus historias, han ido emergiendo aspectos de relación que han ayudado a hilvanar y entretrejer sus experiencias de saber.

Historias de vida de mujeres como relatos paralelos y entrecruzados

El deseo de reconstruir los saberes docentes de estas mujeres, como historias de vida, surgió a partir de la importancia que esta perspectiva biográfica cobró en las nuevas formas que, grupos de mujeres, a partir de los años 60, comenzaron a desarrollar para develar y comprender sus experiencias de opresión ante el patriarcado. Desde esta necesidad, la perspectiva de historias de vida recibió gran interés en las investigaciones feministas, como camino que permitió dar voz y visibilizar las vidas de mujeres que habían sido escondidas y silenciadas (Geiger, 1986; Munro, 1998; Casey, 1993; Middleton, 1993; Smith, 2012).

Las historias de vida ofrecen la posibilidad de explorar la relación entre la mujer y su mundo social, la maestra y la institución de género, lo personal y lo profesional. Esto ofrece oportunidades para potenciar contra-discursos y escuchar las voces marginadas de las mujeres dentro de culturas ocupacionales ocultas. (Smith, 2012: 499)

Esta metodología ha mostrado que las mujeres no están determinadas simplemente por los discursos dominantes e históricos sobre el género, sino que podemos ser agentes activas en negociar estos discursos, nuestros deseos y sentidos de ser en el mundo (Munro, 1998). Además, situar el foco en lo personal de las mujeres permitió que pudieran describir y dar voz con sus propias palabras a sus experiencias. Es decir, desde el acto reflexivo de hablar sobre sus experiencias y narrarse, han podido comprender cómo construyen su sentido de género y su relación entre lo público y lo privado.

En esta investigación, reconstruir las historias de vida de las cuatro maestras ha permitido visibilizar, no sólo experiencias marginadas y silenciadas de mujeres, sino vivencias que han sido, además, poco valoradas e investigadas dentro de las disciplinas artísticas y de la educación en Chile. Por otro lado, reconstruir sus saberes como historias de vida, es una forma de revalorar socialmente sus experiencias personales como mujeres y, por ende, dos aspectos relevantes sobre este proceso ha sido tomar en cuenta, primero, que sus experiencias tienen puntos en común y también de divergencia y segundo, que sus experiencias personales como mujeres, artistas y docentes, al ser contextualizadas en un plano social se transforman en apuestas políticas. Hacer pública la propia historia es una práctica política.

En este sentido, valorando el trenzado que sus experiencias, en diversas ocasiones, se fue evidenciando y gestando, he desarrollado estas historias basadas en la modalidad de relatos biográficos paralelos y entrecruzados que propone Juan José Pujadas (2002) como también bajo la propuesta narrativa que propone Pierre Bordeieu (1999). Así, los relatos que construyo siguen una estructura polifónica, es decir, para explicar cada dimensión del saber docente se pone en el centro la experiencia de cada maestra, por un lado de manera singular, pero a su vez, relacionada con las otras experiencias, generándose así un diálogo de voces y experiencias que, siendo singulares, tornan las historias como *multicéntricas*. Un ejemplo sobre este tipo de reconstrucciones biográficas se puede apreciar en el estudio de Joan Subirats (2006) donde se presentan narraciones paralelas sobre la exclusión social desde una perspectiva de género. Se reconstruyen los acontecimientos – que van desde la descripción y contextualización narrativa de las mismas entrevistas, hasta los



relatos de las colaboradoras— de modo ficcional y paralelo, pero, a pesar de ser singulares, las historias tienen un hilo que, como categoría o tema, las relaciona entre sí.

Esta forma de construir las historias es muy relevante si se toma en cuenta que las experiencias que se narran son saberes de mujeres que, desde sus diversas instancias como artistas y docentes, se han vivido —desde la tensión— en los márgenes y, por ende, relacionar sus experiencias y ponerlas en diálogo es una forma de evidenciar estas tensiones como fenómenos sociales. Así también, dentro del pensamiento de la diferencia sexual, la noción *entre-mujeres* o bien, poner en relación experiencias de mujeres, cobra mucha importancia para comprender el sentido de la realidad desde la diferencia sexual, como un aspecto simbólico (Rivera, 2001).

Por otro lado, el modo en cómo Pierre Bourdieu (1999) realiza la reconstrucción narrativa en su estudio “La miseria del mundo” fue, también, muy relevante para la decisión sobre cómo reconstruiría estas historias. Para este autor, la transcripción de las entrevistas son también una forma de reescribir y, por ende, de interpretación. Así, las entrevistas —como espacio, escena y relación— se transforman en las reconstrucciones desde donde narra y describe lo acontecido con los colaboradores, utilizando un tipo de escritura evocativa y contextual. Esta forma de promover la escritura y presentar los casos me ha servido para comprender cómo, en mi estudio, relataría, por un lado la presentación de cada colaboradora sin omitir mi relación y forma de acercarme a ellas y, por otro, cómo, a partir de esta misma relación construyo sus historias de vida desde lo relacional y dialógico.

A continuación no presento las historias de vida, más bien presento a las participantes y, desde un breve recorrido por sus historias, cuento cómo surgieron las dimensiones con las que pude comprender cómo conformaban su saber docente y en base a las cuales estoy reconstruyendo sus historias de vida desde relatos dialógicos y multicéntricos.

Presentando a las maestras y sus historias: el saber docente de las colaboradoras y sus dimensiones

La noche anterior que di inicio a la reconstrucción de estas historias, comencé a leer la introducción que Anna María Piussi (1996) desarrolló en el libro “Saber que se sabe”.

El sentido común de esta historia, compartido por las diversas protagonistas, hace referencia al deseo/necesidad de valorar la experiencia propia y la de las demás, dejando de acomodar las competencias profesionales a un saber preconstituido y a modelos preconcebidos desde el exterior, objetivamente; y producir modificaciones en el propio imaginario profesional y personal a través de una nueva ubicación simbólica (Ana María Piussi, 1996: 28).

Su reseña me hizo pensar en la historia que quiero contar ya que, si bien en la mía comparto cómo estas cuatro profesoras han ido conformando su saber docente, en cada una de estos relatos no deja de estar latente ese mismo deseo que —como necesidad— yace en las protagonistas de ese libro. A través de los relatos que comparto no dejará de estar presente la misma necesidad de valorar la propia experiencia para, a partir de esa nueva ubicación simbólica, comprender cómo producen modificaciones del propio imaginario profesional y personal. Transformaciones que dan inicio a nuevas formas de comprenderse como mujeres, artistas y docentes, y que por lo tanto significan una nueva medida; la que da deseo y autoridad propia a sus saberes docentes.



A modo de presentación breve, las protagonistas de esta aventura son mujeres que, si bien tienen diversas diferencias entre ellas¹ —formación artística, edad, clase social, trayectoria profesional, etc.— comparten un elemento común; la pasión por el arte. Este deseo las ha llevado a apostar por la enseñanza como un medio que, a parte de entregarles un soporte económico, les ha permitido compartir y, ante todo, sacar de sí mismas sus intereses artísticos y saberes de la vida para ponerlos en relación y a disposición con otros; los y las estudiantes. Sin embargo, para ellas este proceso no ha sido sencillo.

Es aquí cuando este primer relato —de apariencia ideal y *encantadora* para quienes pretendieran leerla como novela de verano— comienza a desmembrarse. Este prefacio no es falso, sino que como en muchas historias, los aspectos de dificultad o conflicto, a veces quedan en los márgenes, sin protagonismo, para que no resten frescura o encanto a esa historia bien intencionada, pero poco problematizada. En este caso no hablamos de novelas comerciales, sino de vidas reales en las que, aquello que se sitúa en los márgenes es, sin duda, lo fundamental. Lo que da sentido y comprensión al saber docente de estas y otras tantas profesoras de artes.

A partir de lo enunciado comienzo una segunda presentación de quienes conforman los casos de este estudio, en el cual, como *prólogo* —previo a sus historias de vida— introduzco quiénes son estas profesoras, en qué momentos o etapas de sus vidas realizamos esta investigación y cómo, a partir de esta relación, fui desmenuzando sus historias para ir intuyendo las cuatro dimensiones del saber docente que explicaré en el siguiente apartado.

Cuando conocí a Valentina tenía 29 años y hace siete que trabajaba como profesora de artes visuales en un colegio privado de Santiago de Chile. Sumado a las 30 horas de enseñanza artística era tutora de un 7º básico, situación que añadía más horas de tutorías, reuniones de coordinación y permanencias, transformando finalmente su horario laboral en jornada completa. Este aspecto, dentro de otras cosas de su trabajo, la tenía frustrada y agotada. Además, para no perder vínculo con su práctica artística, fuera del horario escolar acudía a un curso práctico llamado “libro de artista”, como una actividad que tomaba libremente y que utilizaba como estrategia para *obligarse* a desconectar con sus deberes docentes y conservar ese espacio de creación e introspección artística que tanto necesita y extrañaba. Para ella, estos espacios de experiencia artística, eran el motor de su práctica docente. A partir de este contexto, vivencia que ella misma mencionó como “crisis”, es, desde donde me *introduce* en su vida para acompañar-nos en comprender cómo conformaba su saber profesional.

La historia de la segunda participante, Victoria —quien decide apodarse así, en esta investigación, para dar a luz su nuevo deseo— me trasladó a sus profundos espacios de cuestionamiento sobre los sentidos de ser mujer, artista y docente, para comprender cómo iba conformando su saber como maestra. Victoria tiene 42 años, es licenciada en Artes Visuales de la Universidad de Chile y lleva más de 12 años trabajando como profesora. Se ha desarrollado profesionalmente desde diversas experiencias educativas entorno al arte, pero hace siete años que enseña a niñas de educación básica y media en un colegio religioso y subvencionado de Santiago. Los espacios por lo que ha transitado, en cuanto a su formación artística y desarrollo laboral en museos y colegios, han sido entornos relevantes desde dónde comenzamos a comprender cómo conformaba su saber docente.

Pertenece a la asociación MuArt (Asociación de Mujeres Artistas de Chile), grupo que la motivó a retomar su práctica artística luego de estar, los primeros tres años de vida de su hijo, dedicada exclusivamente a su rol como madre. Introducirse en este grupo fue un paso y estrategia importante,

¹ Es relevante recalcar que, si bien, dentro del enfoque y teorías feministas se busca comprender la experiencia de las mujeres, éstas recalcan la diversidad como concepto central y, por ende, no hablamos de mujer, sino de mujeres, para recalcar, justamente, su diversidad de experiencias.



la ayudó a retomar el contacto con otras artistas y ha sido un apoyo —como palanca— que la mueve a estar en constante creación artística, participar en exposiciones y otras actividades entorno al arte. Este grupo, además le ha permitido entender cómo otras mujeres vivían experiencias similares a la suya. Un espacio donde, como me explicaba, comenzó a comprender “la intuición de la fuerza y el potencial del trabajo femenino en grupo”, viviendo aquel espacio como una toma de conciencia del sentido libre de la diferencia sexual y de las relaciones femeninas. Esto último, que descubrió como una revolución simbólica, ha sido lo que, desde hace algunos años, comenzó a trabajar en su psicoterapia, expresándolo de modo irónico como su “crisis de los cuarenta”. Esta crisis, que en nuestros diversos encuentros mencionó como “rebelión, redefinición o giro”, ha sido el proceso desde donde comenzó a cuestionar sus roles como mujer-madre, mujer-artista y mujer-docente, etapa desde donde pude introducirme como investigadora para, junto a ella en relación colaborativa, ir comprendiendo cómo su propio deseo de cambio comenzó a teñir su saber como maestra.

Me resulta curioso presentarles a la tercera participante ya que Ángela, a diferencia de las dos profesoras anteriores, no situó su vivencia actual como crisis, sino “como un conflicto que le gusta vivir” porque le permite crecer y aprender. Ángela tiene poco más de 40 años y hace 10 que trabaja en un colegio subvencionado de Santiago. Cuando la conocí era profesora tutora de un 1º medio, donde además y debido a que es la única profesora de educación artística, enseña artes visuales a todo el segundo y tercer ciclo de esa escuela. Sumado a ello, por las tardes realizaba un taller de pintura para los padres de los estudiantes. Cuando el tiempo tocaba su puerta, intentaba avanzar con su trabajo artístico, pero lo cierto es que era una práctica que tenía medianamente abandonada y que, del mismo modo que las otras profesoras que presentando, también le generaba un cierto conflicto. A pesar de ello, en su historia comprenderemos que esta frustración no toma un lugar tan preponderante como en el de las otras, ya que, un aspecto muy influyente de su historia es que Ángela no es licenciada en artes, sino que su formación pedagógica fue paralela a su aprendizaje artístico, aspecto que me recordaba a las palabras de Dennis Atkinson (2011) sobre la noción “artist-teacher shame”.

Desde nuestros encuentros fui aprendiendo el valor de una formación pedagógica que, desde sus inicios, le muestra y hace tomar conciencia del valor social y político de la enseñanza. Esto también lo aprendió de su madre, una figura que, en nuestras conversaciones, comprendí que era primordial en su forma de entenderse como mujer y docente. Su madre, también profesora, es esa figura simbólica con quien fue aprendiendo los aspectos más relacionales y dialógicos de la enseñanza. Desde todas estas experiencias, Ángela se considera —más allá de su asignatura— como “educadora en término de experiencia de vida” y se posiciona como profesora donde, el lugar y vida de los otros —sus estudiantes— son el hilo que le permite dar sentido a su hacer en la escuela.

Para comprender cómo y por qué su saber se iba relacionando con la pedagogía crítica y de la diferencia sexual, fue importante, por un lado reflexionar sus experiencias de trayectoria docente, ya que fue a partir de estas variadas experiencias y contextos con otros(as) en la escuela, donde sus conocimientos de la formación docente se hicieron vivos, donde se enfrentó y dejó tocar por las injusticias y abandonos sociales y donde aprendió “a amar la humanidad de sus estudiantes”, aspecto que la llevó a tomar un rol protagónico y activista en la docencia. Por otro lado, también fue importante adentrarnos en sus experiencias personales y comprender su sentido e imagen como mujer. Ángela me comentó que los conflictos que actualmente experimentaba habían surgido en la misma época que Victoria, la denominada “crisis de los 40”. Para ella, este cambio de década, ligado a esta instancia de investigación, le permitió “leerse y mirarse al espejo”, acciones que la llevaron a cuestionar aquellos convencionalismos adquiridos entorno a su rol como madre y docente. Fue en esta etapa de su vida, desde dónde comenzamos a reflexionar, en conjunto, sobre sus diversas experiencias como hija, estudiante, artista y profesora, para comprender cómo y desde dónde conforma ese social y empoderado saber docente.



La última profesora que formó parte de esta investigación es María José, de 32 años. Cuando la conocí estaba contenta ya que, dentro de otras cosas, me contó que vivía un “momento especial” en su vida. Curiosamente ella, a diferencia de las otras tres profesoras no experimentaba una crisis sino un período de cambios, donde la etapa de crisis y conflicto había decidido dejarla el año anterior para, a partir del 2014, cambiar su modo de moverse por la vida, lo cual significaba —para ella— “mejorar su calidad de vida”. María José había decidido “ganar menos plata, pero ser más feliz” y, desde esta afirmación cargada de deseo propio, desafiar a esa rutina que poco le aportaba intelectual y profesionalmente. La necesidad de un cambio en su vida la llevó a dejar uno de sus dos trabajos, asombrosamente, el con mayor estabilidad económica.

Su experiencia me recordó al cambio cultural que Milagros Rivera dice que está cambiando el mundo del trabajo, donde expresa que cada vez más mujeres intentan trabajar a tiempo parcial “con el fin de tener tiempo; es decir, con el fin de tener tiempo significativo, tiempo para estar abiertas a la posibilidad de los momentos de ser” (Milagros Rivera, 2001: 60). Así fue como María José decidió dejar su cargo como coordinadora del área de extensión de la Facultad de Artes de la universidad Católica, para dedicar más tiempo a los proyectos que daban sentido a su deseo de ser y estar en su vida.

Así, se propuso proporcionar más tiempo a sus intereses como artista-docente; esto era, por un lado dedicar más tiempo a su práctica de hacer tatuajes y colaborar en el área de enseñanza artística del programa gubernamental INICIA², el cual se le presentó como un desafío intelectual que extrañaba, añoraba y disfrutaba. Por otro lado, optó por dar más importancia al proyecto de educación artística Taller Nube, donde hacía clases y participaba como coordinadora pedagógica desde sus inicios el 2012.

Además de este período de transición profesional, estaba postulando al magister “Art, education and community of practice” en la Universidad de Nueva York. Para ella, estos estudios eran una oportunidad para obtener más herramientas y así contribuir en este proyecto artístico-pedagógico en el cual trabajaba. Estaba motivada por aprender más sobre las comunidades de práctica artística ya que, desde hace años, decidió desafiar el tipo de arte que llamaba “mercantilista y ensimismado”, cuestionándolo profundamente. Desde este espacio de resistencia, optó por desmarcarse del modelo de artista impuesto en su formación artística, y desplazarse a comprender el conocimiento artístico como las experiencias que se producen en los espacios sociales, es decir, las experiencias artísticas que involucran un hacer y pensar con los otros(as). Esto se transformó en su foco de interés. Así es como, su quehacer como docente en el taller Nube, es parte de su práctica artística, donde la experiencia diaria de investigar, experimentar y generar conocimiento con los otros; sus estudiantes y compañeros de trabajo, es lo que da sentido a su deseo como artista y docente.

El taller Nube es un espacio de aprendizaje artístico no formal que se desarrolla en un parque de Santiago, y donde asisten diariamente niños y niñas de colegios municipales de una comuna. En este espacio los límites entre su práctica artística y docente se difuminan. También aquí, se configura a si misma como artista y profesora, a partir de su relación con los estudiantes y, sobre todo —como explicaré más adelante— con sus compañeros de trabajo, con quienes sostiene una relación pedagógica y colaborativa entrañable. Es, desde esta hermosa relación donde toma fuerza y sentido su saber pedagógico, como una mujer que habla desde un lugar situado y empoderado por su propio deseo femenino.

² Es una evaluación formativa, impulsada y realizada por el Ministerio de Educación chileno, para estudiantes egresados o cercanos a egresar de las carreras de Educación. Este programa que busca el mejoramiento de la formación inicial docente.



Repensar sus historias y nuestros encuentros

Acercarme a los saberes docentes de estas cuatro profesoras implicó que recorriéramos, como señala Tardif (2004), sus diversas fuentes de saberes, entre las que encontramos numerosas experiencias personales —en cuanto mujeres— escolares, de formación artística y pedagógica, sus trayectorias profesionales, la relación con el currículum, con la institución —en la cual trabajaban— su práctica artística y el profundo vínculo que entretejían diariamente con sus estudiantes, y también, como en el caso de María José, con su equipo de trabajo.

Desde las instancias de diálogo y acompañamiento logré comprender los tránsitos que estas fuentes de saberes y experiencias tejían entre sí, es decir, cómo sus saberes docentes se conformaban por los recorridos de encuentros y desencuentros que ellas establecían entre estos.

En este sentido, la relación que establecían con y entre estas diversas fuentes permitió aproximarnos hacia lo más profundo, y por ende, lo más confuso y complejo de sus saberes docentes. Fue complejo ya que, a pesar de los aspectos *positivos*³ que algunas de estas experiencias entregaban a sus prácticas docentes —y que además eran diferentes en cada participante— comenzaron a manifestarse otros aspectos que, desde las lecturas previamente realizadas como marco teórico, parecían estar aislados o sin *aparente* relación con el saber docente.

Volcar la mirada para comprender lo que sucedía en los márgenes —como ese espacio que no es tomado en cuenta cuando nos referimos al saber docente— llevó a encontrarme, por un lado, con un saber conformado por múltiples tensiones. En cada encuentro surgía, desde las diversas fuentes de saberes, un nudo de conflictos que se relacionaban entre sí. Sólo la pasión que sentían por la creación artística y la relación pedagógica con los otros y otras, permitió comprender el lugar de aquellas tensiones y el modo en que, algunas de éstas, se transformaban en resistencias y limitaban sus modos de ser y hacer como artistas y docentes.

Frente a este problema, Maurice Tardif (2004) nos advierte —escasamente debo puntualizar— que, si bien los saberes docentes se revelan en la propia práctica pedagógica, muchas veces esto supone un conflicto para las y los profesores, y se pregunta por la relación que establecen los docentes con aquellos saberes. Señala la existencia de un “desequilibrio o alienación” entre los saberes experienciales y los saberes *exteriores* o que provienen fuera de él o ella —como los saberes disciplinares, en este caso de la formación artística, los saberes pedagógicos y curriculares— lo que lleva a que algunos profesores(as) vivan esa distancia como una tensión.

A pesar de que el objetivo de esta investigación no es confirmar las propuestas de Tardif, la historia de las cuatro participantes me mostraron el protagonismo que tienen estas tensiones en la conformación de sus saberes docentes. Si bien este autor, al que tomo como principal referente para comprender este problema, señala que esta situación es “a veces” vivida como tensión o distancia, las narrativas de estas profesoras me enseñaron que, justamente, la fuerza de sus saberes surge diariamente desde estos afrontamientos y enfrentamientos. Así, desde sus historias noté que los —sus— saberes docentes poseen una complejidad interna en la que diariamente existen conflictos que los arman y desarman, estancan o trascienden y que, por ende, no pueden permanecer en los márgenes, como una característica o cualidad secundaria de sus saberes.

Así también, en nuestros encuentros percibí la presencia, intermitente en algunos casos y totalmente evidentes en otros, de dos nuevos aspectos que parecían poco significativos en la teoría revisada sobre la conformación del saber docente. Sin embargo, resultaron ser fundamentales en el

³ Soy consciente de la dificultad que implica utilizar la palabra *positivo* ya que, al posicionarme desde las perspectivas constructorista y feminista posmoderna, debería buscar vías que eliminaran las brechas entre estas dualidades. Sin embargo la utilizo ya que fueron las participantes quienes daban la cualidad de *positivo* a estas experiencias. Al caracterizar de positivas a ciertas experiencias, las participantes hacían alusión a que éstas no les generaban conflictos.



modo en cómo se relacionaban con los conflictos y, por ende, en el proceso de ir conformando su saber pedagógico. Me explico: por un lado lo que distinguí como *no saber*, referido a ese espacio — explica Rivas, Hernández, Sancho y Nuñez, 2012: 158— pero también posicionamiento —distinguí yo— “plagado de miedos, incertidumbres y vulnerabilidades”, lo que me llevó a comprender esos espacios y posicionamientos de no saber como “la posición de quien se asume con *fragilidad*” (Freire, 2002: 108). Es decir, el cómo se vivían con fragilidad, vulnerabilidad e incertidumbre ante los otros(as) y su práctica docente se transformó en una característica y valor crucial de sus saberes. El segundo aspecto fue, a pesar de tener poca relevancia en la literatura revisada sobre el saber docente (Maurice Tardif, 2004; Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi, 1998) el lugar que los otros y otras ocupaban en sus prácticas y trayectorias docentes. Éstos(as), como personas o grupos encarnados, se evidenciaron como la dimensión central, ya que, como mediadoras(es), les permitía recomprender el lugar de esos conflictos y por ende, el orden simbólico de sus saberes.

Por otro lado, uno los aspectos más conmovedores de las historias de Valentina, Victoria, Ángela y María José nacen en las intersecciones entre los diversos conflictos, frustraciones y resistencias que viven entorno a los a saberes impuestos —producto de su formación artística, pedagógica, su relación con el curriculum y las demandas de la institución educativa en la que trabajan— y los saberes que, sin generarles conflicto, enriquecían su quehacer cotidiano y práctica docente. Esos entrecruces eran múltiples y, además de ser diferentes entre cada profesora, siempre había un otro u otra que mediaba, siendo de palanca pujante que otorgaba un nuevo valor, una nueva recomprensión.

Así, a través de sus historias de vida, por un lado me acerco a las constantes luchas de Valentina por desmarcarse del modelo artístico impuesto en la formación universitaria, desligarse del modelo curricular y de las exigencias del centro educativo, para aprender a vivirse como artista-docente de manera libre y con autoridad femenina. En este camino, su disposición como profesora de no saber abre las puertas para que a partir de los otros —sus estudiantes— resignifique su sentido como artista y docente y pueda dar un salto simbólico hacia otras formas de comprender(se) su saber como maestra. En el caso de Victoria, su resistencia al sentido de ser mujer impuesto — limitada y sujeta al *deber ser* sumisa y obediente— ser artista —según modelo impuesto en la universidad— hacia los aspectos del curriculum y del colegio tradicional en el cual trabaja, son aspectos que, por un lado, cuando se entrecruzan con su disposición de no saber, le permite aprender de los otros, y por ende, resignificar su propio saber. Por otro lado, cuando estas resistencias se entrelazan con la relación de *affidamento* (Lía Gigarini, 1995; Milagros Rivera, 2001) y autoridad femenina que desarrolla con sus estudiantes mujeres, a partir del salto que hizo con el grupo Muart, crece, y da un nuevo sentido simbólico a su saber y estar como mujer, artista y docente. En la historia de Ángela, los conflictos y resistencias que vivenció durante sus experiencias laborales en otras escuelas de riesgo social y las que sostiene en el centro actual, la han llevado a desmarcarse de las obligaciones docentes que la educación tradicional y además subvencionada, impone a seguir, para centrarse en la vida, relación y necesidades de sus estudiantes. Así también, desde la historia de María José comprenderemos los diversos conflictos que experimentó durante su formación artística y trayectoria profesional. Para mí, también fue un gran aprendizaje comprender cómo, desde el entrecruce entre sus resistencias con su disposición de no saber y deseo de dar lugar a los demás en su práctica artística, se empodera y reconfigura como artista-docente a través de los otros(a). Es, a partir de lo que sucede en este entretejido, donde conforma un nuevo orden simbólico y sentido de su saber que la lleva a moverse libremente⁴ por el mundo.

⁴ Es importante entender que en este estudio la libertad no es comprendida como la oportunidad de ganar independencia, de desligarse de los otros, sino más bien refiero a un tipo de libertad que es relacional (Lía Gigarini, 2004) ya que es, a partir de esta libertad, en la cual María José se



A través del encuentro entre las fuentes de saber de las cuatro docentes, surgió la pregunta por *el lugar que los otros*, el lugar que la *disposición de no saber* y el rol que los *conflictos* — resistencias en algunos casos— ocupa en la relación entre esas diversas fuentes.

A partir del análisis de estas tres dimensiones, cómo aspectos marginales que al entrelazarse tomaron un carácter relevante en la conformación de sus saberes, pude apreciar una cuarta dimensión: justamente la de carácter propio, aquella que significativamente daba sentido y orden simbólico a las demás. En el entrecruce de sus diversas fuentes, pude apreciar cómo el trenzado entre sus conflictos, no saberes y la presencia de los otros, daba lugar a modos que permitían configurar espacios propios y de autoría. A partir de feministas como Sherry Ortner (2011) y Saba Mahmood (2006), a éstos los llamé *modos de agencia* o bien, desde el feminismo de la diferencia (Luisa Muraro, 2010) *prácticas transformadoras del sí*. Frente a éstas, Luisa Muraro señala que,

Una deja de ser la consecuencia de su pasado en función del futuro; el encadenamiento se rompe, sucede algo en el presente que tiene sentido por sí mismo y permite al antes separarse del después y venir por sí mismo, libremente, a la memoria. Como se ve, no se trata de una actualización, es decir, de una vuelta al pasado con las ideas del presente, sino, por el contrario, de una restitución al pasado de un sentido que probablemente era ya suyo (Luisa Muraro, 2010: 107)

Desde esta cuarta dimensión, cada una de las participantes contará, en sus historias de vida, las acciones que, tanto desde el pensamiento como del cuerpo en acción, dieron paso a la ruptura con el encadenamiento, orden hegemónico o bien, aquello que, desde su acontecer, les permitió restituirse como mujeres, artistas y docentes, dando paso a un saber libre y libre por ser relacional y fluido.

A través del diálogo con Valentina, muestro cómo este entrelazado entre aspectos conflictivos y no conflictivos no se genera a modo de choque, más bien como un proceso fluido donde ambos bandos buscan comprenderse para entretrejer-se. Así también para Ángela y María José, vivir estos conflictos son una oportunidad para crecer. En el caso de Victoria veremos que se genera, desde su sentido como mujer, un corte brusco y radical que la lleva a buscar un giro significativo respecto a sus forma de ser y hacer como madre, artista y profesora.

Estos agenciamientos, que surgen desde un empoderamiento, son los que les permiten descubrir sus espacios de subjetividad, como un sentido personal de la identidad y de la agencia que es fluido, a veces conflictivo y que se renegocia constantemente. La subjetividad es, según las feministas Margaret Smith, Petra Munro y Katheleen Weiler (1999), lo que nos y las transforma en sujetos activos en la historia, ya que la subjetividad de las mujeres no es algo dado y, por ende, requiere transformación, cuestionamiento y una apertura para trascender hacia la posibilidad de ir recomprendiéndonos mediante el deseo. Así, el deseo toma en las mujeres y, especialmente, en el grupo de este estudio un lugar central, pues es, para Rossi Braidotti (2004), la fuerza que lleva a la autoafirmación, al anhelo de cambio y a la apropiación del nuevo imaginario femenino que, junto con la agencia, nos hace entender y experimentar(nos) múltiples posicionamientos, los cuales nunca son parciales, lineales e inacabados.

Así, los diversos modos y experiencias de agenciamiento que experimentan las profesoras de este estudio se articulan como nuevos modos de ser que pasan por re-comprenderse a sí mismas como mujeres, artistas y docentes. Por ende, respondiendo a la pregunta anterior de Tardif (2004) —sobre qué relación establecen los docentes con sus saberes— estos agenciamientos nos muestran lo que sucede *en ellas* cuando estas fuentes de saberes dejan de ponerse límites y barreras dicotómicas, para relacionarse y construirse como un tejido que, alejado del modelo hegemónico, se

recomprende a través de los otros, donde ella se siente realizada y comprometida personal y profesionalmente.



reordena simbólicamente para dar paso a un saber que, como explicaré desde sus historias, se relaciona con la autoridad, deseo y libertad femenina (Lía Gigarini, 1995).

El por qué sus saberes, en vez de chocar, se ordenan simbólicamente, se debe a que surgen desde una práctica que, en el pensamiento de la diferencia sexual, se ha llamado el *partir de sí*. Esta práctica, como una política de lo simbólico, nos dice Milagros Rivera (2001: 34) que “pone el acento en el partir de sí, el partir de sí de cada mujer, como en la vida corriente; partir de sí, saliendo de sí, decir lo que pasa, lo que es. Partir de sí, partir de mí saliendo de mí y yendo hacia la otra o el otro”. Esta idea del partir de sí, en relación a sus saberes, significa que aquellas experiencias de saberes que les generaba conflicto o tensión han cobrado un nuevo sentido cuando han sido resignificados desde sus propios orígenes y experiencias de deseo como mujeres. Así también, han sido reordenados cuando estos saberes han sido resignificados, junto con sus deseos, en relación a un otro u otra, siendo esto, ahora, la segunda razón.

En relación a ello, explica Lia Gigarini que la práctica del partir de sí –como aquello que estas cuatro maestras han realizado para autorizar que sus saberes docentes surjan desde el espacio *entre*, es decir, desde sus experiencias de vida cotidiana y sus prácticas artísticas– significa que la “palabra se usa y la política se hace, no para representar a las cosas ni para cambiarlas, sino para establecer o para manifestar o para cambiar *una relación entre sí y lo otro de sí*” (Gigarini, 1995: 207). Esta práctica toma cuerpo cuando, por ejemplo, en una de las entrevistas Ángela precisó: “...si yo cambio mi realidad cambia”. Este enunciado, cargado de deseo y sabiduría, me trasladó a pensar en cómo Ángela se autoriza a repensar la relación y orden de sus saberes a *partir de sí* y desde aquí, permite que, a su vez, su saber docente también se transforme, expanda, re-relacione y recomprenda.

Conclusión

Lo que he compartido en esta comunicación ha sido el proceso que he seguido para ir construyendo las historias de vida de las cuatro maestras y artistas que conforman mi estudio. En sus relatos biográficos, las categorías –como dimensiones– del lugar del otro, los conflictos, no saberes y agenciamientos tomaron el carácter de ser dimensiones dinámicas y procesuales, y lo son porque, en las historias de las colaboradoras, las dimensiones transitan y se transforman activamente. Es decir, no son dimensiones que se excluyan, resten o confronten, ni menos que habiten –en sus experiencias como mujeres, artistas y docentes y diversos saberes– de manera aislada y fija. Por el contrario, son dimensiones que –mediadas por la relación con los otros y otras en sus experiencias y saberes– dialogan y no se subordinan, porque entre ellas se reconocen y, por ende, se suman. Es por ello que la pregunta por cómo van conformando su saber pedagógico encuentra respuesta, en sus historias de vida, en los espacios *entre* o bien de mediación, transformando sus saberes docentes en un proceso relacional.

Si bien a través de sus historias comparto, desde lo dialógico, cómo sus saberes docentes se reconforman desde sus modos de agencia, es importante añadir que no por ello sus tensiones y/o resistencias se extinguen o esfuman. Bastante bien lo aclaraba María José cuando utilizó una palabra preciosa para caracterizar esas disyuntivas y contradicciones. Para ella, vivir entre sus tensiones y discordancias es “fértil” porque, y al igual que para Ángela, son conflictos necesarios que permiten cuestionarse el por qué y para qué hacemos las cosas, permitiéndonos crecer y aprender. Como Foucault (1984) nos enseña, donde hay relaciones de poder hay resistencias, por ende, la clave de estas historias no está en mostrar cómo Valentina, Victoria, Ángela y María José vencieron o dominaron sus experiencias de conflicto, ya que éstas se seguirán expresando según el contexto e institución en las que estén insertas. Más bien lo relevante será dar cuenta, a modo de proceso e incluyendo sus contradicciones, los aspectos que, como dimensiones fundamentales de



sus saberes docentes, nos permiten comprender cómo han ido conformando su saber docente y cargándolo de subjetividad. Tiñendo, a sus saberes, con un carácter u origen propio y con un simbólico que, desde sus experiencias de género, lo vuelven singular y a su vez relacional.

A través de cada historia visibilizo cómo los conflictos que enfrentan, y desde ese espacio, las mismas frustraciones y resistencias cotidianas que experimentan como mujeres, artistas y docentes, se pueden transformar o modificar como modos de agencia, dando paso a otros modos de ser y entendernos. Por ende, acercarnos a un saber docente que surge desde un encuentro con la subjetividad y el propio deseo. Por otro lado el lugar del *no saber*, como disposición de quien se asume vulnerable, abre lugar para el encuentro con otros(as) y disposiciones a aprender de y con los demás —estudiantes, compañero(as) de trabajo, grupos de mujeres artistas, etc.—. Esta dimensión, ligada a lo relacional, encarnado en un otro u otra, como quienes han ido mediando sus saberes, sitúa al saber docente como un proceso y espacio abierto e incierto, que constantemente se va enriqueciendo y por ende, transformándose.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, D. (2011). *The artist-teacher*. En Atkinson, D. Art, equality and learning. Pedagogies against the State. (115-138) Netherlands: Sense Publishers.
- BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. Y MOSCONI, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1999) *La miseria del mundo*. Madrid: Akal
- BRAIDOTTI, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa S.A
- CASEY, K. (1993). *I Answer with My Life: Life Histories of Women Teachers Working for Social Change*. London: Routledge.
- CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage
- FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo xxi
- GARCÍA-HUIDOBRO, R. (2014). Compartir experiencias entre mujeres, artistas y docentes a través de herramientas virtuales. *Revista Digital do LAV*, 7(2), p. 214-227
- GEIGER, S. (1986). Women's Lives Histories: Method and Context. *Chicago Journals*, 2, 334-351.
- GIGARINI, L. (1995). *La política del deseo. La diferencia femenina se hace historia*. Barcelona: Icaria.
- GIGARINI, L. (2004) Libertad relacional. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*. Núm 26, p. 85-91.
- MAHMOOD, S. (2006). Teoría feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no egipto. *Etnográfica*, 1, 121-158.
- MIDDLETON, S. (1993). *Educating feminists: life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- MUNRO, P. (1998). *Subjetc to Fiction. Women Teachers' Life History Narratives and the Cultural Politics of Resistance*. Philadelphia: Open University Press.
- MURARO, L. (2010). La verdad de las mujeres. *DUODA, Estudis de la diferencia sexual*, 38, 69-124.
- ORTNER, S. (2011). Specifying agency the comaroffs and their critics. *International Journal of Postcolonial Studies*, 1, 76-84.
- PIUSSI, A.M. (1996). *Saber que se sabe: mujeres en educación*. Barcelona: Icaria
- PUJADAS, J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.



- RIVAS, J.I., HERNÁNDEZ, F. SANCHO, J., Y NUÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: sujeto, diálogo, experiencia*. Universitat de Barcelona: Esbrina.
- RIVERA, M. (2001). *Mujeres en relaciones: feminismo 1970-2000*. Barcelona: Icaria
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 1, 1-23.
- SMITH, J. (2012). Reflections on using life history to investigate women teachers' and career decisions. *Qualitative Research*, 4, 486–503.
- SMITH, M., MUNRO, P. Y WEILER, K. (1999). *Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists, 1880-1960*. Nueva York: Teacher College Press.
- SUBIRATS, J. (2006). *Fragilidades Vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- TARDIF, M. (2004). *Los Saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas

Autoras. Danae Estrada Soto y Leticia Pons Bonals
Institución. Universidad Autónoma de Chiapas

Resumen

El propósito de este trabajo es justificar la estrategia metodológica de la investigación “Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas”, cuyo propósito es conocer las decisiones tomadas por seis mujeres al momento de definir trayectos de formación y de trabajo que las han conducido a su situación laboral actual. Las seis mujeres son integrantes de núcleos académicos básicos de programas de posgrado que se ofrecen en Instituciones de Educación Superior (IES) en Chiapas.

A través de la realización de historias de vida se pretende escuchar las voces de ellas que son protagonistas de relaciones de desigualdad en un ámbito laboral en el que se esperaría que la segregación por género ha desaparecido. Se plantea como necesario adentrarse en sus experiencias de formación profesional y trabajo académico, así como comprender los trayectos de vida que han las han guiado a la posición que ahora ocupan para develar las expresiones que asume la segregación por género en este sector.

Se inicia comentando algunos datos que evidencian la segregación por género presente en el ámbito académico mexicano, posteriormente se explica el proceso seguido para seleccionar a las colaboradoras, la perspectiva metodológica seguida para la co-construcción de las historias de vida, y para finalizar se exponen los primeros hallazgos que plantean a las investigadoras posibles rutas para iniciar el proceso de categorización e interpretación de los resultados.

Palabras claves

Historias de vida. Mujeres académicas. Trabajo académico. Segregación. Género.



Spaces and times of study and work. Academic experiences of women in Chiapas

Authors. Danae Estrada Soto y Leticia Pons Bonals

Institution. Universidad Autónoma de Chiapas

Abstract

This paper aims to explain the methodological strategy of the research "Spaces and times of study and work. Academic experiences of women in Chiapas". The purpose of this research is to understand the decisions made by six women when defining training paths and work that have led them to their current work situation. The six women are members of academic groups of graduate programs offered at Institutions of Higher Education (IES for its acronym in Spanish) in Chiapas.

Through the construction of life stories we aim to hear the voices of protagonists of unequal relations in a work area in which it would be expected that gender segregation has disappeared. We propose that it is necessary to delve into their experiences of vocational training and academic work and to understand the paths of life that have guided them to the position they now occupy in order to unveil the expressions that gender segregation takes in this sector.

We start by discussing some data that show the gender segregation present in mexican academia; then we explain the process followed for selecting the contributors, and the methodological approach followed for the co-construction of life stories; finally, we expose the first findings that give us possible routes to begin the process of categorization and interpretation of results.

Keywords:

Life stories. Women in academia. Academic work. Segregation. Gender



Introducción

En México, y particularmente en Chiapas (entidad federativa que se caracteriza por presentar los menores índices de desarrollo humano en el país), se observa que, a pesar de que la participación de las mujeres en los últimos años se ha incrementado en diversos ámbitos, la equidad de género no es aún una realidad. La presencia de mecanismos de discriminación y exclusión hacia las mujeres adquiere matices diversos y se corresponde con las condiciones particulares en las cuales se presentan las relaciones entre hombres y mujeres. Se aborda en este trabajo las relaciones de género en el ámbito académico, tomando en cuenta las experiencias de formación profesional y trabajo de mujeres que han consolidado una carrera profesional como docentes e investigadoras.

Lo que aquí se expone son algunos avances de la investigación “Espacios y tiempos de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas”, en la que las autoras participan como responsable y asesora. El objetivo de esta investigación es conocer las decisiones tomadas por seis mujeres al momento de definir trayectos de formación y de trabajo que las han conducido a su situación laboral actual. Las seis mujeres son integrantes de núcleos académicos básicos de programas de posgrado que se ofrecen en Instituciones de Educación Superior (IES) en Chiapas. En estos programas de posgrado realizan actividades académicas (como docentes, investigadoras, tutoras y gestoras del conocimiento) y tienen la peculiaridad de estar inscritos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), lo que implica que tanto ellas, sus estudiantes, los procesos que involucra la formación en este nivel educativo, así como los resultados obtenidos (en términos de productividad y eficiencia terminal) son evaluados permanentemente, de acuerdo con parámetros de calidad establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), instancia responsable de definir la política de desarrollo del conocimiento científico en México.

La investigación se desarrolla desde un enfoque interpretativo que busca que sean las mujeres académicas las que narren sus historias de vida, poniendo énfasis en las decisiones relacionadas con la definición de sus trayectos escolares y laborales, aquellos que las han llevado a su situación actual. Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas a profundidad además de la revisión de documentos personales que ellas difunden en las redes sociales y páginas web en las que participan.

En los relatos de las mujeres se han enfatizado los trayectos que les han permitido consolidar una carrera académica, los cuales se han subdividido de la siguiente manera, para efectos de sistematizar la información obtenida:

Trayectos de vida escolar (estudios de nivel superior) que han permitido a las mujeres formar parte de los núcleos académicos de nivel posgrado.

Trayectos de vida laboral (experiencia laboral previa al trabajo actual).

Trayectos cotidianos (situación actual) que cubren diariamente integrando actividades laborales con las de otro tipo (familiares, sociales, políticas u otras).



El propósito de este trabajo es justificar la estrategia metodológica de la investigación que actualmente está en marcha, exponer los procesos de negociación establecidos con las seis académicas para co-construir sus historias de vida y mostrar los primeros resultados obtenidos. Para esto se inicia comentando algunos datos que evidencian la segregación por género presente en el ámbito académico mexicano, posteriormente se explica el proceso seguido para seleccionar a las colaboradoras, la perspectiva metodológica seguida para la co-construcción de las historias de vida, y para finalizar se exponen los primeros hallazgos que plantean a las investigadoras posibles rutas para iniciar el proceso de categorización e interpretación de los resultados.

1. Segregación por género en el ámbito académico

En este trabajo nos referimos al trabajo académico como aquel que realizan mujeres profesionistas en Instituciones de Educación Superior (IES) y que incluye diversas actividades orientadas a procesos de creación y recreación de conocimientos en diversos campos. En México este trabajo es regulado a través de diversos programas emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

El interés de la investigación está puesto en mujeres que han logrado consolidar sus carreras profesionales en el ámbito académico y cuentan con un contrato de tiempo completo como profesora, docente, docente-investigadora o investigadora de tiempo completo en alguna IES ubicada en el estado de Chiapas. De acuerdo con el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (SEP, 2014, p. 18) se denomina Profesora de Tiempo Completo (PTC), a quien

desarrolla de manera profesional una carrera de carácter académico, y que sus actividades incluyen invariablemente las funciones de docencia, tutoría de estudiantes y la generación o aplicación innovadora del conocimiento. Debe además contar con el nombramiento que acredite su dedicación de tiempo completo a la IES a la que pertenece. El ejercicio de estas actividades tiene por objeto ampliar las fronteras del conocimiento y la búsqueda de nuevas aplicaciones para su perfeccionamiento, generando conocimiento, desarrollo o formas innovadoras de aplicar el conocimiento, la asimilación y el desarrollo de nuevas tecnologías.

Aunque con ciertas variantes que se consignan en los documentos normativos que regulan las condiciones laborales en cada IES, esta definición general permite identificar los componentes del trabajo académico que incluyen fundamentalmente actividades relacionadas con la docencia de nivel superior y los procesos de generación de conocimientos. Por su parte, el Conacyt, a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), recompensa la producción científica y la calidad académica otorgando apoyos a quienes realicen habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica, presenten los productos del trabajo debidamente documentados y tengan un contrato o convenio institucional vigente en el que se establezca que al menos 20 hrs de trabajo semanal se destinan a actividades de investigación (Conacyt, 2015). Las mujeres académicas consideradas en la investigación son personal



académico de tiempo completo y además forman parte del SNI, lo que las obliga a mantener los estándares de productividad académica que establecen estas instancias.

Durante el Foro “Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacía un diseño de políticas públicas”, realizado en el Distrito Federal, México, en diciembre de 2013¹, se planteó que en el sector de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI) de México persiste la inequidad de género. En el documento de trabajo preparado por las académicas Buquet, Villa Lever y Zubieta (2013) se propone enfrentar esta situación atendiendo a los siguientes aspectos:

- a) acceso desigual a la educación superior,
- b) falta de investigaciones con perspectiva de género,
- c) escasa participación de las mujeres en la dirección de instituciones,
- a) cultura organizacional carente de perspectiva de género,
- b) falta de implementación de políticas públicas que promuevan la equidad de género en el sector de CTI.

Se confirmó en dicho evento que, aunque cada vez hay más mujeres que tienen acceso a la educación superior, títulos universitarios y han incursionado en espacios laborales a los que no accedían antes, siguen prevaleciendo prácticas de discriminación y exclusión en la vida académica. Las autoras plantearon las siguientes dos propuestas para promover una mayor paridad en materia de género en el ámbito académico:

1.- Impulsar la paridad de género en la matrícula de las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías a partir de las siguientes acciones:

- Hacer visible o promover una mayor presencia femenina entre el profesorado de ciencias exactas desde la primaria, a fin de que haya modelos inspiradores en los que las niñas se puedan ver reflejadas a futuro.
- Asegurar que las jóvenes que acceden a la educación superior tengan las condiciones de equidad que les permitan continuar sus estudios hasta el doctorado.
- Estimular la formación de mujeres en la ciencia, a partir de convocatorias especiales para mujeres, programas de becas y financiamiento para estudiar en México o el extranjero.
- Buscar la paridad de género en el ingreso y el egreso exitoso del posgrado, donde la paridad de género no se ha alcanzado, con el objeto de promover la formación de mujeres altamente especializadas.

¹ Dicho evento fue convocado por el Foro Consultivo Científico y Tecnológico en coordinación con la Secretaría General de la OCDE, el Instituto Nacional de las Mujeres, la Universidad del Claustro de Sor Juana y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. “El Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT) es una instancia autónoma e imparcial que se encarga de analizar el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación (CTI) en el país. Es un órgano coadyuvante de las actividades del Estado. Fue creado en junio de 2002 a partir de la publicación de La Ley de Ciencia y Tecnología. Forma parte del Consejo General de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación (CGICDTI), encargado de regular los apoyos que el Gobierno Federal está obligado a otorgar para impulsar, fortalecer y desarrollar la investigación científica, tecnológica y las actividades de innovación”. En <http://www.foroconsultivo.org.mx/home/index.php/about-foro/que-es-el-fccyt>



- Establecer programas de apoyo, y creación y/o ampliación de servicios orientados a hombres y mujeres, como guarderías y comedores, programas de apoyo a la maternidad y paternidad durante posgrado (Buquet, Villa Lever y Zubieta, 2013, p. 4).

2.- Impulsar la paridad de género dentro de la población académica en los distintos nombramientos, niveles, puestos de toma de decisiones, cuerpos colegiados y áreas del conocimiento, a partir de las siguientes acciones:

- Sensibilizar los diferentes actores relacionados con la Educación Superior, la Ciencia y la Tecnología, así como a la sociedad, para propiciar que las mujeres con títulos universitarios tengan los mismos derechos que los hombres.
- Reformar los sistemas de contratación académica de las IES, con objeto de que logre la igualdad de derechos de las mujeres académicas de tiempo completo en la educación superior y la investigación, en todas las áreas de estudio.
- Promover estrategias que disminuyan las tendencias de segregación vertical y horizontal de las académicas en las instituciones de educación superior, orientadas a generar procesos de corresponsabilidad dentro del ámbito familiar-doméstico y a erradicar las distintas manifestaciones de la discriminación y la violencia de género en las entidades académicas (Buquet, Villa Lever y Zubieta, 2013, p. 5).

Es en este marco de reconocimiento de la segregación por género que prevalece en el ámbito académico que se emprende la investigación sobre las experiencias de vida de mujeres adscritas a IES en Chiapas, identificando aquellas que cuentan con altos niveles de productividad y acreditación, por lo que se encuentran al frente de programas educativos de nivel posgrado que cuentan con el reconocimiento nacional de calidad ya que forman parte del padrón nacional que establece el Conacyt.

Para conocer quiénes son las mujeres que forman parte de los núcleos académicos básicos de los programas de posgrado inscritos en el PNPC-Conacyt que se ofrecen en las IES en Chiapas, se realizó el registro de los programas y de sus académicos(as) teniendo los siguientes resultados: a finales del año 2014, en la entidad se encontraron 22 programas de posgrado registrados en el PNPC-Conacyt; en estos programas se reporta la participación de 183 hombres y 85 mujeres, sin embargo en el análisis de la información se observó que algunos y algunas académicos(as) participan en dos programas simultáneamente. Una vez eliminada la duplicidad presentada en algunos casos se obtuvo un número total de 164 hombres y 66 mujeres, lo que representa 71.3% de hombres frente a 28.7% de mujeres.

Llamó la atención que en los núcleos académicos de tres programas no participan mujeres (maestría en Ciencias Físicas, maestría en Materiales energéticos renovables y maestría en Energías renovables). En los núcleos académicos de 15 programas de posgrado más de 50% de la planta académica son hombres (doctorado en Derecho, especialidad en Didáctica de las matemáticas, maestría en Ciencias en producción agropecuaria tropical, maestría en Desarrollo local, maestría en Ciencias matemáticas, maestría en Derecho, doctorado en Ciencias sociales y humanísticas, maestría en Ciencias sociales y humanísticas, maestría en Ciencias en desarrollo sustentable y gestión, maestría en Ciencias en biodiversidad y conservación de ecosistemas tropicales, doctorado en Ciencias en ecología y desarrollo sustentable, maestría en Liderazgo para la conservación mediante el aprendizaje, maestría en Ciencias en recursos naturales y desarrollo rural y maestría en Ciencias en energía bioquímica).



Tan solo en tres programas de posgrado se presenta una participación paritaria de hombres y mujeres (50%-50%) en la integración de sus núcleos académicos (doctorado en Estudios Regionales, especialidad en Procesos culturales lecto-escritores y maestría en Estudios culturales). Y sólo en el núcleo académico de un programa se presenta una relación porcentual superior de las mujeres (75%), que es la maestría en Didáctica de las lenguas.

De acuerdo con los datos anteriores, obtenidos en la investigación que se encuentra en marcha, podemos afirmar que persiste la segregación por género en el área académica, pues en su mayoría los núcleos académicos básicos de los programas de posgrado, acreditados a nivel nacional por el Conacyt, y que ofrecen las IES en Chiapas están conformados por hombres; sin embargo las diferencias se hacen más visibles cuando se trata de disciplinas consideradas como ciencias exactas o duras.

La situación que se observa no es distinta a la que ocurre en el resto del país. En México siguen habiendo desigualdades marcadas para la incursión de las mujeres en diversas disciplinas, principalmente de las que son conocidas como las ciencias duras, donde sigue el predominio de los hombres. Aunado a lo anterior Buquet, Villa Lever y Zubieta mencionan que

las académicas en las instituciones de educación superior ocupan, en menor medida que los hombres, los nombramientos, categorías y niveles más altos, tiene baja participación en puestos de toma de decisiones, en la integración de cuerpos colegiados y en la obtención de reconocimientos (2013, p. 3).

La investigación que se realiza cobra relevancia porque pone al descubierto las condiciones que enfrentan las mujeres para profesionalizarse y desempeñarse como académicas, en el entendido que sigue siendo una minoría la que lo logra. En un estudio realizado por Galaz Fontes (2009) se afirma que el incremento de mujeres que laboran de tiempo completo en el ámbito académico mexicano se ha incrementado tan sólo 5% de 1992 (año en que el porcentaje de participación de mujeres en este sector era de 30.9%) a 2007 (que alcanza 35.7%).

Alejada de pretensiones científicas neopositivistas y de meros análisis cuantitativos, la investigación que se realiza busca poner al descubierto las experiencias de vida de seis mujeres académicas que forman parte de núcleos académicos de programas de posgrado; pretende escuchar las voces de ellas que son protagonistas de relaciones de desigualdad en un ámbito laboral en el que se esperaría que la segregación por género ha desaparecido. Por el hecho de haber consolidado una carrera profesional, contar con un trabajo estable y estar al frente de procesos de generación de conocimientos podría considerarse que se encuentran en una posición “privilegiada” frente a otras mujeres, sin embargo es necesario adentrarnos en sus experiencias de formación profesional y trabajo académico, así como comprender los trayectos de vida que han las han guiado a la posición que ahora ocupan para develar las expresiones que asume la segregación por género en este sector.



2. Algunos datos sobre la selección de las colaboradoras

Los supuestos que están guiando la investigación son los siguientes:

1. para las mujeres la consolidación de su carrera académica las ha llevado a tomar decisiones en las que sus tiempos de estudio (formación profesional), así como su ingreso y permanencia en el campo de trabajo académico han estado supeditados a las necesidades de otros(as) por lo que su consolidación académica les lleva más tiempo y su movilidad espacial se ve más limitada que la de los hombres. Aunque esta situación ha venido cambiando durante las últimas décadas aún no se puede decir que hombres y mujeres enfrentan las mismas condiciones y oportunidades para su desarrollo profesional.

2. Por otro lado se ha identificado una realidad diferenciada generacionalmente. Para las mujeres académicas que nacieron hasta 1969 y las que nacieron de 1970 en adelante, pues las limitantes temporales y espaciales que han enfrentado las mujeres han sido diferentes. Esta situación se explica, en parte, por la generalización de la perspectiva de género que atraviesa las políticas públicas en el país (incluidas la educativa) y que comienza a ser implementada a mediados de la década de 1980 cuando las académicas jóvenes están decidiendo acerca de su formación profesional, así como por la implementación de programas de apoyo a la profesionalización de la planta académica de las IES impulsada a partir del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) a partir de mediados de la década de 1990.

Para seleccionar a las seis académicas que colaboran en esta investigación se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- que formara parte de diversos núcleos académicos de programas de posgrado inscritos en el PNP-C-Conacyt, distinguiendo en los que participan como minoría, paridad o mayoría;
- que contara con grado de doctora;
- que contara con reconocimiento como investigadora nacional, para lo cual debe ser integrante del SNI;
- que tuviera plaza laboral de carácter definitiva y de tiempo completo en alguna IES de Chiapas;
- que mostrara disponibilidad para colaborar en entrevistas a profundidad y mostrar su producción académica;
- que participara activamente en redes sociales o blogs donde exponga aspectos que tengan que ver con su trabajo académico (incluidos asuntos de su vida familiar y personal que intervienen en su trabajo).

En acuerdo con los supuestos de la investigación, y adicionalmente a los criterios señalados, se procuró que las colaboradoras fueran integrantes de dos generaciones distintas (la primera incluye académicas que nacieron hasta 1969 y la segunda incluye las que nacieron de 1970 en adelante).

Los datos generales de las seis mujeres seleccionadas se presentan en la Tabla 1.



Tabla 1. Mujeres académicas colaboradoras en la investigación			
“Espacios y tiempo de estudio y trabajo. Experiencias de mujeres académicas en Chiapas”			
Col.	Programa e institución	Generación	Participación
1	Maestría en Didáctica de las lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas	Primera	75% mujeres
2	Maestría en Ciencia en ingeniería bioquímica del Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez	Primera	36% mujeres
3	Programas de posgrado de el Colegio de la Frontera Sur	Primera	18% mujeres
4	Maestría en Ciencias en desarrollo sustentable y gestión de riesgos de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas	Segunda	20% mujeres
5	Especialidad en Procesos culturales lecto-escritores de la Universidad Autónoma de Chiapas	Segunda	50% mujeres
6	Doctorado en Estudios regionales	Segunda	50% mujeres

FUENTE: registros de información personales.

3. Las historias de vida

Toca ahora exponer las razones por las cuales se opta por la construcción de historias de vida en la investigación. De acuerdo con Hernández (2011) los atributos que debe tener quien investiga con historias de vida son cuatro: primero un posicionamiento epistemológico que contemple la posibilidad de comprender la realidad a partir de los relatos de otros (en este caso las mujeres académicas); capacidad de empatía para entablar un diálogo con las colaboradoras; un conocimiento del contexto por el que transitan las historias y, finalmente poseer capacidad para escribir la historia de quien relata implicando en ella a quien la lee. Si bien la co-construcción de las historias de vida no es un procedimiento que pueda seguirse a la manera de una receta o instructivo, nos parece relevante tomar en cuenta estos aspectos para exponer la forma en la cual se está pensando la co-construcción de las historias de vida en esta investigación, lo que explica el porqué optamos por esta estrategia y no otra de investigación.

El enfoque desde el cual se plantea realizar la investigación se basa en los planteamientos de la fenomenología en tanto posibilidad de recuperación de las subjetividades que dan cuerpo y sentido a las decisiones y acciones que emprenden las personas. En este sentido las entrevistas a profundidad orientadas hacia el conocimiento de las vivencias de las mujeres académicas son la técnica primordial a seguir. En esta investigación las entrevistas versarán sobre los trayectos de la vida de cada mujer,



aquellos que las llevaron a optar por realizar estudios de nivel superior y emprender una carrera académica. A través del diálogo con las colaboradoras se co-construirá la historia de vida en la que se destacarán los trayectos de estudio, de trabajo y los de la vida cotidiana de las mujeres académicas en la actualidad. De acuerdo con Rivas la entrevista es “una construcción conjunta donde la información se elabora precisamente, desde la relación. Esto la convierte en una experiencia a su vez única e irrepetible y por supuesto no replicable que busca la comprensión de la vida del sujeto” (2012, p. 18).

Respecto de la capacidad de empatía para entablar el diálogo con las mujeres académicas, sabemos que es condición necesaria de las entrevistas a profundidad, dado que sólo es posible adentrarnos en el conocimiento de las experiencias vividas a partir de la construcción conjunta de significados, la cual se logra como resultado de un proceso comunicativo que reclama, en este caso, de una escucha atenta por parte de las investigadoras. De ahí que a lo largo de esta comunicación se haga referencia a la realización de las historias de vida como un proceso de co-construcción en el que colaboradoras e investigadoras se involucran en el proceso de interpretación y comprensión de los significados construidos en torno a las experiencias relatadas.

Trabajar con historias de vida nos ha llevado a reconocer el su carácter contextual (Pons, Cabrera y Estrada, 2014). Para el caso de esta investigación la necesidad de contextualizar las historias de vida de las mujeres académicas nos está llevando al conocimiento de las condiciones institucionales en las que se desempeñan laboralmente en la actualidad, así como al conocimiento de las condiciones que han rodeado su paso por las instituciones de educación superior en las que se formaron y los espacios laborales previos al actual.

Finalmente, la escritura de las historias de vida es una tarea que por ahora queda pendiente pero que pretende seguir las tres etapas propuestas por Márquez García (2013): primero, la redacción de micro-relatos en los que se reflejará la historia de las mujeres académicas y se identificarán temas comunes; segundo, la redacción del relato narrativo de la investigación, en donde será necesario categorizar y encontrar la manera de entretrejer los relatos de las mujeres académicas; y, en la última etapa, la redacción del informe interpretativo-dialógico, en el que se confronta el relato previo con las interpretaciones de las investigadoras y de otras(os) investigadoras(es) que han abordado temáticas afines.

La entrevista a profundidad es la técnica que ha permitido mantener encuentros y obtener los relatos de las colaboradoras, pero adicionalmente la construcción de sus historias de vida contempla la búsqueda en las redes sociales en las que ellas participan, y la revisión de páginas web, considerando que el trabajo académico hoy día se desarrolla haciendo uso de estas herramientas tecnológicas.

4. Trayectos de mujeres académicas

En este apartado se presentan los datos iniciales que se han recabado hasta ahora sobre los trayectos escolares de las colaboradoras, los cuales las han llevado a ocupar un lugar en los núcleos académicos de los programas de posgrado en la actualidad.



Colaboradora 1: Forma parte del núcleo académico de la maestría en Didáctica de las lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (Unach), se toma como parte de la primera generación pues nació antes de 1969, y es la única colaboradora que se encuentra en situación de mayoría genérica ya que este programa de posgrado está conformado por 75% de mujeres.

Originaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; nació el 28 de marzo de 1956. Estudió la carrera de Relaciones Internacionales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de 1975 a 1979; estudió la licenciatura en Lengua y Literatura Hispanoamericana en la Unach, de 1992 a 1996; es maestra y doctora en Educación. Otros estudios que ha realizado son el idioma francés en París de 1979 a 1981; la especialidad en Didáctica del francés en la Universidad de las Antillas y Guyana, Fort-de-France en 1988 (Noticias Net, 2015).

Desde 1983 a la fecha es catedrática de tiempo completo de francés de la Facultad de Lenguas de la Unach en donde forma parte del núcleo académico básico de maestría en Didáctica de las Lenguas; también es catedrática del Doctorado en Estudios Regionales desde hace cinco años. Es una académica reconocida en el ámbito profesional y manifiesta un interés especial por la poesía que la ha llevado a ser coordinadora de talleres literarios, así como a escribir poesía, cuento, ensayo, crítica literaria y artículos periodísticos (Linkedin, 2015).

Colaboradora 2: Queda contemplada como integrante de la primera generación de académicas que consolidan su carrera académica en IES de Chiapas, forma parte del núcleo académico básico de la maestría en Ciencia en ingeniería bioquímica del Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez (ITTG), es la única mujer en este posgrado que reunió los requisitos de selección.

En 1997 concluyó sus estudios graduándose como ingeniera Bioquímica en productos naturales, en el ITTG. En el 2000 obtuvo la maestría en Ciencias en Ingeniería Bioquímica y en el 2006 terminó el doctorado en Ciencias en ingeniería de los alimentos, ambos posgrados concluidos en el Instituto Tecnológico de Veracruz (ITV). Actualmente es miembro del Colegio Mexicano de Ingenieros Bioquímicos desde donde desempeña actividades de investigación y docencia (Cedula, 2015)

Colaboradora 3: Pertenece al núcleo académico básico de programas de posgrado del Colegio de la Frontera Sur, siendo este uno de los programas en los que sus académicas son una minoría, respecto de los hombres (representando sólo 18% de la planta académica).

Es bióloga de profesión inicial por la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Realizó la maestría en Ciencias en el Centro de Botánica en El Colegio de Posgraduados donde obtuvo mención honorífica en el certamen “Efraím Hernández Xolocotzi”, 1988 con la obra “Códice Florentino: su información etnobotánica”, obra que fue el resultado de su investigación en este nivel de estudios.

Tiene el Doctorado en Antropología Social de la Universidad Iberoamericana donde obtuvo Mención Honorífica en el Concurso de Tesis de Doctorado, 2000-2005 del Programa de Posgrado en Antropología social de la Universidad Iberoamericana. Nombre de la tesis “Grupo doméstico y usos del parentesco entre los mayas macehuales del Centro de Quintana Roo: El caso del Ejido Xhazil y Anexos. Actualmente labora en



el Colegio de la Frontera Sur como investigadora titular B y es miembro la Academia en Sistemas Socioambientales y Gestión del Territorio del departamento de Agricultura, Sociedad y Ambiente.

Colaboradora 4: Esta colaboradora pertenece a lo que hemos denominado como la segunda generación de académicas que consolidan su carrera profesional en IES de Chiapas, al identificar que nació después de 1969 y pertenecer a un programa en que sus académicas alcanzan una participación de solo 20% respecto de los hombres.

Es licenciada Químico-farmacobióloga por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí de la Facultad de Ciencias Químicas. Obtuvo el grado de maestra en Ciencias ambientales en la misma universidad, en el área de Salud Ambiental Integral del Programa Multidisciplinario de Posgrado en Ciencias ambientales. El doctorado en Ciencias ambientales también por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, en mismo programa de posgrado (Unicach, 2015).

Es integrante de los cuerpos académicos: Estudios ambientales y riesgos naturales de la Facultad de Ingeniería de la Unicach y Salud pública y estudios epidemiológicos de la Facultad de Odontología de la misma universidad. Es integrante del Consorcio de Instituciones de Educación Superior de Ingeniería Química y Ambiental (CIESIQA) conformado en el 2013 (Unicach, 2015).

Colaboradora 5: Pertenece al núcleo académico de la especialidad en Procesos Culturales Lecto-escritores, un programa que se encuentra en relación de equidad.

Es ingeniera en Computación por la Universidad Autónoma de Guadalajara; maestra en Administración de tecnologías de información por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; doctora en Formación en espacios virtuales por la Universidad de Salamanca, España; especialista en eLearning certificada por la Unión Europea. Profesora de tiempo completo de la Facultad de Contaduría y Administración de la Unach (Unach 2015).

Colaboradora 6: Pertenece al núcleo académico básico del doctorado en Estudios regionales un programa que mantiene un porcentaje de 50% de hombres y mujeres; esta colaboradora fue colocada en la segunda generación por identificar que nació después de 1970.

Es Doctora en Estudios organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora de Tiempo Completo adscrita a la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha participado en congresos nacionales e internacionales y en proyectos de investigación en donde ha expuesto trabajos en temas como democracia y derechos humanos; mujeres, trabajo y universidad y la promoción de la igualdad de género y la autonomía de la mujer y el derecho indígena. Ha publicado artículos en revistas indexadas a nivel internacional en temas como derechos humanos, cultura e identidad femenina en mujeres universitarias, derechos y garantías constitucionales del ciudadano, los derechos sociales en Chiapas, etc. Ha participado en la redacción de capítulos de libros y libros en diversos temas relacionados con el género y derechos humanos (Unach, 2015).

Los relatos de las mujeres académicas que se están obteniendo en la investigación, que actualmente se encuentra en marcha, evidencian un conjunto de problemas que



enfrentaron al momento de decidir continuar con sus estudios de licenciatura posgrado. Entre estos problemas se encuentra la necesidad de trasladarse a otras ciudades y países (situación que se explica porque en el contexto chiapaneco no se contaba con la infraestructura escolar), decisiones que ponen en la balanza la profesión frente al matrimonio o la maternidad, así como situaciones de segregación por género que tienen que enfrentar y que, al hacerlo, las fortalecen, como lo muestra el siguiente fragmento en el que una colaboradora comenta una experiencia vivida con su profesor en la universidad:

en una ocasión me pregunta, realmente ya no me acuerdo que me preguntó, pero recuerdo que yo le dije que en ese momento no sabía que contestarle, y me dijo así claro: eres mujer y además estás chata. Yo me sentí como el fuego interior se elevó dentro de mí y le contesté: le voy a comprobar maestro que está usted equivocado. Y me dijo: pues a ver de una vez. Y le dije; le estoy diciendo que ahorita no tengo los fundamentos para contestarle (pero yo ya enojada)... y cómo no quiero ser majadera y faltarle al respeto me voy a documentar y le voy a comprobar que está equivocado. Pero así era el maestro, también en una de las cosas en las que me ayudó...

Los datos curriculares que dan cuenta de los estudios profesionales de las mujeres que colaborarán en esta investigación muestran carreras profesionales exitosas que tienen que ver, en parte aunque no exclusivamente, con cambios ocasionados a nivel estructural, mismos que se reflejan en la firma de tratados internacionales, disposiciones legales nacionales y programas que promueven la equidad de género. Un ejemplo de esto es la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en París en 1998 cuya finalidad fue igualar las oportunidades de acceso de las mujeres, con respecto de los hombres, a la enseñanza superior, argumentando que

las prácticas discriminatorias respecto al acceso a la educación superior y a las posibilidades de hacer una carrera profesional en el ámbito de la educación superior y la ciencia son injustas y constituyen un desperdicio de los conocimientos y la experiencia que ellas adquieren y que es tan imprescindible en todos los países. En el mismo contexto, se exhortó a todos los países a que instauraran los apoyos necesarios para garantizar un acceso equitativo de hombres y mujeres, tanto a la educación superior, como a las trayectorias profesionales dentro de la universidad. En particular, se especificaba la importancia de su participación en la toma de decisiones, en la formulación e implantación de reformas, y en la carrera académica y el gobierno de las instituciones (UNESCO, 1998, en Buquet, Villa Lever y Zubieta, 2013, pp. 2-3).

Sin embargo, estos cambios no son suficientes y a más de 15 años de haberse celebrado dicha conferencia los problemas de segregación por género parecen no estar resueltos, o parece que han sido resueltos solo por parte de una minoría que ha tenido las condiciones y ha podido imponerse a una estructura patriarcal, pues aunque cada vez hay más mujeres que tienen acceso a la educación superior, títulos universitarios y han incursionado en espacios laborales a los que no accedían antes, siguen prevaleciendo prácticas de discriminación y exclusión hacia las mujeres. En este sentido, las académicas que colaborarán en la investigación tienen mucho que decir respecto de los trayectos seguidos, las condiciones y problemas que enfrentaron y enfrentan aún para consolidar sus carreras académicas.

Los relatos de las mujeres académicas reflejan situaciones en las que se han sentido segregadas por su género



Conclusión

No obstante que las mujeres que colaboran en esta investigación han logrado posicionarse en el mundo profesional académico y, por ello, podrían ser consideradas como “privilegiadas” frente a las mujeres de otros sectores laborales, se concluye que, al igual que las demás, enfrentan barreras culturales que les dificultan consolidar sus carreras académicas profesionales, aunque en su ámbito laboral estas barreras se expresan de manera sutil, encubiertas o disimuladas.

Aunque a la fecha la investigación se encuentra en su fase inicial se puede afirmar que la problemática que se aborda resulta relevante pues da cuenta de procesos de segregación que perduran en la sociedad contemporánea por cuestión de género, aún en sectores sociales y laborales en los que se asume que prevalece mayor equidad. El posicionamiento epistemológico y metodológico que toma como punto de partida la construcción de sus historias de vida está resultando un reto a vencer en tanto se requiere de la colaboración y disposición de las académicas

Sabemos que en la investigación, que se encuentra en marcha, queda un camino largo aún por recorrer, junto con las colaboradoras, para conocer a profundidad las experiencias vividas en sus trayectos escolares y laborales, así como la lucha cotidiana que enfrentan en sus instituciones, ante la presencia de estereotipos y pautas culturales que prevalecen en sus contextos familiares y laborales, los cuales dificultan el establecimiento de relaciones equitativas de género.

Referencias

BUQUET, A., VILLA LEVER, L., Y ZUBIETA, J. (2013). *Una mirada a la ciencia, tecnología e innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. Lineamiento. Foro Consultivo Científico y tecnológico México. La perspectiva de género en la educación superior, pp. 2-18. En www.foroconsultivo.org.mx/eventos_realizados/mirada_ciencia_tecnologia_e_innovacion/equidad_genero_documento.pdf

CONACYT (2015). *Sistema Nacional de Investigadores*. En <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>

GALAZ FONTES, J. F. (2009). *La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 11, no. 2, Baja California, México. En redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/237/754

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 Fernando Hernández y Juana María Sancho (coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Esbrina-Recerca, pp. 13-22



MÁRQUEZ GARCÍA, M. J. (2013). *El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico*. En Amélia Lopes, Fernando Hernández, Juana María Sancho y José Ignacio Rivas (coords.), *Histórias de vida em Educaçao. A construaçao do conhecimento a partir de histórias de vida*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Esbrina-Recerca, pp. 103-111

PONS BONALS, L.; CABRERA FUENTES, J. C. Y ESTRADA SOTO, D. (2014). *Historias de vida de mujeres indígenas en Chiapas. Compromisos del/la investigado/a*. En *Revista Tendencias Pedagógicas* No. 24, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. En http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2014_24_16.pdf, pp. 215-224.

RIVAS FLORES, J. I. (2012). *Sujeto-diálogo-experiencia. El compromiso del encuentro*. En José Ignacio Rivas, Fernando Hernández, Juana María Sancho y Claudio Núñez (coords.), *Historias de vida en educación. Sujeto, diálogo, experiencia*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Esbrina-Reuni+D, Procie, pp. 15-19.

SEP (2014). *Acuerdo número 23/12/14 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2015*. México: SEP Diario Oficial de la Federación, sábado 24 de diciembre de 2014. En http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Reglas_2015.pdf

Fuentes electrónicas

<http://www.noticiasnet.mx/portal/40320-mujeres-c%C3%A9lebres-marisa-trejo-sirvent> NOTICIAS NET (**Colaboradora 1**) (Consulta 30/02/2015).

<https://www.linkedin.com/pub/marisa-trejo-sirvent/2b/921/706> LINKEDIN (**Colaboradora 1**). (Consulta 30/02/2015).

<http://cedula.buholegal.com/3135595/> CEDULA (**Colaboradora 2**) COLEGIO DE LA FRONTERA SUR (**Colaboradora 3**) (Consulta 30/02/2015).

http://www.ecosur.mx/index.php?option=com_academicpages&id=323 COLEGIO DE LA FRONTERA SUR (**Colaboradora 3**) (Consulta 30/02/2015).

http://www.unicach.mx/_ambiental/pdf/Drarebeca.pdf UNICACH (**colaboradora 4**) (Consulta 30/02/2015).

http://www.pcle.especialidad.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=9 UNACH (**colaboradora 5**) (Consulta 30/02/2015).

http://mddh.maestrias.unach.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=27 UNACH (**colaboradora 6**) (Consulta 30/02/2015).

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

Título

Historia de vida de Toñi. Naturaleza y sentido de la profesión docente desde una perspectiva de género

Juan Almagro Lominchar

Susana Fernández Larragueta

Universidad de Almería

Resumen

Este relato de vida narra la historia de Toñi -pseudónimo que hemos usado para referirnos a la persona protagonista de la misma, de la misma manera que hemos hecho con cada uno de los nombres que aparecen en el mismo-, una maestra que debido a problemas familiares se vio obligada a viajar a Madrid, lugar en el que inició sus estudios en la Escuela de Magisterio, allá por el año 1973. Toñi comenzó a trabajar en diversos centros a los que acudían niñas y niños con dificultades socio-económicas, lo que fue poco a poco forjando en ella una conciencia de la importancia que tenía un sistema educativo acorde a las necesidades de aquellos escolares.

Su predilección por la lectura y por autores de nuestro país, como Lorca, Machado, Alberti, y otros como García Márquez o Dostoyevski, cuyas obras eran un estímulo para muchos, cuando los albores de la democracia comenzaban a vislumbrarse, provocaron que en su vida -tanto personal como profesional- se encontrase con otras personas, afines también al ámbito educativo, cuyas historias se entrecruzan en este relato. Así conoció a Juan, un maestro menos vocacional que ella pero que le aportó grandes sensaciones, personales y laborales; a Fernando, su actual marido, también dedicado a la docencia en varios centros con alumnado en riesgo de exclusión social.

La vida de Toñi está plagada de acontecimientos que han ido dando forma a su pensamiento pedagógico y a su visión del mundo, tanto desde su perspectiva como maestra, como desde su perspectiva de mujer. El periodo de transición democrática supuso un reto a través del que tantas personas como ella construyeron su identidad personal y profesional. Se define como una persona sencilla, cercana, que siempre ha intentado mediar en los conflictos surgidos en los centros en los que ha trabajado. Nunca ha tratado de imponer sus ideales, escuchaba las propuestas de sus compañeros y compañeras y trataba de enriquecerse, personal y profesionalmente con ellas y ellos. Con sus alumnos y alumnas ha tratado de mostrarse tal y como es en su vida personal, tratándoles con cariño y respeto. El hecho de haber pasado por centros en los que había niños y niñas procedentes de barrios marginales, le ayudó a comprender la importancia que tiene el Estado en la financiación de la educación para este tipo de personas. Toñi piensa que para ellos y ellas, la escuela, y las relaciones que de ella derivan y surgen, rompen la inercia negativa a la que están acostumbradas estas chicas y chicos.

Palabras clave

Perspectiva de Género; Régimen Dictatorial; Transición Democrática; Contexto Político; Pensamiento Pedagógico; Práctica Educativa; Identidad Profesional; Contexto Socioeducativo; Metodología biográfica

Title

Story of the life of Toni. Nature and meaning of the teaching profession from a gender perspective

Resume

This story tells the story of Toñi –pseudonym that we have used to refer to the protagonist the same way that we have done with many of the names that appear in this story-, a teacher that had family problems who had to go to Madrid, the place where she started her studies at the school of Education in the year 1973. Toñi started to work in various centers for girls and boys with socioeconomic difficulties, which little by little was shaping her conscience of the importance of having an educational system according to the necessities of those kids.

Her preference for readings and for authors from our country, like Lorca, Machado, Alberti, and others like Garcia Marquez or Dostoyevski, whose works were incentives for a lot when democracy started to appear, caused her – in her personal as well as professional life- to find other people that also sharpen the educational sphere, whose stories intertwine in this tale. From this, she met Juan, a teacher less vocational than her

but who contributed big emotions, personal and work related; and Fernando her husband, who also dedicated his teaching in various centers with students at risk of social exclusion.

The life of Toni is plagued with events that shaped her philosophy of education and her vision of the world, her perspective as a teacher as well as a woman. She is defined as a simple person who always tried to mediate the conflicts that would appear at the centers where she worked. She never tried to impose her ideals, she listened to the suggestions from her colleagues and tried to improve personally and professionally with them. With her students, she tried to show them how she was in her personal life, by treating them with care and respect. The fact had been that in the centers that were kids who came from marginal neighborhoods, she helped them understand the importance that the State had in the financing of education for these type of people. Toni thought that for them, the school, and the relationships that she made and that had appeared, broke the negative inertia that they were accustomed to.

Keywords

Gender Perspective, Dictatorship, Democratic Transition; Political Context, Philosophy of Education, Educational Practice, Professional Identity, Socio-educational Context, Biographical Methodology

A modo de Introducción

La historia de vida que vamos a presentar a continuación, es el fruto obtenido de un trabajo de investigación cualitativa, elaborado en el Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento, realizado durante el curso académico 2012/2013, en las Universidades de Almería y Málaga.

La elaboración de la historia de vida Toñi, surgió; por un lado, gracias a la amabilidad y al cariño con que la protagonista de la historia me recibió en cada una de las sesiones de entrevistas en profundidad, método principal de investigación para la posterior confección del informe; y por otra parte, gracias a la posibilidad que me brindaron las personas encargadas de dirigir este máster, para tomar contacto por vez primera con este tipo de investigaciones tan relevantes en el ámbito sociológico. Por tanto, quiero agradecer a estas personas el trato personal y el apoyo educativo con que han obsequiado este trabajo de investigación, principal baluarte para que hoy se pueda rescatar la voz silenciada y dar a conocer la historia de esta maestra, poseedora de una rica y diversa trayectoria; política (en cuanto a los momentos históricos vividos: dictadura, transición, democracia); socio-cultural (cambios de valores, intereses, avances tecnológicos, papel

de la mujer, idea de familia); educativa y curricular (reformas educativas, espacios escolares, organización del tiempo, relaciones con otros docentes...)

Ivor F. Goodson (2004), a través de su obra *Historias de vida del profesorado*, dedica un primer prólogo, escrito por Fernando Hernández, en el que pone de manifiesto las virtudes de este tipo de investigaciones etnográficas abordadas desde una perspectiva de género. A modo de ilustración, el autor utiliza, entre otros, el trabajo de Zulma Caballero (2001) en el primer capítulo de su libro *Aulas de colores y sueños*, para presentar la historia de Marta, una maestra del barrio del Raval, en Barcelona:

El primer capítulo tiene como protagonista a Marta; conocer la historia de una maestra, identificar los procesos de formación docente, observar los modos en que sus experiencias se ponen al servicio de nuevos desafíos educativos, ha tenido especial relevancia para la comprensión de los siguientes abordajes (...) (Zulma, 2001: 21-22).

La manera de Zulma Caballero para abordar esta temática acerca de la historia de Marta, “dibuja un trayecto en el que los límites entre lo personal (como mujer, madre, maestra) se entrecruzan y dan sentido a la función profesional” (Hernández, F, 2004: 21, en Goodson, 2004). Existe, por tanto, cierto grado de similitud entre las historias de Marta y Toñi, ya que, en ambos casos, sus carreras profesionales se han ido construyendo de una manera paralela a un contexto social cuya inercia provoca una influencia, tanto en el ámbito personal y profesional; o lo que es lo mismo, del texto emerge el plano personal de la protagonista, marcado por diversidad de acontecimientos cuya naturaleza dota de sentido a su trayectoria profesional.

En este sentido, a través de la historia oral, se ha ido construyendo un proceso narrativo y descriptivo de los acontecimientos histórico-sociales, permitiendo perpetuar los conocimientos y saberes de las diferentes sociedades. Así, las historias de vida, impulsan los procesos comunicativos y el desarrollo del lenguaje como instrumentos clave para reproducir un escenario de la cultura contemporánea de los actores sociales, que actúan como informantes, ofreciendo al investigador/entrevistador, una visión personal de los fenómenos sobre los que se pretende indagar, o lo que es lo mismo, se intenta comprender el comportamiento humano desde un propio contexto, desde un marco natural.

La estrategia principal para recoger los datos necesarios con los cuales poder realizar esta historia de vida, ha sido la **entrevista en profundidad**, “*la herramienta de excavar favorita para los sociólogos*” (Benney y Hughes, 1970). En este sentido, cuando hablamos de entrevista en el ámbito de la metódica cualitativa, es necesario, aunque resulte obvio, distinguir entre los cuestionarios estructurados y estandarizados, propios de un modelo de entrevista más cercano a la dinámica cuantitativa. En esta línea, según afirman Taylor y Bogdan (1987), el investigador tiene las preguntas, mientras que el sujeto de la investigación tiene las respuestas. De esta forma, bajo la perspectiva que enfoca este modelo de entrevista estructurada, a todas las personas se les proponen las preguntas en términos idénticos para que, a posteriori, el investigador se asegure que los resultados sean comparables.

Como contraposición a este tipo de entrevista predefinida y estructurada, las entrevistas cualitativas se enfocan desde una perspectiva donde las preguntas adquieren una dimensión más dinámica, flexible y abierta. *Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara con el investigador y los*

informantes, encuentros (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (...) El propio investigador es el instrumento de la investigación y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Bogdan, 1987: 101). De esta manera, la metódica que define la praxis de este diseño de proyecto de historia de vida, está orientada a conocer, por medio de este tipo de *entrevista en profundidad*, dónde se sitúa, ontológicamente, epistemológicamente y metodológicamente, el/la docente, informante clave en este caso, para el posterior trabajo con los datos obtenidos, la construcción de la historia de vida, y la redacción del informe final que dote con la suficiente coherencia al relato.

El ser humano y su percepción de la realidad en la que vive y actúa, es una fuente extraordinaria para realizar estudios relacionados con cualquier temática. Así, Connelly y Clandinin (1995: 11; 12) afirman, este sentido que *“los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias”*.

Los ejes centrales sobre los que se fueron construyendo las cuestiones que dieron cuerpo a la entrevista fueron, a modo de resumen, los siguientes:

- Visión pedagógica del mundo desde una perspectiva de género.
- La importancia de la educación en centros con alumnado desfavorecido.

La construcción de la historia de vida de Toñi es un viaje a través del cual, el lector, podrá recorrer los diversos acontecimientos que marcaron la vida de tantas mujeres, que, como ella, protagonizaron una lucha paralela, en muchas ocasiones silenciada, en un contexto repleto de cambios, políticos y socioculturales, donde el germen de la transición empezaba a brotar acompasadamente, a la vez que lo hacían los sentimientos, proyectos, ilusiones, amores y desamores, de todas aquellas personas que, como Toñi, pusieron en pie la democracia. Démosles voz.

“Que no, que no, que el pensamiento no puede tomar asiento, que el pensamiento es estar siempre de paso, de paso, de paso...”

Luis Eduardo Aute

EL RELATO

1. Los inicios. Un camino plagado de desventuras...

Toñi nace en 1954, en Corral de Almaguer, un pueblecito de La Mancha, en la provincia de Toledo, que colinda con Cuenca. Es la mediana de tres hermanos; el mayor, Miguel, tiene que abandonar sus estudios a la edad de 11 años, debido a la muerte de Sérvulo, el cabeza de familia, dedicado a la carpintería y fallecido repentinamente a causa de una embolia cerebral. Miguel, junto con Gregoria, la viuda y madre de los tres hijos, son ahora las únicas fuentes de ingresos de los que dispone la familia. Toñi se encarga del cuidado de Rosario, la hermana pequeña, de quien le separan unos siete años, aproximadamente. Ambas continúan acudiendo al colegio de Las Puras, a pocos metros de la casa familiar, donde aprenden a leer, a contar y a rezar.

A pesar de intentar retomar una aparente normalidad en sus vidas tras la muerte de Sérvulo, la situación familiar da un vuelco. Toñi, que cuenta con 10 años cuando se produce el trágico suceso, permanece momentáneamente al lado de su madre y de sus dos hermanos, principalmente, como he dicho, de Rosario, convirtiéndose en una nodriza prematura para la *benjamina* de la familia. Su madre, está fuera la mayor parte del día; trabaja en el campo, recolectando los alimentos que da la tierra en función de la época del año. Miguel, el mayor, aprendiz de albañil en la cuadrilla de uno de los mejores amigos de su padre, acude, en sus escasos ratos libres, a ayudar a su madre en sus labores agrícolas. También lo hace Toñi, llevando con ella a Rosario, a quien sienta a la sombra de cualquier árbol cercano al lugar donde su madre, su hermano y ella, se *dejaban el espinazo* para poder comer. Aun así, la escasez de recursos económicos con los que cuentan condiciona la inminente separación de los miembros de la familia. La renta de Gregoria por trabajar la tierra ajena es sumamente inferior a los beneficios que recibe aquel que posee dichas tierras en propiedad. A ello se le une la situación de Miguel, todavía imberbe, que apenas aporta, como aprendiz de albañil, una mísera cantidad para el sustento de las cuatro personas, lo que obliga a que Toñi abandone a su familia para viajar a Madrid, a la casa de su padrino, un tío abuelo soltero, por parte de padre, donde

podrá continuar con sus estudios, permitiendo a su vez que su familia viviera más desahogadamente en el sentido económico.

Se marchó a Madrid una fría mañana de otoño de 1968. Contaba con apenas catorce años, pero la transición de niña a mujer se acentuaba con una marcada celeridad, debido a los acontecimientos que habían sucedido hasta ahora. Empezaba una nueva vida para ella, que iniciaría terminando sus estudios de bachiller, para posteriormente contemplar la posibilidad de continuar estudios superiores, a pesar de que en aquella, para una mujer, las opciones se reducían, básicamente a dos ramas: enfermería o magisterio.

1.1 Su primer regreso al pueblo: el precedente a sus estudios superiores

Al finalizar los estudios del bachiller superior, regresó al pueblo, en el verano de 1973. Su decisión de ser maestra ya estaba más que dilucidada, y así lo acordó con su tío, quien sería el encargado de financiar su educación en la escuela de magisterio. Antes de regresar a Madrid para iniciar sus estudios superiores, quería pasar unos meses con su madre y su hermana. Lo encontró todo muy cambiado a su vuelta; a causa del trabajo en el campo, su madre había envejecido aceleradamente; sus manos estaban ásperas, y su rostro, curtido por el sol abrasador de junio y condicionado por la opacidad de un luto eterno, reflejaba la mirada de unos ojos que habían perdido la viveza de antaño; era una mirada dócil, la de una mujer cansada, triste, sumisa... Su hermana, la *pequeña* Rosario, la recibió con un abrazo que detuvo el tiempo; estaba más alta y delgada, con el pelo más rubio y la tez más oscura; olía a lunes, a martes, a miércoles..., a todos los días y noches que pasaban juntas antes de su partida hacia la ciudad del desamparo y de las oportunidades. Por aquel entonces, Rosario, ya trabajaba en el taller de costura del *tío Galletto*, nombre con el que se conocía a Romualdo Carrasco, dueño de buena parte de los negocios que daban trabajo y subsistencia a una gran mayoría de las familias del pueblo. Con quien no coincidió fue con su hermano Miguel, que seguía trabajando en Valencia, pero cuyas cartas, contando las noticias de cómo le iba por la costa levantina, llegaban casi todas las semanas. Cuando se enteró de que Toñi había regresado aquel año para pasar el verano en el pueblo, Miguel le escribió una carta dirigida expresamente a ella, en la cual le contaba que había conocido a Isabel, una chica de Cullera, con la que había quedado un par de veces para tomar una horchata por las terrazas del paseo marítimo. Su hermano se estaba enamorando, y ella era la segunda mujer en saberlo, pues daba por hecho que Isabel, la pretendiente, sólo por eso, por ser mujer, ya se habría dado cuenta de las intenciones de Miguel. “Esas cosas a nosotras no se nos escapan”, pensó mientras esbozaba una sonrisa y guardaba la carta lejos del alcance de su madre y de su hermana Rosario.

2. Los albores de la transición: La Escuela de Magisterio

Realizó la instancia para ser admitida en la Escuela de Magisterio Santa María, que en el año 1973, cuando Toñi inició sus estudios, pasó a formar parte de la Universidad Autónoma de Madrid. Los comienzos fueron duros. A pesar de que ya conocía la ciudad, y estableció relaciones con algunas antiguas compañeras del bachiller, el cambio de una modalidad a otra le costó bastante. Había muchas asignaturas, y Toñi suspendió alguna que otra en junio, que posteriormente recuperó en septiembre. Durante ese primer año conoció a María, una chica de Gijón que acababa de llegar a Madrid por los motivos laborales de su padre, un acomodado comerciante de relojes suizos que acababa de comprar un local para su negocio. Al principio, a Toñi, María le pareció la típica niña pija que está muy influenciada por las decisiones de su familia. Sin embargo, durante el segundo y el tercer curso, los cuales sacó sin problema, entre las dos compañeras se fraguó una relación de amistad. A ellas se unió Pepi, Jacinta y Sagra. Las dos primeras, de Madrid; la última de Villatobas, un pueblecito cercano al de Toñi, donde además tenía familia. Las cinco amigas fueron inseparables durante los tres años del magisterio, apoyándose unas a otras para lograr el firme propósito de acabar cada curso “limpias” de asignaturas. Aprendieron mucho unas de otras. De hecho, para Toñi, el verdadero conocimiento surgió de aquellas relaciones, y no de las clases magistrales que, en muchas ocasiones, le sumían en un profundo aletargamiento del que le costaba salir.

Durante el segundo y tercer año, tanto ella como María, pensaban en la posibilidad de suspender ciertas asignaturas, y volver a septiembre, cosa que al final, como decía, no sucedió. Filosofía y literatura eran sus dos materias preferidas. Por el contrario, odiaba las clases sobre política que un grupo de mujeres, de la Sección Femenina, con expresión altiva y cara de pocos amigos, venían a impartirles con cierta frecuencia. Según Toñi, calificaban a su antojo, repartiendo “*roscos*” –así llamaban a los ceros- a todas aquellas que hacían o decían algo que contradijese la ejemplaridad y el sentido común de sus enseñanzas. Aquellas monsergas, extractos de una dictadura en decadencia, cabreaban muchísimo a Toñi, incitándola a leer con más ahínco y avidez, las obras de Freire, Alberti, Illich o los Movimientos de Renovación Pedagógica, entre otros. Estas lecturas, suponían un bálsamo para ella, a la vez que contribuían a que sus ideas políticas fuesen adquiriendo los matices de lo que posteriormente se convirtió en una filosofía de vida, impregnada por la ética, el pensamiento crítico y el sentido de la democracia durante la que fue su práctica docente. En aquella época, a escasos dos años de la muerte del dictador Franco, las consignas políticas que promulgaban por un mantenimiento de las ideas del régimen, eran una constante. Sin embargo, las universidades continuaron siendo, quizá con más fuerza, los lugares donde se hablaba de libertad de expresión, de democracia, de cambio de un modelo de país que siempre fue así para los que no conocieron una alternativa, como era el caso de Toñi; se olfateaba el fin de aquella lóbrega etapa en nuestro país y del nacimiento de una nueva era, donde la lucha, la esperanza y la utopía, principales sustentos ideológico-políticos de los que sufrieron la pesada losa durante la represión dictatorial, se convirtieron en argumentos y en ideas reales, con cabida dentro de una sociedad demasiado viciada por el humo del rencor, el odio y la desesperanza.

Los albores de la democracia pillaron a Toñi terminando los servicios sociales, que al finalizar el magisterio, eran de obligatoriedad. Toñi los hizo en el colegio “Divina Pastora”, un centro religioso cercano al Puente de Vallecas, donde su labor se limitaba a cumplir las órdenes de la maestra tutora del aula en cuestión. Algunas de sus compañeras, como fue el caso de María, realizaron los servicios a la comunidad en la citada anteriormente Sección Femenina. Ese mismo año, en junio, aprobó las reválidas que le

daban acceso a trabajar en cualquier centro educativo del ámbito nacional. El problema era dónde, ya que para hacerlo en un colegio oficial, se necesitaba aprobar las oposiciones, a lo que además, había que sumarle, la posibilidad de acabar en cualquier colegio de un pueblo perdido. Recuerda Toñi, que la gran mayoría de sus compañeras prefería trabajar en la privada, a excepción de María, que una vez finalizados sus estudios, regresó a Gijón, donde años más tarde sacó una plaza para un colegio en Avilés, cerca de Oviedo.

Su tío le recomendaba que estudiase las oposiciones, al igual que su madre, con quien hablaba una o dos veces por semana, ya que en casa de su padrino había teléfono, y su madre acudía a casa de la *tía Felisa*, algo así como la centralita de comunicación telefónica del pueblo, donde a cambio de unas monedas, podías escuchar la voz de tus seres queridos, allá donde estuviesen.

En el año de su graduación como maestra, por el mes de julio, Toñi se fue de viaje de estudios a Parma. Recuerda que su tío le financió una parte del coste del viaje, mientras que el resto del dinero fue obtenido con algún trabajo esporádico que le resultó reconfortante, ya que el motivo para el cual lo hacía merecía la pena. Alguna de sus compañeras, como María, que de igual manera viajó a Italia antes de su regreso a Asturias, también trabajó con ella, algo que no terminó de gustar a su acomodado padre, quien no entendía la necesidad de que su hija trabajase, pudiendo disfrutar de los privilegios de pertenecer a una familia que vivía muy desahogadamente en el terreno económico. El viaje a Parma transformó a Toñi en muchos aspectos, y le proporcionó agradables sorpresas. Comenzó a fumar, algo que no era muy bien visto en una mujer durante aquella época, lo que provocaba que ella lo hiciese con más ganas. Era un acto de rebeldía contra la sumisión a la que se enfrentaban tantas y tantas chicas jóvenes y no tan jóvenes. Pero lo verdaderamente especial de aquel viaje no residía en esta acción en contra de lo establecido; en Parma conoció a Juan, un escritor de novelas nacido en Valladolid, que había viajado al país de Romeo y Julieta en busca de la oportunidad literaria que el régimen franquista le negaba mediante una asfixiante censura. Al igual que Toñi, Juan también era maestro; sin embargo, entre ellos dos existía una diferencia; mientras que Toñi eligió libremente –en la medida de sus posibilidades y opciones de elección– cursar el magisterio, Juan lo hizo por cumplir los deseos de sus padres, ambos maestros durante la época de la Segunda República. Cuando estalló la Guerra Civil, en 1936, Esteban, el padre de Juan, formó parte del frente republicano que defendió Madrid ante las embestidas de los franquistas. Una bala sesgó su vida una aciaga y lluviosa noche noviembre de 1938. Su madre, quedó viuda de espíritu, y al finalizar la guerra, dejó la docencia para dedicarse a cultivar el huerto de una pequeña casita que el matrimonio tenía en Tudela de Duero, cerca de la capital vallisoletana. Juan y sus dos hermanas viajaron junto a su madre. Posteriormente, él regresó a Valladolid para estudiar el magisterio.

Llegó a trabajar en un par de centros, en La Seca y en Rueda, comarca del vino, donde, en sus ratos libres, leía novelas de Dostoyewski, y comenzó a escribir algunas historias acerca de la crueldad de la guerra y de la sed y el hambre que ésta provocó; la sed de venganza por parte de los vencedores, y el hambre que azotaba a ambos, vencedores y vencidos, a muchas familias que lo habían perdido todo por culpa de la inmoralidad y la sinrazón.

3. Pinceladas de su perspectiva pedagógica durante su trayectoria profesional

Una vez que acabó sus estudios de magisterio, y tras regresar al pueblo, nuevamente, para pasar el resto del verano en compañía de su madre y su hermana Rosario -quien ya conocía al que con posterioridad sería su marido- su antigua compañera, Sagra, que en principio regresó a Villatobas, el pueblo de sus padres, muy cercano a Corral de Almaguer, le hizo una visita por sorpresa y le contó que un primo de su madre, que mantenía contacto con la Diócesis de Toledo, le habló acerca de una oportunidad laboral: estaban buscando a dos maestras interinas en La Guardia, un pequeño pueblecito de la provincia en el que había un centro con pocos recursos, en manos de un grupo de monjas. A Toñi le hace mucha ilusión la noticia, y a los pocos días, Sagra y ella viajan a La Guardia, donde se reúnen con el primo de la madre de su compañera, que les facilita la reunión con la Hermana Superiora. Se incorporan a trabajar en octubre, cuando Toñi obtiene su primer contrato laboral como maestra interina. Tiene que recorrer en autobús, diariamente, los cerca de 50 Kilómetros que separan Corral de Almaguer de La Guardia. Aun así, la ilusión desbordante de lo que supone para ella su primer trabajo en un centro escolar, es tan importante que anula cualquier barrera.

El centro, de las Hermanas Salesianas, cuenta con escasos recursos, y a él acuden niños de diferentes edades. Toñi se encarga de una clase en la que hay niños y niñas de 3 a 6 años. Se siente un poco desconcertada en sus primeros días, limitándose a instruirles para adquirir buenas posturas en la silla y enseñarles las letras y los números... Recuerda que algunos de estos niños acudían al colegio en ayunas, ya que muchas familias tenían verdaderos problemas económicos, y enviaban a sus hijos e hijas al colegio de las Salesianas para que las monjas les diesen algo que poder llevarse a la boca. Eran niños y niñas de familias humildes, que trabajaban la tierra, al igual que lo hacían ellos tres –sus dos hermanos y ella- y su madre, cuando falleció su padre y quedaron huérfanos y viuda, respectivamente. Como decía, Toñi no contaba con muchos recursos para el día a día en sus clases. Muchas tardes, se llevaba a casa los materiales que las hermanas le facilitaban y allí ella los multiplicaba o al menos intentaba lo que podía para que ningún niño o niña se quedara sin poder participar en el aula.

Fueron los dos únicos años en su vida en los que trabajó con niños y niñas de educación infantil, ya que posteriormente pasó a primaria. El recuerdo más representativo para Toñi en este periodo fueron las salidas escolares que realizaba a los campos de avena y los almendros en flor, que, cada primavera, crecían propiciados por la intensidad de las lluvias de abril y el vivo y vehemente sol de mayo, presagio de la llegada de un tórrido verano más. Recuerda como los escolares correteaban entre las espigadas hileras de cereales y amapolas, mientras el inconfundible aroma floral de los almendros impregnaba cada rincón de aquellos preciosos parajes. Eran niños y niñas pobres, algunos de ellos huérfanos, pero que disfrutaban de la bendita inocencia de una infancia marcada por el hambre y la esperanza al mismo tiempo; un esperanza, recuerda Toñi, que ella se encargó de cuidar a través de una pedagogía basada en la ternura y el afecto que subyacen de lo que representa ser maestra y ser mujer.

Desde 1977, año en que abandona a las Salesianas de La Guardia, hasta 1995, Toñi pasa por tres centros educativos. Desde el 78' hasta el 81', trabaja en Madrid, con un

contrato de interinidad en el colegio público Eduardo Callejo, un centro situado en Pan Bendito, en la periferia de la capital, donde acudían niños y niñas pobres, e incluso de algunas familias que tenían problemas relacionados con el alcohol y las drogas. Vuelve a instalarse en casa de su tío abuelo, ya prejubilado. Recuerda que con el poco dinero que gana –unas 5000 ptas. al mes- no es suficiente para pagarse un piso en la capital y poder alimentarse. Su tío abuelo y padrino le abre de nuevo las puertas de su hogar sin cobrarle ni un céntimo, pero a pesar de ello, Toñi decide trabajar impartiendo alguna clase particular para incrementar sus ingresos.

Durante los tres años que permanece en este centro, Toñi trabaja con niños de 9 a 12 años. Son personas conflictivas que acusan las consecuencias de un proceso de socialización primaria demasiado complejo y desmotivante para ellos y ellas. En el centro conoce a Fernando, profesor de primaria igualmente, con el que establece una bonita amistad, que, con el tiempo, acabó en un noviazgo marcado por la incertidumbre profesional del momento, y un matrimonio posterior colmado de felicidad y propósitos cumplidos. De hecho, valga como anécdota, mientras realizaba las entrevistas a Toñi, su marido permanecía tan atento a nuestras conversaciones, aportando alguna de sus vivencias, que bien podría haber nacido de esta historia un relato cruzado a partir de las trayectorias personales y profesionales de ambos.

En 1985, Toñi obtiene una plaza de interina en un colegio público de Toledo. Viaja todos los días en autobús desde Méndez Álvaro hasta la capital castellano-manchega, dejando al pequeño Fernando, primer hijo de la pareja, a cargo de su madre, quien permanece con ellos una temporada. Fernando, el padre, realiza alguna sustitución que otra, pero no tiene continuidad en ningún centro. A su vez, continúa preparando las oposiciones, que acabará aprobando en 1989, el año que nace Ana, la segunda hija del matrimonio. Toñi las aprueba tres años antes, en 1986, consolidando así la plaza que ocupaba como interina en Toledo. La familia permanece hasta 1988, en Madrid, pero en vistas de la situación laboral de su marido, y de que ella disponía de plaza fija en Toledo, deciden desplazarse hasta allí con la intención de escolarizar en educación primaria al pequeño Fernando, a ser posible en el mismo centro donde ella trabaja.

En 1995 pide el traslado a un centro que queda a escasos diez minutos de su casa en el barrio que la vio llegar a Toledo, donde actualmente ejerce como maestra de cuarto curso de educación primaria. Ha pasado por todos los cursos, desde primero hasta octavo, con la antigua EGB y hasta sexto, cuando se aprueba la ESO.

4. Toñi: mujer, madre, maestra...

La vida de Toñi está cargada de acontecimientos que le han marcado en el terreno personal y profesional. La muerte de su padre, cuando tenía escasos 10 años, le obligó a tener que abandonar sus raíces; este hecho supuso, no obstante, el comienzo de una nueva etapa para cursar sus estudios de maestra en Madrid, periodo en el que estableció relaciones con grandes personas, pero que por diversos motivos, lamenta, no haya podido mantener. Aun así, dejar el pueblo con 14 años, teniendo en cuenta lo que eso suponía, principalmente la separación de su madre y de sus dos hermanos, con el añadido de que la causa fue la pérdida de su padre, es algo que le costó mucho superar. Durante su

estancia en Madrid, su tío abuelo cuidó de ella como si de una hija se tratase. Gracias a él, pudo cursar los estudios en la Escuela de Magisterio, algo que Toñi nunca olvidará. Sintió mucho su pérdida, allá por 1997, a causa de un cáncer de pulmón derivado de la esclavitud que provoca fumar tres paquetes de cigarrillos diarios. Durante el sepelio, Toñi recordaba lo estricto que se mostraba con ella, cuando le establecía con rotundidad la hora de regresar a casa. En cierto modo, la figura de su tío abuelo, al tratarse de un varón, venía a cumplir las funciones paternas carentes en su vida. Le compraba ropa, principalmente faldas, pues por aquel entonces no estaba bien visto que una mujer vistiese pantalones. Tampoco le permitía fumar o salir con chicos; lo primero comenzó a hacerlo tras su viaje de estudios, siempre a escondidas, aunque su madre se acabó enterando cuando le encontró un paquete de cigarrillos en su armario, envuelto entre los blusones de cuello alto que solía vestir durante los gélidos inviernos de la capital. En cuanto a las salidas, solía hacerlo poco, algún domingo que otro, casi siempre en compañía de María, Pepi, Jacinta y Sagra, a algún cine de Gran Vía, o a dar un paseo entre los estanques del Retiro al atardecer.

Cuando regresaba al pueblo, fundamentalmente en verano, para estar al lado de su madre y su hermana, solía salir a comer un helado por el parque, y a la verbena de las fiestas de agosto en honor al Cristo. No le faltaron pretendientes durante las mismas, pero ella simplemente se mostraba simpática y risueña, y bailaba con sus amigas, algunas de las chicas del pueblo de las que casi ni se despidió, cuando una fría mañana de 1968 cogió el autobús camino de Madrid.

Antes de conocer al que con posterioridad se convirtió en su marido, sintió una atracción muy fuerte hacia Juan, el novelista exiliado en Italia, maestro de profesión, cuya sola presencia levantaba las pasiones de Toñi. No era fea, y sabía que ella también le gustó a él, sin embargo, el destino propició que su belleza y su encanto quedasen reservados hasta que llegó Fernando, su único novio y después marido, con quien se casó y tuvo dos hijos, Fernando y Ana. La pareja pasó por momentos complicados, ya que hubo largos periodos en los que Fernando no encontraba trabajo en ningún centro; su madre fue un apoyo fundamental esa época, ya que, cuando Toñi se iba a trabajar, dejaba al pequeño Fernando con ella, mientras su padre estudiaba las oposiciones o buscaba algún colegio en el que conseguir algún contrato de sustitución.

Toñi se define como una mujer sencilla, cercana, que siempre ha intentado mediar en los conflictos surgidos en los centros en los que ha trabajado. Nunca ha tratado de imponer sus ideales, escuchaba las propuestas de sus compañeros y compañeras y trataba de enriquecerse, personal y profesionalmente con ellas y ellos. Con sus alumnos y alumnas ha tratado de mostrarse tal y como es en su vida personal, tratándoles con cariño y respeto. El hecho de haber pasado por centros en los que había niños y niñas procedentes de barrios marginales, le ayudó a comprender la importancia que tiene el Estado en la financiación de la educación para este tipo de personas. Toñi piensa que para ellos y ellas, la escuela, y las relaciones que de ella derivan y surgen, rompen la inercia negativa a la que están acostumbradas estas chicas y chicos.

Su trayectoria profesional ha sufrido altibajos, pero aun así, se muestra satisfecha de lo que ha logrado en muchos alumnos y alumnas que han estado cerca de ella. En el terreno personal también está satisfecha, pues su hijo Fernando, que recientemente acaba de cumplir 30 años, estudió periodismo y actualmente trabaja como columnista en un diario provincial de Toledo. Por su parte, Ana, la pequeña de los dos hermanos, hizo magisterio de Educación Infantil, y ahora prepara las oposiciones sin muchas esperanzas

de alcanzar una plaza en la escuela pública, debido a la difícil situación por la que atraviesa la Educación Pública en nuestro país.

Conclusiones

Durante la composición de este relato, descubrimos, entre muchas otras cuestiones, la manera para superar, con cierta facilidad, esas barreras que nos limitan en una de las mayores virtudes que las personas poseemos: la imaginación. Así es; la historia de vida de Toñi, consiguió hacernos retroceder en el tiempo de una manera que antes no habíamos experimentado. Casi sin darnos cuenta, fuimos interiorizando aquel lenguaje que la interlocutora, como parte del contexto histórico-social del que formó parte, nos iba transmitiendo acompasadamente, enfatizando en aquellos instantes en que su voz, fruto de la búsqueda interna de sus recuerdos, se entrecortaba para, con posterioridad, recuperar el aliento que las desventuras de su vida tantas veces le arrebataron. En este sentido, para realizar una aproximación al pensamiento de alguien, hacemos uso de la palabra como herramienta principal; así, según Álvarez Méndez (1985) “sólo hablando podemos comprender alguna parte de la mente de otra persona”, al igual que de interpretar cada frase, cada gesto, cada sensación, como un acervo de ideas cuya reflexión previa constituye la verdadera esencia de los actores sociales de un determinado contexto, que con su relato reproducen ese escenario que les vio crecer y formarse como seres humanos.

En el caso de la protagonista de esta historia, el escenario se encuentra henchido de dificultades; en primer lugar, personales (la muerte de su padre, la precaria situación familiar...); por otra parte, las dificultades contextuales de aquella época (régimen dictatorial, represión, sumisión de la mujer, cambios políticos...), suponen un inconveniente añadido durante los años en que la protagonista va construyendo su propia historia de vida. A este tipo de situaciones, que fueron marcando a Toñi, debemos sumarle las dos cuestiones fundamentales sobre las que se fundamenta este relato: la perspectiva de género y el desarrollo profesional como maestra de la protagonista; en el primer caso, cuando hablamos de perspectiva de género, queremos referirnos al enfoque y a la manera de abordar la vida que Toñi, como mujer, lleva a cabo; en segundo lugar, es esta percepción del mundo como mujer, condicionada por los acontecimientos que han marcado su existencia, la que provoca que su visión pedagógica y su práctica educativa, sirvan para que aquellas y aquellos escolares que sufren los azotes de la pobreza, la marginación social o el infortunio en cualesquiera de sus escenificaciones, tomen conciencia de su valor como seres humanos, y de que la esperanza es algo de lo que nunca se les podrá privar.

La historia de Toñi no sólo ha servido para darle voz a ella; a su vez, se ha convertido en el hilo conductor para conocer y reconstruir una realidad social en la que tienen cabida muchas otras voces, que emergen del relato de la protagonista, y que debemos evitar silenciar.

Referencias bibliográficas

GOODSON, IVOR F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

TAYLOR, S.J. y R. BOGDAN (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

ZULMA CABALLERO (2001). *Aulas de colores y sueños: la cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

BENNEY, M. y HUGHES, E. C. (1970) "Of sociology and the interview" N. K. DENZIN (comp), *Sociological Methods: A Sourcebook* (175-181) Chicago: Aldine.

CONNELLY y CLANDININ (1995). "Relatos de experiencias e investigación narrativa", en LARROSA y OTROS: *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación (11-12). Barcelona: Laertes.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1985). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación (Madrid)*, 182, 151-156.



**V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN
VOCES SILENCIADAS**

**Historias de vida polifónicas: contextos que favorecen
otros ecos**

**Polyphonic Life Stories: contexts that favour other
echos**

Ariadna Saiz Mingo y Dr. Juli Palou Sangrà

Universitat de Barcelona

Este artículo se inscribe dentro de un proyecto de investigación más amplio que trata de acceder a una de las caras del poliedro migratorio: la de las mujeres inmigradas de origen subsahariano que residen en España y los retos a los que se enfrentan desde un punto de vista lingüístico y cultural. Partiendo de la existencia de espacios “híbridos” entre lo doméstico y lo público, que posibilitan un acercamiento no invasor al objeto de estudio (no sólo a través de la entrevista desde el relato de vida sino como plataforma de observación), modificamos el escenario de las entrevistas. Desterrada el aula (dado el frecuente abandono de los cursos de español) nos desplazamos a espacios domésticos, de ocio, públicos o laborales, como es el caso de la entrevista “a varias voces” de la peluquería africana con la que ilustramos este texto. Como ejes de discusión esbozamos una serie de cuestiones, propiciadas y generadas por el propio escenario de la entrevista polifónica en contexto no institucional (derivadas del espacio físico, de la actividad laboral simultánea y de la naturaleza de las integrantes reunidas en ese contexto).

PALABRAS CLAVE: relato de vida, mujer inmigrada, entrevista polifónica, representaciones, contexto transnacional

This article is based within a bigger research study that tries to gain access to the polyhedron migrant groups: the immigrant women from Sub-Saharan Africa that reside in Spain and the challenges this group faces from a linguistic and cultural point of view. Departing from the idea of the existence of “hybrid” spaces between domestic and public spheres, make it possible to reach the participants in a non-invasive manner (not only by means of life story interviews but also from an observational stance) by modifying the setting of the interviews. Due to the abandonment of the classroom, (given the frequent absences from Spanish classes) we moved the interviews instead to the participants’ domestic spaces of leisure, public or places of work as described in the interview of “various voices” from the African hair salon as mentioned in this article. As a point of discussion, this article presents a series of themes contributed and generated by the polyphonic interview setting in and non-institutional context (derived



from physical aspect of the participants' simultaneous work activity and the authentic environment of the participants of this context).

KEY WORDS: life story, immigrant women, polyphonic interview, representations, transnational context

Introducción

Nuestra comunicación, *Historias de vida polifónicas: contextos que favorecen otros ecos*, se adscribiría al eje temático de las Historias de vida relacionadas con la segregación por género y, en concreto, a las que se generan en escenarios transnacionales fruto de la inmigración. Dichas historias de vida forman parte de un proyecto de investigación más amplio que trata de acceder a una de las caras del poliedro migratorio: la de las mujeres inmigradas de origen subsahariano que residen en España y los retos a los que se enfrentan desde un punto de vista lingüístico y cultural. Mujeres, porque es justo este colectivo el que menos asiste a clase. Subsaharianas, por ser su invisibilidad aún mayor a la de otros colectivos femeninos africanos como el magrebí. Como punto de partida, estudiamos las realidades cotidianas de estas mujeres en base a sus itinerarios y a las redes sociales que despliegan, sin olvidar el peso de las representaciones que portan. Nos centramos en las representaciones sobre la comunicación, sus propios procesos de aprendizaje y su relación con la sociedad de acogida y en cómo se construyen y evolucionan a nivel identitario en el nuevo contexto de destino. Dentro de esa co-construcción tratamos de conocer las estrategias lingüístico-culturales que generan en distintos contextos como motores de su aprendizaje no formal. A largo plazo, se trataría de acercarnos a este público para contribuir a no alejarlo del aula.

En búsqueda de ese acercamiento, modificamos el escenario de las entrevistas desterrando el aula (dado el frecuente abandono de los cursos de español) y accediendo a espacios domésticos, de ocio, públicos o laborales, como es el caso de la entrevista en la peluquería africana con la que ilustramos esta comunicación.

Espacios híbridos e identidades co-construidas

En muchos de los encuentros científicos sobre inmigración, se coincide en señalar al colectivo de inmigrados aprendientes de una L2 como un colectivo específico. Sin embargo, esa especificidad se limita más a los contenidos o temática a tratar que desde Europa se han presupuesto como válidos, que en los retos formales de dicha enseñanza. La posibilidad de abordar el estudio del colectivo inmigrado desde dentro, a través del estudio de su propio discurso, se inscribe en nuestra intención de cuestionar las especificidades que se le han ido atribuyendo.



Nuestro análisis parte de la construcción de sentido que confiere Kaufmann (2004) al proceso identitario como algo dinámico e íntimamente ligado a la subjetividad « (...) et dont l'essentiel tourne autour de la fabrication du sens » (Kaufmann, 2004: 82). Partimos así de la idea de la identidad como un concepto fluido (“que pueda incluir la mutabilidad en la cohesión de una vida” (Ricoeur, 1995: 998)) y en continua co-construcción a través de interacciones sociohistóricamente situadas (Mondada, 2000) como las que pueden darse en espacios transnacionales como un salón de peluquería africana. Si aceptamos que “(...) la personne n'est rien d'autre que le résultat des innombrables interactions qui jalonnent une vie” (Todorov, 2008: 90), y gran parte de la vida de nuestras protagonistas transcurre entre las paredes de un salón abocadas a horas de trenzado “compartido”, tal vez podamos empezar por una aproximación espacial al contexto habitual para conocer esos tejidos relacionales. Hablamos de “habitual” en el sentido de “frecuencia” de exposición a la lengua de la sociedad receptora, lejos de asignaciones que limiten el devenir de esa co-construcción. Un espacio, así concebido, donde se desarrollan las opciones individuales, singulares, pero no por ello únicas:

Lo singular remite a un universo de configuraciones posibles, con lo cual el análisis de las historias de vida nos abre dos perspectivas muy estimulantes: conectar lo particular con las configuraciones posibles y localizar en lo particular lo que es distintivo, lo que difiere, porque esto es lo significativo (Palou y Fons: 2011, 4).

En el caso del colectivo que nos ocupa y, en búsqueda de lo distintivo-significativo que emerge de sus relatos particulares, no hemos querido restringir la variedad de voces que acompañan en eco a sus palabras. Coincidimos con Marinas (2007), en su idea de desmontar estereotipos privilegiando la enunciación sobre el enunciado, lo que implica que, “recuperar el valor peculiar y universalizable de los relatos, comienza con el mandato de no denegar” (Marinas, 2007:13).

Sin embargo, como constata Juliano (2004) y, a pesar de los esfuerzos desesencializadores de Barth (1976), Douglas (1995) o Foucault (1992), por defender el carácter de fluidez de la identidad individual y su relación con los mecanismos de control social, para el caso del colectivo inmigrado femenino los estudios siguen apoyándose en datos cuantitativos y se han dedicado pocos esfuerzos en decodificarlos como discursos. La invisibilidad de un colectivo ya de por sí ignorado, se acentúa aún más a través de discursos normativos que simplifican, bajo etiquetas preestablecidas, la multiplicidad de realidades de la mujer inmigrada: “Las mujeres migrantes en los textos normativos aparecen como esposas, como trabajadoras domésticas o como víctimas. El derecho es un discurso normativo que habla de lo que debe ser, no de lo que es” (Mestre, 2005: 142). No se pretende reducir su incidencia, porque el sistema capitalista las necesita, pero sí silenciar presencias que devalúan espacios comunes como el escolar o la vivienda: “Se ha hablado en muchas ocasiones de la invisibilidad de las mujeres migrantes, normalmente en relación con su vivencia en lo doméstico. Sea porque son mujeres reagrupadas, sea porque trabajan en el servicio doméstico, están encerradas en las casa, ocultas” (Mestre, 2005:147). Sin embargo, no se habla de espacios posibles de relación, propios o públicos, donde se tejen (y gestionan), gran parte de las alternativas a sus necesidades.



Dar la voz a sus protagonistas no debería ser una opción metodológica sino un requisito indispensable para cualquier tipo de acercamiento desde la sociedad receptora. Así se reclama desde el seno del propio colectivo inmigrado subsahariano por boca de una de sus mayores representantes, la activista guineana Remei Sipi: “Porque estamos observando que no se nos deja dar y se pretende que sólo queremos recibir, no se escuchan con atención nuestras voces que hablan de múltiples sueños y no son reconocidas otras maneras de participación” (Sipi: 2007, 179). Desde un punto de vista metodológico, esto implica un reto y un compromiso a no cerrar las puertas a lo imprevisible y a no ceñirse a guiones estructurados que coarten (o aborten) contribuciones únicas de los actores implicados.

La pluralidad de escenarios, tanto privados como públicos (en nuestro caso una peluquería marfileña o un restaurante senegalés, pero también un parque infantil o un banco circular urbano), a los que acercarse, sería una de las primeras variables a tener en cuenta. Juliano (2004) propone acercamientos basados en la llamada antropología del espacio no sólo como metodología sino, especialmente, por la dimensión simbólica que “encierran” esos espacios:

Dado que el estudio del proceso migratorio es básicamente el análisis de las consecuencias de desplazamientos espaciales, la antropología del espacio resulta necesaria para entender la utilización de los nuevos lugares y la construcción simbólica de los mismos, pero no desde las estrategias de quienes diseñan las ciudades, sino de las perspectivas de aquellas personas a quienes no se les asigna derecho a modificar ni a resignificar el espacio, e incluso se les niega a veces el derecho a "estar" (Juliano, 2004: 185).

Si el diseño urbanístico desdibuja a sus usuarios, desde el punto de vista del derecho se les ubica en nichos estancos y, en el caso de las mujeres se les niega incluso su movilidad: "Si nos detenemos en la regulación de la reagrupación familiar, podremos ver claramente la asignación de espacios masculinos y femeninos, la creación de la figura del trabajador en lo público, gracias a lo privado y, a la par, la creación de la mujer inmigrante como no-sujeto" (Mestre: 2005, 157). La existencia de espacios alternativos contradice estas taxonomías restrictivas que sólo sirven para organizar, de manera acomodaticia al rasero occidental, nuestras proyecciones sobre el *Otro*.

Es más, deberíamos detenernos a pensar que, la propia concepción de lo público o lo privado (y el acceso al mismo) puede diferir de unas culturas a otras: “La forma de reunirse de las mujeres es producto tanto de costumbres como de necesidades compartidas, ya que el marco público-privado no está estrictamente delimitado y si acaso no es percibido de esta manera dicotómica por parte de las mujeres africanas” (Sipi: 2007, 171).

Gregorio Gil (2012), en su estudio sobre las representaciones hegemónicas de mujeres inmigradas a nivel de participación en la sociedad de acogida, destaca la existencia de:

(...) prácticas de participación que se resisten a la construcción identitaria como mujeres inmigrantes ‘desde arriba’, indagando en espacios de participación contruidos ‘desde abajo’ en los que se (re)definen identidades plurales y complejas con múltiples sentidos políticos. (...) la definición de identidades –mujer, inmigrante, latina, negra, musulmana, etc. –no como aprioris, sino como identidades situacionales y procesuales



(per)formadas en las intersecciones de circunstancias de opresión compartidas en grupo (Gregorio Gil, 2012: 1218).

Contexto polifónico

La movilidad e inestabilidad que caracterizan a nuestro colectivo, características ambas que entroncarían con la pertinencia práctica de nuestros criterios de selección, son dos variables a tener en cuenta a la hora de abordar la investigación y el acercamiento al objeto de estudio. Desbordamos así la idea inicial de estudiar a este colectivo en las aulas de formación que la sociedad de acogida ha dispuesto para el público inmigrado en general, por el carácter especialmente irregular de la asistencia de las mujeres subsaharianas. Dada la dificultad de una observación mantenida en el tiempo buscamos espacios alternativos más acordes con su realidad diaria que hagan factible la posibilidad de un seguimiento longitudinal.

La relevancia temática (analizar las representaciones que sostienen mujeres procedentes del colectivo subsahariano en relación a los contextos en los que viven y han vivido) ha guiado los criterios de selección de las participantes, siendo la relevancia pragmática en este caso determinante a la hora de elegir los contextos de observación.

Hemos encauzado el acceso a estos datos introspectivos desde una triple visión: desde *dentro* del propio colectivo (entrevistas a las protagonistas del estudio), desde *fuera* (observación y recogida de testimonios de informantes clave en su entorno social) y desde la *confrontación* propia a otros testimonios que han pasado por un proceso de cambio migratorio (visionado colectivo de película de temática migratoria). Actualmente nos encontramos en la fase primera, la de las entrevistas centrales y observación de su entorno. Con vistas a hilar esas conexiones entre lo particular y lo social nos proponemos estudiar 8 casos de mujeres subsaharianas inmigradas que han vivido un proceso de cambio migratorio. Sus ciudades de destino final habrán sido respectivamente: Barcelona, Burgos, Granada y Tenerife. Su origen subsahariano se distribuiría entre Costa de Marfil, Senegal y Nigeria.

Para esta comunicación hemos seleccionado la entrevista a dos voces de Elianne, marfileña con 1 año de estancia en España y que trabaja en una peluquería africana con su hermana, Anne Laure, segunda voz que aparece en la misma entrevista con 9 años de estancia en nuestro país. La peluquería africana se encuentra en un barrio obrero de Burgos: Gamonal. Nos parece un espacio de estudio privilegiado como atalaya de observación por varias razones. Por una parte, su apertura al público facilita la entrada del observador sin alterar demasiado las dinámicas que puedan generarse en una jornada laboral normal. Por otra, ese mismo público es fuente—y objeto de estudio— de las interacciones que se producen en ese recinto a diario. Finalmente y, dada la extensión de sus jornadas laborales, en la peluquería no sólo se trabaja sino que hay espacio para otro tipo de actividades cotidianas (comidas, salidas cercanas al barrio—locutorios, tiendas, su propia vivienda enfrente....) incluyendo los momentos de ocio—televisión, té, charlas con vecinos...etc.)



Metodología:

La necesidad de aprender la cultura de aquellos a quienes estamos estudiando es mucho más obvia en las sociedades que son distintas de la nuestra. Aquí no sólo no podemos saber el *por qué* la gente hace lo que hace, muchas veces ni siquiera sabemos *qué* es lo que están haciendo. Para acercarnos a esos *significados* y a esas *pautas de vida* hemos utilizado distintos recursos que el paradigma cualitativo y etnográfico nos ofrecía.

Bertaux, (1997) destaca entre las ventajas de la investigación biográfica cualitativa la relevancia que se otorga a la voz del sujeto como protagonista de su historia : «(...) tentative de compréhension de la façon dont l'individu vit cette histoire, dont il est "habité" par elle sur les plans affectif, émotionnel, culturel, familial et social dans leurs dimensions conscientes et inconscientes » (Bertaux, 1997 : 57).

Este retorno al sujeto y a su construcción en el espacio social que habita, sería el punto de partida desde el que acercarnos a nuestras protagonistas, más en búsqueda de los retos a los que se enfrentan en sus vidas diarias que de un “pasado estrictamente biográfico”, para restituir la singularidad de sus experiencias. Para, en definitiva, analizar las resonancias comunes en su manera de dar respuesta a una misma situación generada por la sociedad. Nos basaríamos en lo que Martuccelli (2013) llama una biografía extrospectiva y latitudinal condensada en esas “pruebas”—desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos, a los que los individuos se enfrentan” (mi T): « (...) Ces tensions sociales extérieures sont des « épreuves » bien plus que des « évènements » biographiques, et, par son attention soutenue portée aux effets de ces épreuves, l'histoire de vie extrospective est une sorte d'intermédiaire entre l'histoire collective et l'expérience personnelle » (Martuccelli, 2013:116). Ver cómo los individuos ---Martuccelli habla de un proceso de *individuación*—viven y dan respuestas personales a las encrucijadas que les plantea la vida para encontrar representaciones sociológicas cada vez más singulares y poder extraer perfiles estructurales comunes a una sociedad.

El enfoque autobiográfico se inscribe en la sociolingüística desde el punto de vista de las elecciones y las prácticas lingüísticas de los sujetos en relación con un contexto social interiorizado. Delimitar campos de interacción según contextos es lo que tratamos de hacer con nuestro estudio para no encasillar en situaciones establecidas a priori:

La “tesis de las voces excluidas” postula que los métodos narrativos proveen el acceso a las perspectivas y experiencias de grupos oprimidos faltos del poder de hacer que sus voces sean escuchadas a través de modos tradicionales en los discursos académicos. La generalización conlleva toda la pérdida precisamente de la clase de detalles que distingue la experiencia personal (Hornillo, 2003: 374).

Como medio de acercamiento a nuestros individuos y, para este primer estudio exploratorio, de todas las técnicas cualitativas hemos escogido como base las técnicas directas o interactivas: entrevista bajo la óptica del relato de vida.

En principio, realizamos nuestras entrevistas en castellano pero, cuando la situación lo requiere (nivel de competencia bajo en esta lengua con alguna de las



mujeres jóvenes o alternancias espontáneas de code-switching) se ha pasado a la L2 (en nuestro caso la lengua franca colonial –francés/inglés) de las entrevistadas.

Tras el registro de los datos mediante grabación y la toma de las notas de campo para reproducir el contexto inmediato de la entrevista procedemos a la transcripción íntegra de la misma. Para la transcripción e interpretación paralela nos basamos en el sistema utilizado por el Grupo de Investigación sobre creencias de los profesores de lenguas del Departamento de Didáctica de Lengua y la literatura de la Universidad de Barcelona y, en especial, del grupo de investigación PLURAL. El siguiente paso sería la selección de las secuencias de mayor interés. A este análisis temático de la entrevista (manera de aprender sus lenguas, circunstancias, intención de transmitir las o no, redes de apoyo, estrategias, etc.) sigue luego el de la manera de decirlo.

Analizados los niveles *temáticos* (*simbólicos*, según Chabane, 2006) y *enunciativos* nos quedaría un tercero, el que autores como Déprez (1993) llaman *textual* “para entender la articulación entre el individuo y lo social: el género (más o menos autobiográfico), el lugar del otro en el discurso de uno (el interlocutor) y las significaciones (transparentes o no)” (En Sánchez-Quintana, 2010: 7).

Como señala Atkinson (1994), cualesquiera que sean los propósitos de la ciencia social, los métodos que emplea no son otra cosa que refinamientos o desarrollos de los métodos que se usan en la vida cotidiana. La entrevista como conversación estructurada no es para nada exclusiva de la investigación social: esa “conversation with a purpose” de Burgess (1998) no ha dejado de ser en nuestro caso, un compartir experiencias durante una sesión de peinado.

Cuestiones que propicia el contexto no formal de la entrevista

1. Derivadas del espacio físico del contexto de la entrevista:

1.1. Disposición de entrevistada (s) y entrevistadora: circular y sin continuo contacto visual

El salón de peluquería está ubicado en una esquina de la calle central en confluencia con otra peatonal por lo que, el interior se encuentra articulado en torno a ese rincón vidriado. La clientela espera sentada en uno de los flancos del rincón, en diagonal al espejo mural frente al que trabajan las peinadoras con una sola estufa común. Dicha disposición propicia la comunicación entre profesionales y personas que esperan, no siempre por otra parte clientas, como es el caso de la propia entrevistadora. Al establecerse el contacto visual de manera indirecta, a través del reflejo en el espejo, podríamos afirmar que el clima que se genera para la entrevista es menos intimidatorio y favorable a la polifonía natural del espacio. Asistiríamos así a una construcción de espacio “simbólico”, en gran medida reproducción del contexto de origen, pero a su vez novedoso en cuanto a elementos aglutinadores, como puede ser la estufa central. El reflejo en el espejo, lejos del carácter narcisista lacaniano, es una mera confirmación esporádica de que no se rompe el canal comunicativo, lo que les permite seguir con su



labor profesional mientras responden a la entrevista. Todo ello contribuye a que se vaya gestando una cierta complicidad con la entrevistadora como reproducimos en el siguiente extracto, al colocarle un micrófono para tratar de no entorpecer su trabajo: del *comprendo al te comprendo*.

38.Ada. *OK::: Elianne | attends je vais mettre ÇA! (Un micrófono en su solapa) travaille tranquille! Il faut même pas que tu me regardes!*

39.Eli. *OK! (risas) Ça c'est vrie! J'ai compris! J'ai compris! Je t'ai compris!*

1.2. Interrupciones/aportaciones del medio: radio y llamadas personales

La multiplicidad de voces del salón no es solo presencial: elementos distantes como emisiones radiofónicas o llamadas de teléfono también tienen su eco en las paredes de la peluquería. Más que interrupciones, podrían ser consideradas como aportaciones temáticas a la entrevista ya que, a su vez, serían detonantes de conversación. Preguntada por otro tipo de input en español a través de medios alternativos como la radio o la TV, la respuesta de Anne Laure se llena de contenido y realidad al conectar el aparato del que está hablando acompañando en eco el resto de la entrevista en paralelo:

196.Ada. *No sabía::: y aquí no tenéis tele verdad? Ni radio?*

197.Ann. *Sí | ahí!*

198.Ada. *Y la escucháis alguna vez?*

199.Ann. *Sí hoy me equivo-olvidé! Voy a ponerla!*

200.Ada. *No déjalo | tranquila (mientras se dirige a ponerla) | y qué escucháis? Español?*

201.Eli. *SÍ ESPAÑOL!*

El ejemplo que sigue ilustra una de las muchas conversaciones telefónicas que jalonan la entrevista. Aquí puede observarse un fenómeno de code-switching interesante que transita del contexto laboral al personal para volver al primero en un solo turno:

654.Ann. *Eso sí | eso sí que es bueno | sí | sí | todo el mundo tiene ordenador! (llaman al móvil): Hola! Dis moi! Comment tu vas? Mon petit | Il y a des nouvelles? OK je prends le bic et le:: le:: comment on appelle ça? C'est ça! OK d'accord! Il n'y a pas de problème! T'en fais pas! Oui chérie! D'accord il faut me rappeler chérie! Je suis en train de travailler là! Il faut me rappeler!*

1.3. Prolongación de la entrevista más allá de la grabación: ausencia de presión temporal y espacio abierto a múltiples presencias



Tras hora y media de grabación y, dada ya por concluida la entrevista por mayor afluencia de clientes, Anne Laure vuelve a retomar la pregunta sobre el acceso a dispositivos móviles que había quedado suspendida por la llamada de una cliente y la responde. Finalizada formalmente la entrevista, la cliente cubana no duda en preguntar por la finalidad de la misma y en añadir su opinión al respecto:

657.Ada. *Bueno | os voy a dejar que estáis liadas*

658.Ann. *Sí cariño | ya está no? | lo del ordenador es buena idea | hoy en día todos tiene / bueno casi todos | no voy a decir todos pero bueno:: Bueno | pues yo voy a coger a esta chica | entonces (...)*

666.Ada. *Muchas gracias*

667.Ann. *No | muchas gracias a ti | de verdad!*

668.Zanay. *Y ahora qué haces con lo que has grabado?*

669.Ada. *Lo transcribimos y lo analizamos a ver si podemos hacer mejor las clases:: hay muchos proyectos como lo que os he comentado del ordenador:: ya ves lo que dice ella que la gente tiene acceso | que todavía hay políticos que parece que no se enteran | como la alcaldesa que comentó lo de no dar ayudas al que tenga twitter | lo escuchaste? Que se dé una vuelta por la biblioteca pública y vea quién usa los ordenadores:: están ocupados siempre y no precisamente por españoles::*

670.Zanay. *No | lo que yo digo es que ahora | con el whatsapp | yo les digo a mis amigas | oye pero vamos a hablar | y es que no contestan al teléfono! No cogen! se está perdiendo la comunicación de las cosas serias/ yo para eso soy más de hablar:: No es fácil!*

671.Ada. *No | no es fácil la verdad*

2. Derivadas de la actividad laboral simultánea en ese contexto:

2.1. Simultaneidad al trabajo: grabaciones de interacciones-observación del medio

El hecho de que la entrevista se desarrolle en paralelo a la actividad laboral de la que, entre otros temas, se está hablando, hace que sea posible la observación de sus interacciones in situ y el registro de muchas de ellas de manera simultánea. La interacción peluquera-cliente que sigue sería un ejemplo de comunicación especializada en la lengua de la sociedad receptora y, más concretamente, en el ámbito léxico del cabello:

505.Ada. *Mucha tarea?*

506.Ann. *Sí:: bueno::: Hola buenos días! (llega una cliente)*

507.Clienta. *Tenéis así algún coletero con mechas?*



508. Ann. *Ah no / no tenemos con mechas / no / sorry:: hasta luego :::*

509. Ada. *Jo / qué nivel / coletero con mechas! Yo casi ni he entendido lo que ha dicho ahí desde la puerta:: si dices goma::*

510. Eli. *C'est l'especialiste!*

511. Ann. *No / no / pero no es la goma / es la extensión de la coleta si tienes poco pelo:: para hacer como coleta::*

512. Ada. *Ah / ya te entiendo:: bueno:: que me estabas explicando? Los deberes::*

La conversación telefónica más abajo, vendría a ilustrar una típica negociación peluquera-clienta que muestra el dominio de la nueva lengua (y de sus registros más familiares encarnados en los vocativos afectuosos que maneja) por parte de la peinadora veterana:

557. Ann. *No / no / perdóname / perdóname (llaman a su móvil) pero es una clienta: Sí hola / diga? Hola:: sí dime! Ah sí cariño / dime guapa! Vale! Para cuándo quieres ponerte? Cuándo quieres? Bueno / pues pásate cuando puedas tú / 25 vale? 25! Son 50 gramos no? Sí / 25 / cuando quieras pasarte pásate eh? Como lo tuyo es fácil / yo te lo hago rápido / Sí eso te lo hago yo enseguida / vale? No me cuesta! Pues te espero dentro de media hora / te parece? Venga guapa / hasta ahora! Perdona eh?*

558. Ada. *Perdona no! Si hemos tenido un ejemplo típico de tu interacción diaria:: Me estabas contando que te parecía muy divertido:: que salíais con la clase por ahí:: los videos::*

2.2. Multiplicidad de participantes centrales

Aunque en un principio la entrevista se organizó en dos grandes turnos, primero, Elianne, la hermana más joven y con menor experiencia en España y, posteriormente Anne Laure, más veterana en todos los sentidos, la presencia simultánea de ambas (el trenzado de la clienta cubana se estaba realizando a cuatro manos), hizo que la distribución de los turnos de habla siguiera una deriva solapada y, por ende, más conversacional. En ocasiones las respuestas se producían al unísono, en resonancia coral, especialmente al ser preguntadas por su realidad laboral:

190. Ada. *Así que venís aquí:: la peluquería:: por la tarde también:: y paráis para comer?*

191. Eli/Anne. *NO! (las dos)*

192. Ada. *Y dónde coméis?*

193. Ann. *AQUÍ! cualquier cosa::*

194. Ada. *Continuo?*

195. Eli/Anne. *Sí! (las dos)*

La propia personalidad de las entrevistadas se impone sin ser cuestión ya de veteranía en el país de destino o de dificultad de expresión. Preguntada Elianne, por su



itinerario lingüístico formal en Costa de Marfil, es Anne Laure quien responde para reivindicar la falta de opciones corrigiendo el verbo empleado por la entrevistadora:

78.Ada. *Il y a des gens qui choisissent l'espagnol?*

79.Ann. *Tu peux pas choisir / on T'IMPOSE! oui on t'impose:::*

80.Ada. *[Aja!]*

81.Ann. *[On t'impose] ses langues::: l'administration te dit::: parce que moi j'aurais voulu faire l'espagnol::: et ils m'ont mis l'allemand! (AC)*

82.Ada. *On t'as mis l'allemand?*

83.Ann. *Oui / oui / c'est TERRIBLE! Beaucoup::: très difficile!*

O para defender (y reivindicar), usos y valores de la cultura de origen:

146.Ada. *Je vois / Y:: comer de pie vosotros no / no? On s'assoid:::*

147.Ann. *Al suelo!*

148.Ada. *Claro| así de pie::: rápido no / no?*

149.Ann. *NO / a la africana!*

150.Ada. *Más cómodo?*

151.Eli. *((risas))*

152.Ada. *Bueno::: porque aquí un día de fiesta es muy diferente / no?*

153.Eli. *SÍ*

154.Ann. *SÍ*

155.Ada. *Aquí en Navidad me invitaron y no pude ir::: al final::: era de una asociación:::*

156.Ann. *Sí por la asociación de marfileños*

157.Ada. *Se reúnen/ no?*

158.Ann. *Bueno pero llamamos también a otra gente || eh? Llamamos a TODOS / también a::: todos que quieren participar*

Otras veces es la entrevistada más joven quien busca ayuda en su hermana a modo de corroboración o de respuesta ajustada a la pregunta:

182.Eli. *A las 7::: c'est ça? (dirigiéndose a su hermana) Vers sept heures::: Ça dépend aussi de l'emploi du temps du sallon aussi::: Quand on a trop de travail on se lève tres tôt::: Quand on n'a pas trop de travail on se lève normalement*

183.Ada. *Parce que::: les clients vous téléphonent?*



184.Eli. Oui | ils te demandent rendez-vous pour venir très tôt: | Nous | on est ici normalment à dix heures mais quand une cliente vient pour tresser:: alors on commence à neuf heures et on quitte la maison déjà à:: (busca ayuda en su hermana)

185.Ann. Huit heures trente

Sin embargo, las intervenciones de la peinadora veterana no se limitan a un mero apoyo verbal que completa las respuestas dubitativas de su hermana. Son una ampliación de la voz de esta última aportando la propia percepción y enriqueciendo, por ende, el contenido discursivo de la entrevista. Su valoración sobre el input televisivo de las telenovelas matiza lo que podría haber quedado en una información trivial:

228.Ada. Qué bueno! Y lo entiendes | Elianne?

229.Eli. Sí:::

230.Ada. Porque:: es fácil entender una novela? Te parece?

231.Ann. Es más fácil de entender ¿no? | pero no puedes hablar

232.Ada. Claro!

233.Ann. Cuando la gente empieza:: más fácil entender que comunicar

234.Ada. Claro:::

235.Ann. Bueno | para mí eh?

En ocasiones la hermana mayor monopoliza la conversación extendiéndose sus intervenciones varios turnos:

311.Ada. Ok! Donc à part ici ou dans l'église tu ne parles pas avec les gens dans la rue?

312.Eli. Non

313.Ada. Et à part des latinoaméricains il y a des clientes d' ici des espagnols ?

314.Ann. Sí:: una abuelita con su moño:: que su hijo es pintor! Que siempre dice SEÑORITA:: (haciendo reverencia imitándole) ((risas))

315.Ada. Españoles también | Pero no se trenzan no?

316.Ann. No| dar mechas | peinar y así:: lavar::

2.3. Multiplicidad de participantes no centrales: ruptura de la bidireccionalidad con perspectivas (comunes y divergentes) y deriva del guion inicial

Las intervenciones de la clienta se erigen en fuente de información (y valoración) de las acciones mismas sobre las que se les está preguntando:



284.Ada. *Parce que vous avez l'habitude de parler avec la cliente?*

285.Eli. *Sí:::*

286.Ada. *Et la cliente? | Tú hablas mucho con ellas cuando vienes?*

287.Zanay. *SÍ | SÍ*

288.Ann. *Porque es mucho tiempo eh?*

289.Zanay. *Sí | sí | Pasamos el tiempo hablando:::*

290.Ann. *Hablando de todo y de nada!*

291.Ada. *Qué bueno eso!*

292.Eli. *DE TOUT ET DE RIEN! (risas)*

2.4. Carácter más conversacional de la entrevista: se desdibuja la idea de un guion preestablecido

Ese mismo “*pasar el tiempo hablando*” al que se refería la clienta cubana en su intervención anterior, da muestra del carácter conversacional del que se va impregnado la entrevista a medida que avanza. De hecho, la propia percepción de este encuentro por parte de la entrevistada así parece confirmarlo, como hace explícito al agradecerse su colaboración:

390.Ada. *Claro | claro | Bueno::: y ahora te voy a preguntar a ti que has ido a clases durante un tiempo no? Merci en pile | Elianne:::!*

391.Eli. *C'est avec plaisir!*

392.Ada. *C'est pas embarrassant? Parce que::: il y des gens qui ne veulent pas parler!*

393.Eli. *No::: no | no | no | c'est avec plaisir! C'est avec plaisir que j'ai::: passé ce temps avec vous (AC) ((risas))*

Así, la monitorización de las preguntas no corresponde únicamente a la entrevistadora, sino a quien toma la voz espontáneamente como podemos observar en este fragmento donde la clienta se hace literalmente con las riendas de la “entrevista”:

639.Ada. *Muchísimas gracias | y por dedicarme vuestro tiempo*

640.Ann. *Muchísimas de nada | maja!*

641.Zanay. *Y a ella no le preguntas por la comida? Si tenía líos?*

642.Ann. *A mí me gusta mucho la comida española | la única cosa que NO me ha gustado es esa sopa: cómo se llama? La sopa castellana! No me gusta! Es buena? No sé:::*



3. Derivadas del origen trasnacional de las participantes reunidas en ese contexto polifónico: intereses, complicidades, especificidades, risas y silencios

3.1. Afloramiento de temáticas por intereses comunes más allá del país de procedencia o de la lengua

Como la afición común al visionado de telenovelas, otro de los temas recurrentes en todas y cada una de las entrevistas realizadas:

247.Eli. [NON/] *celles que j'ai vues ici je n'avais vu jamais là bas!*

248.Ada. *Porque las que veis allí en Cuba luego llegan aquí más tarde, no? (dirigiéndose a la clienta)*

249.Zanay. *SÍ | SÍ | allá son la furia | la furia!*

3.2. Complicidad y dualidad de visiones sobre el propio colectivo inmigrado en femenino

África opina sobre América Latina y la variable caribeña de esta última reivindica la mítica “muela” del caribe:

295.Ada. *Aja! Quién son las que más hablan? Estas? Las cubanas?*

296.Ann. *NO | NO | Las colombianas!*

297.Ada. *Las colombianas eh?*

298.Eli. *Hablan mucho colombianas y dominicanas también*

299.Zanay. *NO! NO! los cubanos también*

300.Ann. *Bueno pues depende pero:: las dominicanas hablan más! U::F! Cuando llegan? Ay mamacita!! HORAS!!*

301.Ada. *Horas?*

302.Ann. *NO PARAN! Como pasamos mucho tiempo aquí:: y esto es muy divertido también*

303.Ada. *Claro que sí!*

304.Ann. *Para MÍ | SÍ! Es que si no::*

3.3. Derivaciones temáticas hacia sus propios contextos de origen: detonantes de información más amplia de la inicialmente planteada por las preguntas

En la siguiente intervención, se inicia un debate terminológico que incluye hasta tres perspectivas sobre un mismo verbo (veterana, joven, clienta) y que, más allá de la anécdota de las variantes, da idea del input lingüístico al que pueden verse expuestas nuestras protagonistas. El verbo en cuestión, aparece sistemáticamente en todas las entrevistas realizadas como metáfora de su devenir en el país de llegada:



372.Eli. *Je me débrouille en espagnol | Comment on dit-on en espagnol?*

373.Ada. *Cómo podemos decir? me las arreglo:: me desenvuelvo! Il y a le verbe envelopper comme un paquet et puis desenvolver (moviendo manos hacia fuera) | me débrouiller*

378.Eli. *Me défendre!*

379.Ada. *Voilà! defenderme en francés::: en español::: Claro el horario no se podía compaginar!*

380.Zanay. *En Cuba decimos me desenvuelvo*

381.Ada. *Perdón?*

382.Zanay. *Me desenvuelvo!*

383.Ada. *Eso! No sé mucho de una lengua pero ::: me las arreglo! Me apaño! No sé cómo dirías tú ? (a la clienta)*

384.Ann. *Me apaño!*

385.Zanay. *Yo digo mucho me desarrollo!*

386.Ada. *Claro! claro! es una forma de desarrollo¹::: pero en esta situación sería se las arregla ¿no?*

Otras veces la derivación es una forma de solidaridad temática, como el caso de la imposición de lenguas por parte del sistema educativo en contextos aparentemente tan alejados como Costa de Marfil y Cuba:

88.Ada. *Ah! Fíjate (dirigiéndose a la clienta cubana) | ella quería hacer español pero las obligaron a coger alemán!*

89.Zanay. *Adónde?*

90.Ada. *Allí en Costa de Marfil!*

91.Zanay. *Ah | pero eso es como en Cuba! Nos metían a ruso o a inglés!*

92.Ada. *[No hay elección?]*

93.Zanay. *[No | no/] ruso o inglés! Y lo que te tocase! A ti te toca inglés pero a otro ruso (AC)! Una amiguita mía AQUÍ habla ruso | algún día si quieres la puedes entrevistar!*

3.4. Coincidencias experienciales a la llegada: malentendidos, choques y especificidades

Del malentendido lingüístico del que desconoce la lengua al más sociocultural, mostrando que, el hecho de hablar una misma lengua no implica que los comportamientos pragmáticos asociados a ella sean los mismos:

¹ En Cuba “se desarrollan” los paquetes cuando se desenvuelven. La entrevistadora ignoraba esta acepción durante la entrevista.



571. Ann. Bueno:: pues sí | ahí | bueno yo cuando llegué aquí | yo las palabrotas pues no me las sabía sabes? Y bueno:: pues donde trabajaba:: decían tacos y bueno pues yo no sabía qué:: qué significaban y cosas así te pueden pasar no? | Y bueno luego hablando:: me pasó un día con mi jefe en el restaurante y me quedé un poco así:: pero qué ha dicho? Y luego me dijo Carmen que no:: que no tiene que ser así y luego habló con él para que no ande fastidiando:: que le tienes que hablar con un castellano bien! (risas)

572. Ada. Eso le dijo?

573. Zanay. Como yo | que el día de mi cumpleaños le dije a mi jefe | oye ven acá | yo mañana no vengo a trabajar | y eso? Porque es mi cumpleaños | es que en Cuba no se trabaja esos días | Y me puso una cara!! Ay mi madre! ((risas))

O el choque que supuso para todas ellas el primer “encuentro” con la nieve burgalesa como muestra esta intervención narrada a tres voces: del entusiasmo de Elianne, que interviene para mostrar su sorpresa entre risas, a la desdramatización de su hermana, asociando novedad a gusto pero relativizando su importancia con el impersonal “uno” que extiende la admiración a un ente general, ni africano ni europeo. Y, finalmente la desesperación teatral de la clienta cubana.

420. Eli. Uuuuh! La neige!! Je me rappelle la première fois:: Ay!!! ((risas)) Je pouvais pas croire:::

421. Ann. Sí | cuando llegué yo mi primer año:: | hizo una nevada aquí | en Burgos una:::

422. Ada. Sí? Fuerte?

423. Ann. Sí | fuerte | Bueno yo | porque lo llevo muy bien pero la primera vez | esa sensación | de ver por la primera vez algo que no has visto (AC) que siempre ha estado en tu imaginación | y lo ves así::: No sé bueno | pues me quedé así:: mirando: Digo Dios mío!

424. Zanay. A mí la mano se me quedó paralizada! Del frío! No podía ni abrir la puerta del FRÍO! No sabía si tenía que coger sombrero::: Qué hago si no puedo abrir la puerta? Lo primero que me dijo una amiga: tienes guantes? No! Pues eso es lo primero!

Pero también, solidaridades desmarcadas (la lengua diferencia a los inmigrantes), como especifica la peluquera veterana ante el comentario igualador de la clienta hispana:

616. Ada. Y tú lo apreciabas:: porque hay gente que no le gusta que le corrijan

617. Zanay. Yo | a mí no me gustaba que me lo hicieran | es que en mi país lo digo así | pero después ya se lo reconocí | oye perdona y te lo agradezco porque si no | no me iba a entender

618. Ann. Tu situación era distinta a la mía porque yo | no sabía nada | ni castellano | no me importaba sabes? Me gustaba | me gustaba | porque yo quería hablarlo BIEN y ella me ayudaba | escoba | esto es la escoba | esto | lo otro

3.5. Tono de la entrevista: humor, guiños y complicidades de esas otras presencias



El humor aparece como estrategia para relativizar supuestas carencias, como hace Elianne cuando explica su mimetización sintomática con su hermana cuando acude al médico (situación seria donde las haya):

270.Ada. *Exprimer ce que tu sens::*

271.Eli. *Ujum | j'y vais avec ma soeur et c'est elle qui sens ((risas)) | La TRADUCTRICE!*

272.Ann. *Voy yo!*

O para desdramatizar la dificultad comunicativa de los primeros y duros momentos en España:

612.Ada. *Y | además de la pronunciación tuviste algún problema de:: vocabulario?*

613.Ann. *En el pasado sí | en la fábrica | y en la casa | porque no sabía | me mandaba coger un cubo y yo no sabía ((risas)) me mandaba fregar y yo miraba a los lados y decía:: ay Dios mío:: ((risas))*

614.Ada. *Qué duro! Te lo tomas con humor pero:: y no te ayudaba algún compañero?*

O bien como complicidad con la *otra*, presente y concedora, como se ve en el siguiente fragmento donde se produce un fenómeno de cortesía positiva, (“salvar la cara”), cuando es preguntada por la mayor o menor facilidad para entablar conversaciones con los locales. Elianne, provocada por su hermana que desde el principio ha sido mucho más crítica que ella, se ampara en la máxima de la sinceridad afirmando decir lo que siente más que lo que piensa.

277.Ada. *D'accord | d'accord | Au niveau de:: converser avec les gens ici | c'est facile de converser en espagnol? Honnêtement eh? Moi::*

278.Ann. *Allez! Sans hypocrésie!*

279.Eli. *Vraiment je suis pas hypocrite: je dis ce que je sens!*

Pero no siempre es humor lo que se respira en la entrevista. La jovialidad ante el malentendido compartido desdramatiza pero la seriedad de determinados silencios agrava el discurso. Dentro del espacio híbrido entre el “aquí” y el “allí” que es la peluquería, las referencias a la familia, son ausencias muy presentes que emergen por sí mismas sin ser preguntadas explícitamente por ellas. Familia y retorno, puntual o definitivo, suelen ser elementos de un mismo binomio temático. Cicatrices que no se nombran pero que todas ellas conocen sin necesidad de ser verbalizadas. Aquí el silencio habla:

332.Ann. *Con mi madre también que no habla español*

333.Ada. *Ah | que está aquí también::*

334.Ann. *Sí pero se va dentro de poco:: finales de mes*

335.Zanay. *Tú también vas no?*

336.Ann. *No | al final no | ya no | no estoy bien ||| Me hubiera gustado ir pero:: no | no puedo | no puedo (silencio)*

337.Eli. *No pasa nada | guapa | no pasa nada! ((risas))*



Conclusiones

En un proyecto etnográfico de investigación sobre un colectivo tradicionalmente silenciado como el estudiado, los espacios híbridos han contribuido a:

- a) crear una atmósfera menos intimidatoria a nivel escénico, tanto por la disposición física del espacio como por la mayor afluencia de participantes simultáneos al encuentro. Se propicia una confrontación plural “frente al espejo” en el sentido más literal y literario del término.
- b) gestar una dinámica de “charla” más conversacional que la que pudiera desprenderse de una entrevista formalmente estructurada. El hecho de desarrollarse en paralelo a una actividad laboral extensa exime al encuentro de la presión temporal (presión que aparece recurrentemente como queja en todas y cada una de las entrevistas que hemos realizado) y favorece una mayor participación coral de las integrantes (subvirtiendo guiones e incluso roles preestablecidos—entrevistadas que devienen entrevistadoras). Hablan voces complementarias, cómplices o contradictorias, ganando en matices la información obtenida. El repertorio de escenas que constituye toda historia de vida, en el caso de entrevistas corales en contexto no formal, se multiplica exponencialmente.
- c) hacer aflorar temáticas en principio comunes, pero también divergentes, dada la naturaleza transnacional de las integrantes y su diversa manera de afrontar sus vivencias en el país de destino. La peluquería es así un espacio simbólico donde compartir o discrepar de los sentidos atribuidos a lo que acontece, donde, en definitiva, representarse.

En la era del acceso global a la información, el desplazamiento migratorio sigue siendo visto como un fenómeno unívoco y plano. Un discurso reduccionista que silencia realidades plurales y que, en lo que toca a la mujer, limita el origen de sus proyectos migratorios a conflictos o a meras prótesis del proyecto masculino. Saber aprovechar la oportunidad que nos brindan espacios híbridos y transnacionales para dar volumen y matiz a sus voces depende de nosotros.

Bibliografía

ATKINSON, P y HAMMERSLEY, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

BERTAUX, D. (1997). *Los relatos de vida*. Paris: Nathan.

GREGORIO GIL, C. (2012) ‘Marcamos el camino andando’: construyendo identidades políticas con mujeres inmigrantes. XVII Congreso de Estudios Vascos: Gizarte aurrerapen iraunkorrerako berrikuntza: Innovación para el progreso social sostenible (17. 2009. Vitoria-Gasteiz). - Donostia: Eusko Ikaskuntza, pp.1207 - 1221.



- HORNILLO M.E. y SARASOLA, J.L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: el caso de las historias de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, Vol. 3, (373-382).
- JULIANO, D. (2004). *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*. Madrid: Cátedra.
- KAUFMANN, J. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: A. Colin.
- MARTUCCELLI, D. (2013), *Qu'est-ce qu'une biographie extrospective?* En Christophe Niewiadomski, Christine Delory-Momberger (coords.). *La mise en récit de soi: Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Paris: Septentrion.
- MARINAS, J.M. (2007). *La escucha en la historia oral*. Madrid: Síntesis.
- MESTRE, R. (2005). *Trabajadoras de cuidado. Las mujeres en la ley de extranjería*. En F. Checa (coord.): *Mujeres en el camino. El fenómeno de la migración femenina en España (139-167)*. Barcelona: Icaria.
- PALOU, J. y FONS, M. (2012). *Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingües, Comunicació en Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*, Oporto, Portugal.
- RICOEUR, Paul (1995). *Tiempo y Narración*. Madrid: Siglo XXI.
- SANCHEZ-QUINTANA, N. y CASTRO, I. (2010). Estudio de las representaciones sobre el plurilingüismo a través de los relatos de vida de maestros, alumnos y familias en un centro escolar pluricultural. I Jornadas de Historias de Vida. Barcelona.
- SIPI, R. (2007). *Reflexiones en torno a la participación de las mujeres inmigrantes*. En INIESTA, F. (coord.), *África en la diáspora: movimientos de población y políticas estatales*. (169-182). Barcelona: CIDOB.
- TODOROV, T. (2008). *La peur des barbares, Au-delà du choc des civilisations*. París: Biblio Essais.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

LA CONCILIACIÓN PERSONAL, FAMILIAR, SOCIAL Y LABORAL: SU PERCEPCIÓN EN HOMBRES Y MUJERES EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

Autor/a. M^a José Álvarez Orive

Institución: Universidad de Sevilla

RESUMEN

El tema de la conciliación es un tema de actualidad que preocupa a gran parte de la población. Tanto mujeres como hombres, necesitan hacer compatibles sus esferas pública (empleo) y privada, no sólo para atender a los menores y a los mayores en una sociedad cada vez más envejecida, que no dispone de los servicios públicos ni de las infraestructuras adecuadas para hacer frente a las necesidades de la ciudadanía respecto al tema de los cuidados; sino también, para disponer de un espacio personal necesario en una cultura en la que se va imponiendo la promoción de la salud, y por tanto calidad de vida, así como para poder recrear la red de relaciones que influyen tanto en su bienestar personal como en su trayectoria profesional.

PALABRAS CLAVES: género, corresponsabilidad, calidad de vida, diversidad familiar.

V DAYS OF LIFE STORIES IN EDUCATION SILENCED VOICES

PERSONAL BALANCE, FAMILY, SOCIAL AND LABOR PERCEPTION men and women in a university context



Author / a. Maria Jose Alvarez Orive

Institution: University of Sevilla

SUMMARY

The issue of reconciliation is a topical issue that concerns a large part of the population. Both women and men need to reconcile their public spheres (employment) and private, not only to cater to children and the elderly in an increasingly aging society, which does not have public services and adequate infrastructure to cope the needs of the public on the issue of care; but also to have a personal space required in a culture which is increasingly promoting health and therefore quality of life and to recreate the network of relationships that influence both their personal welfare and his career.

Keywords: gender, responsibility, quality of life, family diversity.

Según la OMS (WHOQOL GROUP, 1995), la calidad de vida es "la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, sus expectativas, sus normas, sus inquietudes. Se trata de un concepto muy amplio que está influido de modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno".

Podemos considerar como reto el enfoque de la corresponsabilidad, ya que supondría la universalidad de las medidas y se aplicarían indistintamente a trabajadores y trabajadoras, al ser su finalidad promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Por el contrario, si estas medidas van dirigidas tan solo a las mujeres, como es el caso de la conciliación, se perpetuarán los efectos de la discriminación, y las empresas seguirán percibiendo que el hecho de contratar a una mujer conlleva más costes, ya que las medidas de conciliación desde el punto de vista empresarial suponen unos costes a corto plazo.

Aunque gradualmente en las organizaciones y empresas va implementándose medidas que faciliten la conciliación, de acuerdo a la legislación vigente, la opinión generalizada es que las personas, hombres y mujeres, que tienen un empleo tanto en la empresa privada como en el sector público, no se encuentran totalmente satisfechas respecto a las posibilidades de conciliar la dimensión personal, familiar, social y laboral. Para contrastar esta visión, hemos elegido un espacio público concreto: la Universidad, y más específicamente la Universidad de Sevilla. En ella, hemos realizado un estudio de investigación para tratar de conocer la percepción de mujeres y hombres acerca de la conciliación, así como visibilizar las dificultades y limitaciones que encuentran y la correlación que estas circunstancias tienen en su salud, y por tanto en su calidad de vida.

Hemos abordado esta investigación con una metodología cuantitativa y cualitativa-etnográfica, dentro de la denominada investigación biográfico-narrativa, para



conocer los significados e interpretaciones de los agentes implicados y así poder formular propuestas de intervención participativas. El motivo de recurrir a esta doble metodología ha sido triangular los datos, por lo que partiendo de una revisión del estado de la cuestión, ajustarnos al diseño de una investigación más amplia, del que este trabajo es una parte.

Nos centraremos en exponer algunos de los resultados obtenidos mediante el análisis y la interpretación de la información registrada, completando los datos con técnicas cualitativas, entre ellas un panel de personas expertas en materia de conciliación; metodología implementada en numerosos trabajos de investigación en el área de Ciencias Sociales, siendo la finalidad de este tipo de instrumento facilitar la formulación de propuestas participativas. En nuestro caso, nos ha ayudado a contrastar las dimensiones que pretendíamos analizar para profundizar en la temática de conciliación, al objeto de poder formular propuestas de mejora ajustadas a las necesidades reales en la práctica cotidiana del colectivo. Una vez analizados los datos obtenidos en el Encuentro con personas expertas en materia de conciliación, hemos realizado entrevistas en profundidad a una Informante Clave en el área de Recursos Humanos, al objeto de que desde su experiencia, y como responsable en la gestión en el área de personal, y conocedora por tanto, de las medidas y normativas implementadas en la Universidad de Sevilla, pudiera transmitirnos mayor información acerca de las situaciones que plantean los empleados/as públicos respecto a sus necesidades de conciliación en dicha institución. Y del mismo modo, hemos ahondado en dichas entrevistas para conocer las dificultades y limitaciones que encuentra el colectivo, en el marco de la normativa y medidas implementadas en la Universidad de Sevilla.

De esta información hemos extraído algunos micro-relatos que son analizados en este trabajo, de manera que nos ayude a reflexionar y a analizar más en profundidad la temática que nos ocupa. Y de esta forma cubrir los espacios y silencios que pudieran producirse dentro de la entrevista en profundidad, y poder comprender cómo se construye socialmente la subjetividad de la percepción de la conciliación personal, familiar, social y laboral así como de la percepción de la salud y calidad de vida.

Dado que la conciliación es un tema que se inserta en la perspectiva de género, por su carácter transversal, entendemos la necesidad de abordarlo desde distintas disciplinas que analizan factores asociados a las posibilidades de armonizar los espacios reproductivo y productivo. Existen instrumentos validados en distintas áreas de conocimiento que analizan algunos de estos factores, y por ello hemos planteado este trabajo desde un enfoque de análisis sistémico, porque queremos conocer qué variables están condicionando las posibilidades de conciliar a mujeres y hombres de este colectivo. Entendemos que no solo el sexo, sino también los distintos perfiles de personas en función de que sean o no esquemáticas de género, pueden influir y de manera distinta en la percepción de los sujetos, y teniendo en cuenta además, que al ser individuos que forman parte de diferentes tipologías de familias como consecuencia de la actual diversidad familiar; bien hogares nucleares, ensamblados, extensos, monoparentales u homo parentales; es decir, como integrantes de un *conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, que se regula por unas reglas y por funciones dinámicas que existen entre sí y con el exterior*, (Minuchín, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998); por



tanto, en función de la organización de las mismas, dichos sistemas serán moduladores o no, en la Relación Trabajo-Familia, y por tanto del grado de conflicto que se viene produciendo al conciliar los dos espacios, público y privado, y vivenciarán sus miembros, por tanto la conciliación de distinto modo, y como consecuencia su salud percibida será distinta.

A partir del enfoque sistémico que planteamos, el estudio de investigación formulado se basa no solo en el conocimiento del auto-concepto de género de los empleados públicos en la Universidad de Sevilla, sino también en el conocimiento de cómo la tipología de familia, (al ser un grupo con identidad propia y escenario en el que tienen lugar un amplio entramado de relaciones), y como éstas pueden estar relacionadas con los conflictos que se puedan producir entre los espacios públicos y privado, y por tanto en la percepción de la conciliación así como sus dificultades y limitaciones. En este trabajo presentamos también algunas reflexiones y análisis de la incidencia que el estudio en materia de conciliación, tiene en nuestra vida como profesional de esta institución.

Objetivo del estudio y metodología

En la medida de que aquí exponemos parte de los resultados del trabajo más amplio que actualmente se encuentra en fase de realización, a continuación nos centramos en visibilizar algunas de las dimensiones analizadas, cuyos objetivos finales del trabajo detallamos:

- ❖ *Visibilizar si la percepción respecto a los problemas entre trabajo y familia, así como las posibilidades de conciliación son distintos en función de distintas categorías de análisis (auto-esquema de género y tipologías de familia).*
- ❖ *Visibilizar si la incidencia de la percepción respecto a la conciliación y sus limitaciones, y respecto al conflicto trabajo-familia, están relacionados con la percepción sobre distintas dimensiones de la salud en los empleados/as públicos de la Universidad de Sevilla.*

Para el análisis cuantitativo, se ha elaborado una encuesta que a partir de instrumentos validados, evalúa las distintas dimensiones o factores que intuimos están relacionados con la percepción del conflicto inter-rol, la conciliación, así como con la salud percibida. A partir de los datos obtenidos, se han planteado diversos tipos de análisis, descriptivos, exploratorios y de contrastes de hipótesis para analizar la relación o independencia entre algunas de las variables tratadas.

Hemos tomado como población los empleados y empleadas de la Universidad de Sevilla. *Los datos que se exponen en cuanto al número de PDI y PAS, están obtenidos de los efectivos en nómina de diciembre de 2011, según Anuario Estadístico 2012-2013: -P.A.S. 2.486 y PDI: 4.296.*

Las dimensiones o factores que consideramos influyen y tienen relación con la percepción del tema de conciliación, han sido verificadas a través de un Panel de Personas Expertas en Conciliación, que mediante la Metodología Delphi, una dinámica participativa que ha consensuado las distintas dimensiones relacionadas con la materia



objeto de estudio. En el seno de dicho Panel, constituido por personas expertas desde distintas áreas de conocimiento, se han formulado propuestas de intervención y estrategias futuras a implementar en la Universidad de Sevilla.

El análisis se ha complementado con una entrevista semi-estructurada a una Informante Clave en el área de la gestión de Recursos Humanos, según protocolo de los profesores Robert Taylor y Steven Bogdan (1987), así como micro-relatos reflexivos de la doctoranda, para poder efectuar una triangulación de los datos obtenidos, y poder formular propuestas de intervención que se adecuen a las necesidades reales de este colectivo.

A continuación se describen los instrumentos utilizados para la recogida de información, así como los datos obtenidos.

Instrumento análisis cuantitativo

Las dimensiones que, formando parte del cuestionario general, analizamos en el trabajo que presentamos en este foro, corresponden por un lado a datos socio- demográficos de los sujetos (tipología de familias y auto-concepto de género); y por otro, la percepción respecto al conflicto inter-rol: relación Trabajo-Familia, elaborado según indicaciones de Netemeyer y otros (1996); respecto a las posibilidades de conciliación y sus limitación, una adaptación de la "Escala de Conciliación de la Vida Laboral, Familiar y Personal" (Fraguela, Lorenzo y Varela, 2011); y por último, en cuanto a la salud percibida o calidad de vida, una adaptación del modelo SF-36 (Medical Outcomes Study Short-Form).

En cuanto a la población entrevistada, después de difundir la encuesta a todo el personal docente e investigador, así como al personal y administración y servicios, han contestado 422 personas, de las cuales son 205 hombres y 217 mujeres, lo que representa un 49% y 51% respectivamente. Teniendo en cuenta que queremos visibilizar cómo en función de las categorías de análisis es distinta la percepción respecto a la conciliación, y por tanto la salud percibida, y en definitiva calidad de vida, a continuación exponemos los resultados por dimensión en los que existen diferencias significativas.

❖ Dimensión Conflicto Inter-rol

El 84,5% de los entrevistados pertenecen a hogares nucleares, seguido de hogares monoparentales con un 9,2%, hogares extensos con un 4%, hogares ensamblados con un 2%, siendo los homo-parentales los que tienen menor grado de representación, con un 0,4%.

En la siguiente tabla se detallan la percepción respecto al conflicto Trabajo y Familia, en función de la categoría, *tipología de familias*.



Tipología de Familia	V15.1	V15.2	V15.3	V15.4	V15.5	V15.6
Hogares nucleares	3,03	2,92	2,23	2,70	2,62	2,67
Hogares monoparentales	2,95	2,93	2,14	2,72	2,65	2,68
Hogares extensos	3,10	2,87	2,07	2,37	2,68	2,86
Hogares ensamblados	3,74	2,51	2,70	3,08	2,79	2,70
Hogares homo-parentales	3,00	4,50	2,00	2,00	2,00	2,00

Tabla 1: Medias Percepción Conflicto Inter-rol en función Tipologías Familias

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos obtenidos

Los empleados que forman parte de hogares **homo-parentales**, son los que tienen una percepción menos negativa del conflicto inter-rol, siendo la media más baja en todos los indicadores con un valor de 2,00. Donde encuentra más dificultades es en *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*, con una media de 4,50. Los empleados/as que forman parte de **hogares ensamblados**, son que perciben mayor conflicto inter-rol, con una media que oscila de 2,51 en *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*, hasta *V15.1 Hacer compatibles trabajo y hogar me resulta costoso y agobiante*, con una media de 3,74. Sin embargo, en *V15.6 Mi desarrollo profesional y laboral ha supuesto cierta falta de atención a mis responsabilidades familiares*, la percepción más negativa la tiene aquellas personas que forman parte de **hogares extensos**, con una media de 2,86.

Sólo existen diferencias significativas en función de la tipología de familias en el primer indicador *V15.1 Hacer compatibles trabajo y hogar me resulta muy costoso y agobiante*, según la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis.

Según el estadístico correspondiente, se observa que se dan diferencias en la percepción del conflicto inter-rol en función de la variable categórica de **Auto-esquema de género**, en *V15.1 Hacer compatibles trabajo y hogar me resulta muy costo y agobiante*, *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar* y *V15.3 Me siento frustrada en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, según se detalla en la tabla 3.

Auto-esquema de Género	V15.1	V15.2	V15.3	V15.4	V15.5	V15.6
Masculinos	3,14	2,88	2,97	3,07	3,31	3,31
Andróginos	3,14	2,99	2,31	2,69	2,74	2,76
Femeninos	2,96	2,97	2,16	2,71	2,54	2,59
Indiferenciados	2,58	2,63	1,93	2,31	2,22	2,24

Tabla 3: Medias Percepción Conflicto Inter-rol en función Auto-esquema de Género

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos obtenidos

El perfil que menos conflicto percibe en los distintos indicadores es el de **indiferenciados**, con una media que oscila de 1,93 en *V15.3 Me siento frustrada en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, y 1,63 en *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*.



Sin embargo, el perfil que más conflicto percibe es de los **masculinos**, con una media superior en todas las variables con un índice que oscila de 2,97 a 3,31, salvo en *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*, donde le supera con una percepción más negativa, el grupo de **andróginos**, con una media de 2,99. Dicho grupo tiene el mayor grado de acuerdo en *V15.1 Hacer compatibles trabajo y hogar me resulta muy costo y agobiante*, al igual que el perfil masculino, y el menor grado de acuerdo en *V15.3 Me siento frustrada en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, coincidiendo con el perfil femenino que valora también más negativamente este indicador.

❖ Dimensión Conciliación y Percepción de las dificultades y limitaciones de conciliación

Al realizar la prueba de contraste de hipótesis, comprobamos que no existen diferencias significativas en función de la tipología de familias respecto a la percepción de las medidas de **Conciliación**, ni respecto a las **Dificultades** que encuentra este colectivo para conciliar, en función del tipo de familia de procedencia. Sólo existen diferencias en *V33 Percepción de la implicación por la conciliación laboral y familiar en su ámbito de trabajo* (-,104) y *V34 Dispone de Información acerca de las medidas de conciliación* (,168). Sin embargo, sí existen diferencias en función de la tipología de perfiles, en las dos dimensiones analizadas; esto es, conciliación y dificultades de conciliación, motivo por el que visibilizamos en la figura 1 la percepción media de los dos factores (conciliación y dificultades de conciliación) según la categoría de análisis especificada.

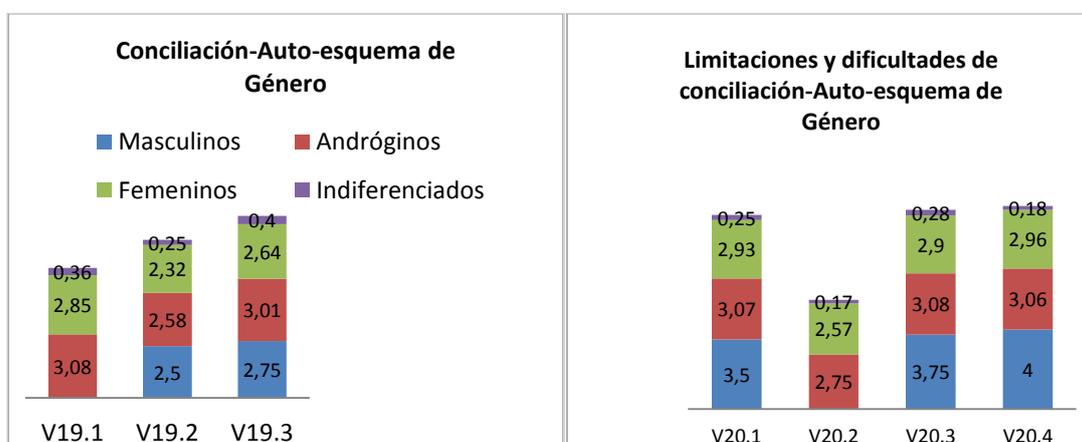


Figura 1: medias Percepción Medidas y Limitaciones de Conciliación en función Auto-esquema de Género

Fuente: Elaboración propia

El perfil de empleados/as **andróginos** es el que está más de acuerdo con las medidas de conciliación, con unas medias que oscilan de 2,58 a 3,01. Los **indiferenciados** son quienes están menos de acuerdo con una media que oscila de 0,25 a 0,4. Sin embargo, son los perfiles **masculinos**, quienes encuentran más dificultades para conciliar, con una percepción que oscila de 3,5 a 4, siendo el perfil también de **indiferenciados**, quienes menos dificultades encuentran con una media de 0,17 a 0,28.



❖ Dimensión Calidad de Vida

En cuanto a la salud percibida, no existen diferencias en función del auto-esquema de género, y en cuanto a las tipologías de familias, sólo existen diferencias en la dimensión **D1 Función Física**. En la figura 2 se detallan las medias en la salud percibida en esta dimensión en función de dicha categoría.

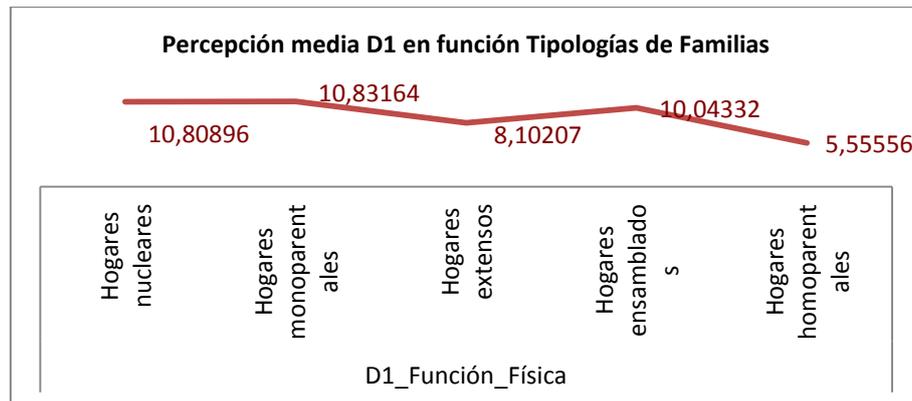


Figura 2: medias Percepción D1 Tipología de Familias
Fuente: Elaboración propia

Análisis de la relación entre las dimensiones

A la hora de analizar la correlación con la dimensión conciliación, para visibilizar el grado de asociación entre las distintas dimensiones, si partimos de las **tipologías de familias**, comprobamos que sólo existe correlación con las medidas de conciliación **V33 Opinión acerca de las tareas domésticas** y **V34 Dispone de información acerca de las medidas de conciliación**, y no con las dificultades; y sin embargo, según cómo se auto percibe el empleado/a público se correlaciona con todas las variables de dicha dimensión incluidas las dificultades de conciliación, salvo las que sí están relacionadas con las tipologías de familias (**V33** y **V34**).

En cuanto a la asociación según las tipologías de familias y los distintos auto-esquemas de género, se detecta correlación en función de que sean o no, perfiles esquemáticos de género, siendo además la relación de signo negativo, en la medida de que índices de mayor grado de acuerdo con las variables de conflicto inter-rol **V15.1 Hacer compatible trabajo y hogar me resulta muy costo y agobiante**, **V15. Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar** y **V15.3 Me siento frustrado/a por la necesidad de atender el hogar**, se corresponden con perfiles identificados como masculinos, y en orden decreciente con perfiles andróginos, femeninos e indiferenciados.

Respecto a cómo se asocia la percepción de la conciliación y sus limitaciones así como los distintos ítems del conflicto inter-rol en la salud, debemos resaltar que la percepción es más negativa en **D0 Percepción de la salud en el tiempo**, en función de la opinión **V32 Reparto de las tareas domésticas** sea equilibrado o no.



La salud percibida en **DIFunción Física** será menor, cuando mayor sea el conflicto *V15.3 Me siento frustrado/a en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, en función del grado de acuerdo con *V19.3 Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria*, y mayor sea el grado de acuerdo con *V20.5 Tengo dificultades para armonizar mi trabajo, cuidar de mi familia y disfrutar de mi tiempo libre*, *V20.6 El trabajo dificulta el cuidado de mi familia* y *V20.7 Tengo que renunciar a mi tiempo libre para atender las responsabilidades del trabajo*; sin embargo, será más positiva cuanto mayor sea el grado de acuerdo con *V32 Reparto de las tareas domésticas*.

La salud percibida en **D2 Rol Físico**, mejora en función del grado de acuerdo con *V32 Reparto de las tareas domésticas*, y es más negativa conforme mayor acuerdo con *V19.3 Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria*.

En cuanto a la percepción en **D3 Dolor Corporal** es menor cuanto mayor grado de acuerdo existe con *V32 Reparto de las tareas domésticas*.

Aquellos empleados/as públicos que perciben una menor **D4 Salud General**, muestran mayor grado de acuerdo los conflictos inter-rol, *V15.3 Me siento frustrado/a en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, *V15.4 He visto reducida mi posibilidad de mejora a causa d mis cargas familiares* y *V15.6 Mi desarrollo profesional y laboral ha supuesto cierta falta de atención a mis responsabilidades familiares*, y así mismo tienen mayor grado de acuerdo con las medidas de conciliación en *V19.1 Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia*, *V19.2 Tengo tiempo suficiente para mí mismo/a* y en *V19.3 Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria*.

En la **D5 Vitalidad**, la percepción es más positiva cuanto mayor grado de acuerdo se tenga con *V19.1 Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia*, así como con *V19.2 Tengo tiempo suficiente para mí mismo/*.

Los mayores índices de **D6 Función Social**, se asocian a mayores grados de acuerdo con *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*, así como en *V19.1 Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia* y *V19.3 Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria*. Sin embargo, el índice es menor, cuando en *V32 Reparto de las tareas domésticas*, el reparto no es equilibrado.

La dimensión **D7 Rol Emocional**, es más negativa cuanto mayor es el conflicto *V15.2 Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar*; y sin embargo, es más positiva cuando se está de acuerdo con *V32 Reparto de las tareas domésticas*

Y, finalmente cuanto menor es la salud percibida en **D8 Salud Mental**, mayor es el conflicto en conflicto *V15.3 Me siento frustrado/a en mi trabajo por la necesidad de atender el hogar*, , *V15.4 He visto reducida mi posibilidad de mejora a causa d mis cargas familiares*, *V15.5 Me siento incomódo/a por no atender adecuadamente a mi*



familia por las demandas de mi profesión y V15.6 Mi desarrollo profesional y laboral ha supuesto cierta falta de atención a mis responsabilidades familiares; y sin embargo, la percepción es más positiva cuanto mayor es el grado de acuerdo en V15.2. Con frecuencia consigo no mezclar los problemas del trabajo y del hogar, y existe mayor grado de acuerdo en V32 Reparto de las tareas domésticas, así como V19.1 Tengo tiempo suficiente para atender adecuadamente a mi familia y V19.3 Soy capaz de conseguir mis metas profesionales, familiares y personales de una forma satisfactoria; sin embargo las dificultades en el indicador V20.6 El trabajo dificulta el cuidado de mi familia, se asocian de manera negativa en la salud mental.

Los resultados obtenidos mediante el análisis cuantitativo han sido triangulados a través de instrumentos cualitativos.

Instrumento Cualitativo: Panel de Expertos: “Encuentro de personas expertas en materia de conciliación laboral, familiar y personal”.

La finalidad de este tipo de instrumento es facilitar la formulación de propuestas participativas para contrastar qué dimensiones deben analizarse para profundizar en la temática de conciliación en este grupo de interés, al objeto de poder formular propuestas de mejora ajustadas a las necesidades reales en práctica la cotidiana del colectivo. Para ello se ha celebrado un Encuentro celebrado en dos sesiones de mañana y tardes los días 28 y 29 de octubre de 2014, respectivamente. Se ha invitado a personas expertas responsables de emprender acciones para la implementación de medidas de conciliación en la Universidad de Sevilla, según el Plan Estratégico de la Universidad, Responsables de los Servicios de Prevención de Riesgos Laborales y Gestión y Planificación Personal del P.A.S. y P.D.I. de la Universidad de Sevilla y Personas expertas en Materia de Igualdad y Conciliación.

A partir de la exposición de los resultados obtenidos en los análisis realizados en trabajos previos presentados, se ha recabado información de forma abierta, dando la oportunidad a las expertas a proponer su propio análisis de la realidad y propuestas de mejora en las líneas que entiendan más relevantes. Este tipo de estrategia ha permitido desplegar una estrategia mixta de investigación, alternando preguntas estructuradas previamente por el equipo coordinador con preguntas abiertas surgidas durante el Encuentro. A partir del cual se extrae:

Se apunta la conveniencia de resaltar las buenas prácticas implementadas en la Universidad de Sevilla.

“ yo voy a decir una cosa, desde mi perspectiva para abordar cualquier tema, es que está bien que se vea las limitaciones y no sé qué, pero también, la parte buena de medidas de conciliación, que realmente la universidad de Sevilla tiene premio por medidas de conciliación”

Experta 1: pág. 24, 1114-1117

En este estudio destacamos como perspectiva de análisis a las personas, a los sujetos investigados, en la medida de que nos interesa conocer su percepción, dando por hecho que la Universidad de Sevilla, como Administración Pública y garante de velar por los



derechos y obligaciones de su personal, cumple con la normativa vigente. No obstante, hemos realizado una revisión con el objetivo último de conocer su publicidad.

“Están también, aquí, o sea, vamos a ver, el punto de partida es la situación actual, que se hace una revisión de toda la normativa, y lo primero que se ha dicho es que en la universidad se han implementado todas las medidas conforme va saliendo la normativa y de hecho, con un período de ajuste porque es que tiene que dar tiempo material y humano para que se vayan implementando”

Doctoranda: pág. 24, 1131-1136

La Universidad de Sevilla, va incrementando la oferta de servicios para que sus empleados y empleadas puedan conciliar, pero sin embargo, los resultados obtenidos a través de la encuesta nos muestran que la percepción no es positiva en dicha materia. Tratamos de conocer qué factores pueden estar incidiendo en tal percepción.

“... ahora mismo, nosotros competimos con la propia oferta del colegio, del ayuntamiento, del pabellón, donde se están haciendo las mismas medidas de conciliación, las mismas...la Universidad de Sevilla, antes tenía más demanda que oferta, ahora tenemos mucho menos demanda que oferta, esto, no tenemos ni siquiera necesidad de baremar, no tendríamos por qué hacer ni convocatoria, antes...para canalizar que las personas que más lo necesitaran, tuvieran plaza, ahora mismo, estamos en condiciones de garantizarle plaza a todo el mundo, más todavía, estamos haciendo la oferta a... miembros, resto de la ciudadanía. Por qué? Porque la Universidad de Sevilla no puede permitirse tener plazas vacías.”

Experta 2: pág. 25, 26, 1179-1196

Al abordar el tema de conciliación, partimos del enfoque de corresponsabilidad, entendiendo que tanto hombres como mujeres, somos corresponsables de los cuidados, sin embargo, esta situación no se da con carácter general en la práctica cotidiana en los hogares, con independencia de la tipología de familias, lo que genera conflictos inter-rol.

“no, no, corresponsabilidad. Porque además se hablaba de conciliación para que las mujeres pudieran, los hombres se olvidaban. Yo creo que es una corresponsabilidad de toda la sociedad, o sea, porque las nuevas generaciones, las señoras los paren, pero la educación es una cosa, que pasó, con las instituciones educativas, toda esa, chicos y chicas que van naciendo, que van formando parte del grupo humano, entonces eso es una idea de que todos, yo pienso muchas veces”

Experta 3: pág. 29, 1383-1388

La incorporación de la mujer al empleo, no ha venido acompañada en el ritmo de la incorporación del hombre a la esfera doméstica.

“La idea de familia es que la sociedad se reproduzca, y no se queden anquilosadas, igual que algunos participamos como personal docente, investigador, haciendo cosas, pues ... las mujeres bastante hacen que paren, que ya lo traen al mundo, pero además esa persona que viene al mundo, no es una cosa que sea una carga para ella, es una alegría, que le agradecemos y le ayudamos entre todo el mundo, para que ese persona sea un miembro social, bueno y valioso, que aporte cosas, esa es mi idea. Si está hablando solamente de la conciliación, que es una señora. Que tenga hijos, pueda además tener una profesión, no es solo eso, porque entonces es seguir con el mismo modelo. Esa es mi idea”



La falta de sincronía de incorporación al espacio doméstico por parte de los hombres, en la misma medida que las mujeres al espacio público, por considerar que el tema de los cuidados sigue siendo un rol femenino, ha originado una serie de medidas que buscan la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, se trata de medidas para armonizar o conciliar las distintas dimensiones de los individuos como personas con derechos y deberes. Una de las herramientas para poder alcanzar la conciliación es la corresponsabilidad. Pero difícilmente podremos alcanzar dicha corresponsabilidad, cuando el lenguaje nos muestra que aún, las propias mujeres, tenemos un discurso en pro de la misma, y sin embargo, tenemos interiorizado, fruto de nuestra socialización, el rol de los cuidados (maternal-paternal), como rol propio de nuestro género.

“las mujeres tienen, vida familiar y vida profesional, las que tienen vida profesional y a cambio de no tener vida personal.... Es una corresponsabilidad de todos, las nuevas generaciones se tienen que educar. Hay que atender a las personas dependientes porque las labores de cuidados no son solo... y a partir de ahí, empieza a tener otro concepto distinto porque es que si no es, sobrecargar a las mujeres, vamos a ayudarlas, pero vamos a seguir con el mismo modelo”

Experta 3: pág. 30, 1413-1421

Se consensua la necesidad de partir del enfoque de la corresponsabilidad, como herramienta para hacer compatible las distintas dimensiones personales.

“conciliar es la capacidad que tenemos todas las personas, hombres y mujeres, de decidir cómo hacemos el reparto (...) y una herramienta básica para conseguir eso es la corresponsabilidad. Vamos a ver, la corresponsabilidad, es una herramienta”

Experta 2: pág. 30, 1422-1425

Entre los factores que pudieran estar incidiendo en la percepción respecto a las medidas de conciliación, hay que destacar el entorno, en la medida del contar con unas redes informales o sociales de apoyo. Actualmente, con la crisis económica, acudimos a las familias para poder compatibilizar el empleo con el cuidado de los hijos menores, sobre todo.

“es fundamental, el que sintamos más necesidades de medidas de conciliación, o no, depende mucho de nuestro entorno, porque seguimos acudiendo a esas redes”

Experta 4: pág. 31, 1450-1451

Aunque se apunta a la corresponsabilidad, a la vista del discurso el tema de los cuidados está asociado a las mujeres, quienes están planteando posponer e incluso a renunciar a su maternidad, por problemas de conciliación.

“es una corresponsabilidad de todos, de todo el mundo, y nosotras parimos y ya está bien, lo hemos traído, pero luego que los demás nos ayuden un poco, y sino las mujeres ya no paren, las mujeres no desean tener hijos”

Experta 3: pág. 31, 1452-1463



Partiendo entonces del enfoque de la corresponsabilidad, en el que hombre y mujeres son responsables, hay que destacar la idea de que no son los únicos responsables, tanto las administraciones públicas, las empresas en el ámbito privado, así como la propia sociedad, deben compartir la responsabilidad y arbitrar los mecanismos para que se produzca efectivamente el reparto equilibrado de los tiempos y por tanto, la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.

“cuando una persona trae alguien al mundo, sea hombre o mujer, es su responsabilidad pero también necesita evidentemente que haya un entorno que lo acoja y que lo cuide, es como el que inmigrante que lo tienen allí marginado o en un ghetto, no? Pues tiene que integrarlo, y tiene que cuidarlo, pienso yo”

Experta 3: pág. 33, 1547-1556

Para analizar la percepción de las mujeres y hombres de la Universidad de Sevilla, en materia de conciliación no sólo hemos tenido en cuenta como variable categórica la tipologías de familias, sino que hemos considerado fundamental estudiar las diferencias según el auto-esquema o auto-concepto, partiendo de que en función de cómo tienen interiorizados los roles masculinos o femeninos, tendrán una percepción distinta y actúan sobre la base del estatus que se les asigna, a partir del estándar o «normas sociales» del rol de «mujer» u «hombre» asumido.

Las normas sociales son expectativas ampliamente compartidas referentes a la conducta adecuada de las personas que ocupan roles o estatus dados, o se encuentran en escenarios o situaciones específicas (Saltzman, 1992).

“porque el problema que yo pienso que tiene todo esto es que ... forma parte de nuestra identidad, a mí, muchas veces, si un hombre no se comporta así, es como si no fuera hombre, y una mujer si se va a una reunión y deja a su hijo con fiebre, bueno... se muere”

Experta 3: pág. 35, 1674-1678

La culpabilidad, como sentimiento que atraviesa a las madres al compatibilizar el rol maternal y el rol profesional, funcionando como barrera en las posibilidades de conciliación.

“es mala, es mala, es mala madre”

Experta 5: pág. 35, 1678

En este sentido, al margen de las medidas que se implementen en la institución, nos planteamos si la falta de eficiencia, depende de otros factores ajenos a la propia organización, y responde a un concepto cultural, a la socialización que hemos tenido mujeres y hombres, tanto en la escuela como en la familia.

“claro, los medios de comunicación tienen ahí una influencia terrible, y últimamente a mí me da miedo, me parece que hay una involución en la gente joven, en la adolescencia, se vuelen más rígidos y más machistas y más sexistas que nunca. En cambio tú, ves alguna series, algunas películas, en las que van cambiando los modelos, eh? Y hay mujeres profesionales y hay padre amatísimos de los hijos y padres cocineros y tal. Entonces va habiendo poco a poco, y tal. Las que le gusta la adolescencia, los adolescentes, las tradicionales de toda la vida”.



Partiendo del concepto de calidad de vida, como la percepción que tiene la persona acerca de su salud, hemos estudiado la relación que existe entre la percepción de los empleados y empleadas públicos de la conciliación y respecto a las limitaciones y dificultades que encuentra para hacer compatibles su esfera personal, familiar, social y laboral, y la percepción de su salud en la distintas dimensiones según el instrumento validado, SFV36.

“la salud tuya y la de los tuyos, porque si tú entras todos los días con una cara de amargamiento, pegando a la puerta, a cada uno por lo que le dé, o haciendo una porquería de comida, o en su silencio. Tú entras... así... to los días entras en tu casa así... como una cara amarguita. Cómo te ha ido? Prefiero no hablar, prefiero no comentar. A mí me da por meterme dentro”.

Experta 6, pág. 14, 629-635

Se resalta la incidencia en el rol vitalidad.

“El estado de ánimo... “

Experta 6: pág. 14, 637

“.. y el estrés que te crea, porque el hecho de decir, tengo que hacer esto, tengo que hacer lo otro, tengo que hacer todo...”

Experta 7: pág. 32, 524-525

Así como en el rol físico.

“y además los infartos... todos los estudios técnicos están hechos pa hombres y (...) las mujeres, empieza a haberlo ya, ya están casi iguales, de manera distinta y no se cuidan. Los hombres sobreviven a un infarto, las mujeres no”

Experta 3: pág. 33, 529-534

Destacar la doble presencia de las mujeres, quienes aunque externalicen el tema de los cuidados, son las supervisoras de dichas tareas, en la mayoría de los casos.

“desde luego la repercusión en la salud, sobre las mujeres, es negativa, es que ellas trabajan más tiempo y en un trabajo más duro, con menos compensaciones, con menos reconocimiento social, con menos salario”

Experta 3, pág. 34, 1619-1621

Una vez analizados los datos obtenidos en el Encuentro con personas expertas en materia de conciliación se ha celebrado un entrevista en profundidad con una persona informante clave en el área de Recursos Humanos, al objeto de que desde su experiencia como madre trabajadora y responsable de gestión en el área de personal y conocedora por tanto de las medidas y normativas implementadas en la Universidad de Sevilla, pueda transmitirnos las situaciones que plantean los empleados públicos respecto a sus necesidades de conciliación, así como las dificultades y limitaciones que encuentra en el marco de la normativa y medidas implementadas en la Universidad de Sevilla.

Instrumento Cualitativo: Entrevista en profundidad

Para la realización de la entrevista se formulan las siguientes preguntas:



❖ **Grado de conocimiento de las medidas de conciliación implementadas por parte del empleado público.**

Se valora positivamente la existencia de una normativa para aplicación de un baremo en los supuestos de movilidad del puesto, por razones de conciliación. Cuya información es reservada, al mezclarse con el baremo que funciona a efectos de movilidad por razones de salud.

“eso se aporta si quiere el interesado, se aporta cuando va al reconocimiento médico, porque claro dice tienes alguna dolencia? Porque como hace una especie de esquema (...) una serie de preguntas que te hacen, entonces ahí hay muchas preguntas que pueden detectar ellos, si tienes (...) aunque no lo digan”

Informante Clave 1: pág. 55, 2578-2581

Los problemas de conciliación inciden de manera negativa en la salud, y por tanto en la calidad de vida; se resalta la incidencia en el rol mental en las parejas (familias nucleares) que aunque tienen medios suficientes para externalizar el cuidado de los menores, necesitan más tiempo para atender a la familia y crear los vínculos afectivos. Este problema se agrava en el personal con turnos cambiados, mañana-tardes, sobretodo, en el personal laboral que trabaja de tarde y grandes dificultades para cambiar los turnos. Debiendo acudir en estos casos, a la movilidad por motivos de conciliación, cuyo proceso es lento y nada fácil.

“entonces sí, habría problemas de ansiedad, sí habría problemas en esos casos, de inestabilidad, de nerviosismos, pero en este caso, yo creo que no se han dado por qué? Porque son los dos trabajadores, y creo con trabajos bastante bien remunerados, con lo cual, o bien, han tenido ayuda, o pueden pagar guarderías o colegios, en lo único que ha afectado el hecho de estar más o menos tiempo con ellos, coincidir la pareja comiendo que a veces, es que no porque seguimos acudiendo coincidimos, si ella trabaja por la tarde, pues no coinciden, no se ven, si trabajan los dos por la mañana, pues tienen que tener los niños hasta cierta hora fuera de la casa, y recogerlo después, y entonces están con ellos”

Informante Clave 1: pág. 55-56, 2613-2630

Hay un caso, aquí de una persona que ya se le ha resuelto, que tiene el trabajo por la mañana, que en el mismo centro se ha podido quedar, pero también es personal laboral, y entonces pues claro, tenía padres mayores, tenía algunas dificultades, y luego....”

Informante Clave 1: pág. 89, 300

❖ **Perfil del funcionario/a que hace uso de las medidas de conciliación.**

El perfil general es de familias nucleares, siendo las madres quienes habitualmente siguen asumiendo el rol de los cuidados.

“tú siempre te das cuenta por lo que hablo con ellas, son familias estructuradas, no son personas que haya tenido algún problema de pareja, ni de nada de eso, porque en el caso ese, ese problema de pareja, sí que puede afectar, porque claro, una madre que pongamos, o un padre, pero normalmente es la madre la que se queda con los hijos”



❖ **Tipo de medidas utilizadas.**

Con carácter general se utiliza la flexibilidad horaria, habiendo una obligatoriedad horaria según los turnos de mañana y tarde, gestionados a nivel personal a través de la aplicación eTempo, así como la movilidad inter-centros, previa aplicación del baremo existente, para cambiar entre turnos de mañana y tarde, sobre todo, el personal laboral.

❖ **Dificultades y limitación de conciliación.**

Se detecta que existe falta de sincronización entre las necesidades del personal, sobre todo laboral, y las posibilidades reales para pasar de los turnos de tarde a mañana, con motivo de que la movilidad se produce, una vez que exista vacante en el centro solicitado, y tras la aplicación del baremo, baremo que coexiste con el baremo a aplicar en el caso de salud laboral. Habría que profundizar en el estudio del orden de prelación en su caso. Mientras, las medidas de conciliación con las que cuenta el personal son la flexibilidad horaria, que si bien en el caso de los menores, existen guarderías en el centro de trabajo, respecto a los mayores, actualmente solo existen conciertos con algunos centros de atención a personas dependientes.

“Hay un caso, aquí de una persona que ya se le ha resuelto, que tiene el trabajo por la mañana, que en el mismo centro se ha podido quedar, pero también es personal laboral, y entonces pues claro, tenía padres mayores, tenía algunas dificultades”

Informante Clave: pág. 55-56, 2613-2630

Conclusiones

A partir de los análisis de correlación entre la salud percibida por los empleados/as públicos de la Universidad de Sevilla, y los distintos indicadores que miden de un lado, el grado de acuerdo con las medidas de conciliación implementadas en la institución y las limitaciones y dificultades que encuentra este colectivo; y de otro, los indicadores que miden el conflicto entre trabajo y familia, como factor modulador de espacios opuestos, hemos visibilizado en qué grado se asocian con índice positivo o negativo las dimensiones analizadas, de tal manera que mayores grados de acuerdo con las posibilidades de armonizar el espacio productivo con el reproductivo, así como menor índice de conflicto inter-ro, se relacionan con mayores índices de salud percibida, siendo el rol de salud asociado distinto según el indicador analizado.

De la misma manera, mayor grado de acuerdo en indicadores de conflicto trabajo-familia, así como con una percepción positiva de empleados/as públicas respecto a encontrar dificultades y limitaciones para conciliar, se asocia significativamente con menores índices de salud percibida en sus distintos roles.



Con las pruebas correspondientes para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas, en función de las categorías de análisis estudiadas, podemos inferir la importancia de incluir como variables de estudios, no sólo el sexo y la edad, sino las tipologías de familias dada la diversidad familiar, y para conocer con mayor profundidad el caso que nos ocupa, visibilizar la percepción que tienen los sujetos de sí mismos/as, con perfiles esquemáticos o no de género, como sujetos y objetos de derechos de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres; ya que en función de los estereotipos de género, hombres y mujeres, vivencian sus derechos con distinta percepción, lo que influye en cómo perciben el conflicto entre trabajo y familia, como perciben las medidas de conciliación, en las limitaciones que encuentran para conciliar, así como la asociación en su salud y calidad de vida, lo que viene a corroborar estudios en esta línea de investigación (Martínez, C. , Vera, J.J, Paterna, C. y Alcázar, A.R., 2002).

Bibliografía

Asián Chaves, R. (Dir.) (2011), *¿Hay avances en la Universidad de Sevilla en relación a las posibilidades de conciliación laboral, familiar y personal de su Personal de Administración y Servicios?* Proyecto 0975/0043 financiado por la Unidad de Igualdad de la US.

Asián Chaves, R. y Rodríguez, V. (Dir.) (2009), *Conciliación de la vida laboral, familiar y personal: hacia una guía de buenas prácticas*. SAE, Consejería de Empleo; IDR, Fundación Universitaria.

Campbell, D.T. y Overman, E.S. (1988). *Methodology and epistemology for social science: Selected papers*. Chicago: University of Chicago Press.

Fraguela Vale, R.; Lorenzo Castiñeiras, J.; Varela Garrote, L.(2011), *Conciliación y actividad física de ocio en familias con hijos en Educación Primaria. Implicaciones para la infancia*, *Revista de Investigación en Educación* , Volúmen 9, nº 2, pp 162-173, 2011/11/19

Friedman, S.D., y Greenhaus, J.H. (2000). *Work and family- allies or enemies? What happens when business professionals confront lifechoices?* New York: Oxford University Press.

Garrido, L. y Gil, E. (eds.) (1993), *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza Universidad

Goodstein, J. D. (1994). *Las presiones institucionales y Estratégico de Respuesta: Participación del Empleador en Cuestiones trabajo-familia*. *Academy of Management Journal*, 37: 350-382.

Jeffrey H. Greenhaus y Gary N. Powell (2001), *Cuando el trabajo y la familia son aliados: una teoría del trabajo y la familia Enriquecimiento*: ACAD ADMINISTRAR REV 01 de enero 2006 31 : 1 72 - 92; —Madoo y Niebrugge-Brantley,.



Junter-Loiseau, A. y Tobler, C. (1999): *Reconciliación de productos nacionales y el cuidado de personas con trabajo remunerado. Enfoques en la legislación y la política internacional instrumentos y en los Discours científicas*, en Hufton O. e Kravaritou, Y., *El género y el uso del tiempo*, La Haya, Kluwer Law Int.

Likert R. (1932) *A technique for the measurement of attitudes* archives of psychology no.140

MacInnes, J. (2005). *Diez mitos sobre la conciliación de la vida laboral y familiar. Cuadernos de Relaciones Laborales*, 23(1), 035-071.

Madoo Lengermann, P. y Niebrugge-Brantley, H. (2001), *Las primeras sociólogas y la teoría sociológica clásica: 1830-19* en George Ritzer, *Teoría Sociológica Clásica*, McGraw Hill/ Interamericana, España, pp. 353-392.

Madoo Lengermann, P. y Niebrugge-Brantley, H.(2002), *Teoría Feminista contemporánea* en George Ritzer, *Teoría Sociológica Moderna*, McGraw Hill/ Interamericana, España, pp. 379-440.

Martín, T. T. (2005). *De la imposible conciliación a los permanentes malos arreglos. Cuadernos de relaciones laborales*, 23(1), 015-033.

Martínez, C. y otros (2002). «Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género». *Anales de Psicología*, nº 18(2), p. 305-317.

Montero Souto, P. (2006): *Herramientas de las políticas públicas del tiempo en las ciudades*. Ponencia presentada en Congres Internacional Temps, Ciudanía i Municipi, Barcelona, 24-26 de mayo de 2006.

Vázquez, M^a J. (Dir.), (2011), *Análisis de la adecuación de los horarios de las actividades docentes presenciales a la conciliación laboral y personal del PDI de la Universidad de Sevilla*. Proyecto financiado por la Unidad de Igualdad de la US.

Walton, RE (1973). *Sloan Management Review* ,15 (1), 11-21.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

La construcción autobiográfica en la formación no reglada. Mujeres que buscan ahondar y comprender sus patrones de identidad construidos

The autobiographical construction in non-formal education . Women who
seek to deepen and understand its patterns constructed identity

M. Dolores Jurado Jiménez

Departamento de Didáctica y Organización Educativa.

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

Y Centro de Alto Rendimiento Intelectual Tesla- Sevilla-

Resumen

El rol de investigadora-formadora con Historias de Vida en Educación, además de desarrollarlo en el contexto universitario desde hace más de diez años (Jurado Jiménez, 2014), desde hace tres años, lo ampliamos, a otros contextos fuera de la institución universitaria, re-creando un trabajo con grupos mujeres que, independiente de su formación inicial (amas de casa, maestras, camarera, médico, historiadora, etc.) han optado por hacer un trabajo de construcción autobiográfica (oral y escrita) desde una perspectiva de educación existencial y social (López Górriz, 2004, 2007a, 2007b y Jurado Jiménez, 2010 y 2014). Este trabajo se realiza a través de un Taller denominado "Historias de Vida", desarrollado en el Centro de Alto Rendimiento Intelectual "Tesla" situado en el sur de España (Sevilla), siendo un proceso formativo de construcción autobiográfica. A dicho taller asisten dos grupos de madres de alumnado, niños o niñas y jóvenes, que tienen edades comprendidas entre cuarenta y cincuenta años. En el Taller de Historias de Vida se pone en marcha una metodología de investigación-acción-formación, a través de la cual se apunta a la gestación de cambios importantes. Con este trabajo se pretende abrir una vía de construcción de alternativas formativas que ahonden en la esencia de la persona, en este caso como mujeres, ante procesos de desestructuración y re-estructuración singulares y sociales importantes. En el documento que presentamos a continuación, hemos recogido una parte de este trabajo para mostrar la importancia de esta modalidad de formación e investigación autobiográfica.

Palabras Clave: Historias de Vida, Educación Existencial y Social, Mujeres e identidades, Construcción Autobiográfica, Metodología de Investigación-Acción-Formación, Autobiografías y Prácticas Formativas



Abstract

The researcher-trainer role with Life Stories in education, as well as develop it in the university context for more than ten years (Jurado Jiménez, 2014), three years ago, extend it, to other contexts external to the University institution, re-creating a work with groups of women, independent of their initial formation (housewives, teachers of primary education, waitress in bars, doctor, historian, etc.) they have chosen to make a work of autobiographical construction (oral and written) from a perspective of existential and social education (López Górriz, 2004, 2007a, 2007b and Jurado Jiménez, 2010, 2014). This work is realized across a Workshop called "Life stories", developed in the "Centro de Alto Rendimiento Intelectual Tesla" (Center of High Intelectual Skills) located in the South of Spain (Sevilla), being a formative process of autobiographical construction. The Workshop is attended by two groups of mothers of students, boys or girls and young people, who are aged between forty and fifty years. In the Workshop of Life Stories, it starts a methodology of research-action-formation, through which points to the emergence of major changes. This work is intended to open a path of construction of educational alternatives that elicit the essence of the person, in this case women, before dismantling and restructuring processes unique and social important. In the document below, we have collected a portion of this work to show the importance of this modality of formation and autobiographical research.

Key words: Life Stories, Existential and Social Education, Women and Identities, Autobiographical Construction, Research-Action-formation methodology

Introducción

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, como ya defendía López Górriz (2004), al plantear la formación existencial ligada a la antropología de las identidades. Dicha co-construcción autobiográfica se convierte en un ejercicio fundamental para una comprensión mayor de como nos construimos y nos posicionamos como actores y actrices sociales y socializadoras al mismo tiempo.

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 (Jurado Jiménez, 2011a). Pues, todo ello, requiere la incorporación y elaboración teórico-práctica no solo de una experiencia investigadora y formadora, sino también de una pericia y disponibilidad a reconstruir/se con las personas con quienes realiza el trabajo, recogiendo información, analizándola y elaborándola de forma teórica y práctica a partir de la experiencia. Y al mismo tiempo ha de actualizar constantemente contenidos, herramientas diversas y dinámicas para una comprensión más profunda de los procesos formativos que se



generan. Por ello, dar voz al acompañante de estos procesos formativos y crear espacios donde sea reconstruidos los procesos es clave para poder analizarlos y avanzar conjuntamente. Una de las intencionalidades al crear este documento es compartirlo con las personas implicadas en el proceso, para poder avanzar en la labor formativa, re-situando la experiencia en un marco investigador singular.

En los apartados que siguen exponemos una re-construcción de la dinámica que se ha llevado a cabo en los talleres de Historias de Vida con dos grupos de mujeres (que tienen edades comprendidas entre cuarenta y cincuenta años), entre septiembre de 2014 y marzo de 2015, aunque este proceso continuará posteriormente. Estos talleres, ofertados en dos modalidades, una de un día por semana durante dos horas y otra de una mañana intensiva de 5 horas, una ve al mes, desde el Centro de Alto Rendimiento Intelectual "Tesla" de Sevilla, han estado abiertos a que tanto hombres y mujeres pudieran participar, pero a ellos solo han acudido mujeres. El nexo común entre ellas es que son madres, tanto de niñas y niños o de adolescentes sobredotados o de altas capacidades. Estas mujeres, independientemente de sus situaciones económicas, familiares, laborales, etc. han optado por hacer un trabajo autobiográfico desde una dimensión de educación existencial. Y desde esta perspectiva, han construido y compartido sus relatos autobiográficos de forma oral y escrita, dando lugar a heterogéneos análisis y comprensiones que ayudan a tomar conciencia de las diversas construcciones de identidades.

Durante el proceso formativo, se ha registrado en un diario (Jurado Jiménez, 2011b) tanto el proceso como las temáticas analizadas o las herramientas usadas así como reflexiones al respecto. Este diario, elaborado por la persona que ha guiado dicho proceso formativo, se ha compartido posteriormente con el grupo, convirtiéndose en una herramienta de formación, en tanto que ha ayudado a sistematizar los procesos, así como a teorizar desde la experiencia ciertos temas que durante el transcurso del taller pueden pasar inadvertidos y no ser analizados desde lógicas que no son las que a través del taller se incorporan. Dicha herramienta se convierte en un instrumento que ayuda a reformular los procesos cotidianos para profundizar en ellos y comprenderlos desde una toma de conciencia más amplia, sacando el foco de lo singular para comprender la parte de universalidad que nos contiene como personas.

A continuación se indica la singularidad del proceso formativo así como algunas de las fases por las ha pasado este proceso formativo e investigador desde la perspectiva de quien acompaña el proceso. Y también se analizan los roles que desempeña la persona que acompaña estos procesos de construcción autobiográfica, así como se indican algunos interrogantes, aportes y límites que hemos encontrado en dicha co-construcción autobiográfica.



1. La singularidad de los talleres de "Historias de Vida" en el marco de la Formación Permanente de las Personas Adultas

Los talleres de "Historias de Vida" son planteados en el marco de un proyecto educativo más amplio, donde se trata de recrear procesos de experiencias sensibles y formadoras con personas interesadas en ahondar en las acciones, pensamientos o patrones recreados a lo largo de nuestro aprendizaje de vida. Dicho trabajo al estar enmarcado desde una concepción de Ciencia de lo Singular y de Educación Existencial y Social (López Górriz, 2007), integrando una perspectiva formativa integral donde se concibe a la persona como un todo, no puede dejar de lado una dimensión terapéutica, así como otra cognitiva, social, narrativa, experiencial, relacional, etc.

Y en concreto, en los talleres de "Historias de Vida" se hace hincapié en la importancia de la autobiografía y los diarios, para desencadenar una singular Formación Permanente de las Personas Adultas, como herramientas de formación, auto-conocimiento, hetero-conocimiento y evaluación de conductas, patrones, roles asumidos, tipo de relaciones re-creadas, etc. Cada taller está organizado de modo que sea un espacio de expresión para compartir y que ayude al crecimiento personal y grupal. Este se torna un espacio para la toma de conciencia de nuestros aprendizajes, acciones y sentimientos, ya sean aprendidas conscientemente o inconscientemente, donde éstos son puestos en cuestionamiento.

A partir de este trabajo se expresan y analizan diferentes tipos de relaciones, ya sean de pareja o familiares, laborales o de amistad. Y al mismo tiempo se aprende a través de diversas herramientas que no solo interfieren en la parte cognitiva o intelectual, sino esencialmente en dimensiones emocionales, de salud y espirituales que son trabajadas en el Centro de Alto Rendimiento Intelectual "Tesla" e integradas como parte de la Neurociencia, entre otros enfoques. De este modo, se incluyen en los talleres ejercicios como: visualizaciones guiadas, relajación y meditación, acciones simbólicas, etc., interactuando a la vez con teorías diversas o programas informáticos para construir el árbol genealógico, etc.

Y como herramienta eje se toma el **diario** que elabora la persona acompañante, quien trata de teorizar el proceso formativo desde una dimensión de investigación-acción existencial y devolverlo "amasado" a las personas que se inician en dichos talleres. En este texto hemos seleccionado y expuesto a modo de citas, partes de dicho diario para ejemplificar y ampliar información sobre el proceso formativo e investigador generado.

De este modo, los **objetivos** propuestos para cada taller han sido fundamentalmente dos:



- Posibilitar espacios formativos diversos de comunicación, comprensión e interacción para ahondar en nuestros sentimientos, pensamientos, conocimientos, experiencias y vivencias personales, sociales y socializadoras.
- Desencadenar procesos de autoformación y heteroformación a partir de la construcción del árbol genealógico y los relatos autobiográficos. Estos son contruidos individualmente y compartidos y analizados grupalmente, al mismo tiempo que apoyados de forma teórica a través de fuentes variadas de información.

Este proceso comporta un reto para la persona que pone en práctica una **metodología** de formación e investigación-acción y que requiere esencialmente: apertura, confianza, flexibilidad, saber escuchar y adaptación a la situación planteada en cada sesión, pues las personas que acuden a los talleres tienen circunstancias y situaciones emocionales, laborales, de salud, etc., que les atraviesan y a las que se ha de atender, a veces, antes de poder comenzar con el contenido o la temática prevista de antemano.

La **persona que guía el proceso** se encarga de "amasar" la información y realiza análisis donde se integra la interrogación a partir de la experiencia que es conjugada con diversas teorías. Se indica inicialmente que estos talleres constituirán un proceso formativo, donde la persona acompañante incitará a que cada persona que pasa por el proceso lo reconstruya desde una de las modalidades de Investigación-Acción, como es la **Investigación-Acción Existencial** (Barbier, 1990 y López Górriz, 1997 y 1998). De esta forma, se permite a la persona ahondar y enlazar determinadas situaciones, hechos, verbalizaciones o concepciones desde lógicas diversas que apuntan con el tiempo a poder ser teorizadas, ayudando a tomas de decisiones importantes, ya sean personales, profesionales o de otra índole.

Estos procesos de educación existencial (López Górriz, 2007a y 2007b) llevan a ahondar en planos diversos ligados tanto a la fenomenología, la antropología o la psicología, apareciendo una dimensión terapéutica inherente al proceso formativo. Por tanto, se necesita realizar un trabajo conjunto interdisciplinar (Jurado Jiménez, 2014) donde la persona no puede desligarse de su conformación holística. Y para dar cabida a esta necesidad, en algunas ocasiones, las experiencias surgidas durante el proceso formativo, han sido contrastadas con otras compañeras profesionales de la psicología.

De este modo, para la persona que acompaña el proceso, cada sesión se convierte en un espacio donde entra en interacción la dimensión profesional y personal, pues el contexto invita a un aprendizaje co-construido desde la experiencia de todas, siendo ella una más que aprende al mismo tiempo que enseña a partir de sus experiencias.



2. Articulando el pensar y el sentir. Algunas fases del proceso formativo e investigador autobiográfico

Articular el sentir y el pensar es algo que se defiende desde hace algún tiempo desde planteamientos feministas, pues como indica la antropóloga Lagarde (2014) "es algo que ha estado dividido durante mucho tiempo". He ahí que, estos procesos formativos autobiográficos enuncien, de modo único e idiosincrásico a través de diferentes fases, las temáticas y las formas de hacer que, en cada taller de "Historias de Vida, se gesta acorde a las necesidades de las personas que co-construyen sus autobiografías. De modo representativo, se exponen algunas de las fases a través de las cuales se co-construye el conocimiento. Para ello, nos apoyamos en algunas de las citas del diario de la acompañante del proceso formativo.

2.1 Iniciación al trabajo autobiográfico

Desde la primera sesión se integran diversas dinámicas y herramientas. En esta se exponen los objetivos del taller apoyándonos en materiales contruidos para tal fin, y se explicita de forma sistemática la trayectoria Histórica de las Historias de Vida así como la vinculación a éstas de la persona que acompaña el proceso formativo.

"El procedimiento en esta primera sesión, después de situar las Historias de Vida desde un marco más teórico, ha sido: realizar una visualización guiada antes de comenzar para crear un ambiente de calma y atención" (Diario de la acompañante, 02/10/2014).

Explicitar las normas a seguir en el taller es fundamental en esta primera sesión. Nosotras seguimos las planteadas por López Górriz (1997): La sinceridad consigo mismo, la escucha de cada uno de los miembros sin juicio de valor, con la finalidad de comprender, respetar el secreto de la información, es decir, la información personal no sale del grupo; el acompañamiento y el diálogo mutuo para reflexionar sobre cada una de ellas y enviarse su propio espejo; la creación de un clima de buena relación; el darse tiempo necesario para ir evolucionando, reaccionando, etc...

En estas primeras sesiones, al pedir información sobre sus ancestros, algunas personas, para quienes es la primera vez que construyen por escrito sus relatos autobiográficos, (pues otras ya han estado trabajando anteriormente durante algunos meses en estos talleres), preguntan: ¿En qué ayudará ese trabajo? Y ésta es una de las respuestas más complejas de responder. A través de la experiencia, hemos constatado que a cada una le servirá para retomar aspectos, temáticas o análisis diferentes, y que esos son interiorizados de forma casi "automática", porque apenas se puede comprender aún la incidencia del trabajo en la construcción de la identidad.

"Cada quien vivencia el proceso de un modo diferente. Y al instar a que respondieran a este interrogante a algunas de las personas que ya iniciaron el



trabajo anteriormente, estas mujeres realizaron comentarios del tipo: "yo he cambiado" "Yo no soy la misma" "Yo he podido entender cosas que antes no las veía así", etc. Pero las personas que empiezan el proceso no comprenden aún muy bien porqué las otras dicen que han cambiado y lo asocian al proceso vivenciado durante el transcurso del taller en los meses previos. Las mujeres que manifiestan haber cambiado aún no pueden explicitar el proceso que se ha dado en ellas, puesto que no están habituadas a teorizar el proceso formativo por el que pasan ni a sistematizar los aprendizajes realizados a partir de la experiencia" (Diario de la acompañante, 02/10/2014).

Por tanto, resulta complejo determinar en qué se cambia y porqué se asocian dichos cambios a los aprendizajes que van impregnando a través del taller, pues a través de las diversas experiencias que salen a la luz y a modo de espejo, éstas se van integrando como parte de un proceso de análisis que lleva a la persona a cuestionarse quién es, qué quiere y cómo es su huella por el mundo en el que habita, entre otras cuestiones. Todo ello es complejo de trasladar a las personas que no participan de la experiencia, por eso se insiste en dar continuidad al proceso, pues cada sesión es singular e idiosincrásica. Y durante este proceso, dichas sesiones cobran importancia, pues se expresa desde la apertura, siendo la persona que acompaña quien incita a ello expresando parte de su experiencia.

"Cada una ha explicitado quién es su abuela materna, tarea que se les pidió previamente y que han expresado oralmente. Yo he comenzado expresando yo para abrir el espacio y romper con posibles barreras. Después han continuado ellas. Hoy se ha hecho oralmente y para el próximo día se ha pedido traerlo por escrito. Se ha explicitado que la oralidad es un proceso pero la escritura es la que invita a la re-ordenación y a la intimidad. Ello incita, de algún modo, a vernos y sentirnos desde cada una" (Diario de la acompañante, 09/10/2014).

Desde las primeras sesiones el proceso no se queda en el grupo que lo trabaja, sino que es extrapolado a otros espacios de amistad o familiares.

"Después de contar algunos retazos de las abuelas maternas y ciertas cuestiones personales, salen de la sesión muy contentas, manifestándolo algunas y otras dicen que el taller está ayudando a crear un grupo de "WhatsApp" y a reunirse con otros familiares para contrastar visiones diferentes entre tías, primas, etc. acerca de la historia familiar" (Diario de la acompañante, 23/10/2014).

De algún modo, se constata que son procesos que aunque se trabajan de forma singular, apuntan a re-crear de forma socializadora los espacios que estas personas habitan y co-construyen. He ahí que esta interacción anime a seguir en esta senda de la escritura sobre el potencial del trabajo formativo de las Historias de Vida tal como es concebido desde esta perspectiva de educación existencial. Y esa activación se expande de tal forma que la creación escrita cobra un sentido, dando lugar a una "explosión de



ideas" creando un torrente de emoción que embarga a quien acompaña este proceso, al comprender la magnitud del cambio que puede llegar a cobrar este tipo de trabajos.

2.2 Conociéndonos como sujetos actrices sociales y socializadoras singulares/universales

Los talleres de "Historias de Vida" se convierten en espacios donde se construyen relatos autobiográficos de forma oral y escrita al mismo tiempo que se toma consciencia de nuestra singularidad/universalidad. Según Lagarde (2014): "Necesitamos construir la condición subjetiva de lo universal, que es una corriente contemporánea, pues sino se corre el riesgo de insistir en la especificidad de cada grupo y no a todas las mujeres a quienes nos afecta el patriarcado de forma estructuralmente. La diversidad se entiende como principio desde el que poder entender la universalidad".

Este trabajo implica una apuesta por profundizar en la parte más existencial de las personas, al mismo tiempo que analiza planos constelacionales y relacionales profundos del ser que somos. Es decir, que este análisis emerge desde una configuración diferente a como venía siendo hasta entonces, descubriéndose como singular y universal, permitiendo ello relativizar las experiencias que son vividas de un modo muy particular o individualizado y no desde dimensiones más históricas o socializadoras.

Ello implica una toma de consciencia tanto de las situaciones socio-históricas, económicas, laborales, formativas, etc., que han marcado su forma de ser, pensar, actuar en relación-red. Y al mismo tiempo, al analizar las experiencias de este modo, a veces se da una des-estructuración importante en el marco de un proceso de sesiones continuadas, que llega a provocar un sentimiento de dualidad importante. Es decir, que al mismo tiempo que produce una nueva comprensión que se "desliga" de la emoción sentida e instalada en la persona que suele ir ligada a un sentimiento de pérdida o malestar, también genera una apertura necesaria para re-definirse, tomando consciencia de que es posible integrar otra forma de pensar y actuar, relativizando circunstancias que se perciben desde una comprensión diferente a como se venía haciendo.

El grupo en esa etapa de "des-configuración" o "desestructuración", como ente singular, cobra un rol importante, ya que en el seno del mismo se da un arropamiento al proceso de comunicación e interacción desde la apertura, expresando tanto la satisfacción como el dolor que pueden contener la vida de estas valientes mujeres. Son ellas las que invitan a otras mujeres a generar espacios formativos existenciales en sus vidas para avanzar y crecer conjuntamente, empoderándose de sus acciones, reformulando su lenguaje interior y exteriormente.

En las primeras sesiones algunas se animan y traen sus escritos, pero otras aún no dan ese paso en grupo, aunque oralmente relatan sus historias en base a esquemas. Este constituye un indicador de que aún la escritura ha de re-ordenarse y cobrar una



forma más profunda desde un encuentro consigo misma en soledad. Los escritos iniciales suelen contener muchos saltos y, en gran parte de los casos, suelen ser más descriptivos que cuando ya el proceso se ha avanzado, a no ser que anteriormente se haya escrito o trabajado sobre ello. Y esta es una cuestión que la persona acompañante analiza en el grupo, pues a veces se vivencia como falta de orden o como no cumplimiento con lo demandado por la persona que acompaña el proceso y no como parte del proceso de reordenación y construcción grupal.

2.3 Los interrogantes están presentes durante todo el proceso formativo

La interrogación ligada a la **comprensión**, que no al control o el atosigamiento. Ésta pasa a formar parte del proceso formativo como si de un elemento transversal se tratase, pues la comprensión queda sujeta a la construcción desde dicha singularidad. Y dicha singularidad es manifestada para a partir de ella conocer la dimensión más universal del colectivo con el que se trabaja. A veces, los propios interrogantes son contradictorios pues, nos podemos cuestionar por ejemplo. ¿Qué formación buscamos? Y comprender que el interrogante es otro, por ejemplo: ¿Qué formación necesitamos? ¿Qué cambios busco generar a partir de dicha formación?

Durante el transcurso de la escritura de los relatos autobiográficos, aparecen cuestiones importantes como la que sigue: ¿Como calan en nosotras nuestras raíces? ¿Con qué profundidad nos tocan y hasta qué punto somos conscientes de ello? En uno de los días del diario de la persona que acompaña el proceso se recogen **cuestionamientos que aparecen en el grupo** a partir del testimonio de una de ellas, cuando expresa el dolor que durante varias generaciones ha atravesado a la familia.

Primero se recoge por escrito una síntesis de lo expuesto sin nombres ni detalles como apareció durante la sesión:

"se dejó entrever el dolor que ha atravesado en su familia la muerte prematura tanto de padres como de hijos, enfermedades y vínculos estrechos entre hermanas, roles en desordenes y emigración tanto a diferentes provincias españolas como a otro continente, América del Sur, cuando "Hacer la América" era todo un desafío en una España devastada por una Guerra Civil y en gran parte de los casos llevados a una pobreza extrema" (Diario de la acompañante, 29/01/2015).

Y después se plantean los cuestionamientos:

"¿Qué nos queda de todo esto, me pregunto? ¿Cómo puede llegar a nosotros hoy una energía de algo que lo vivenciamos tan lejano a nosotras y que de algún modo está latente en el inconsciente individual y colectivo como defendía Jung? ¿Cómo se forja una persona cuando es producto de una interculturalidad y entra a vivir y formar parte de unos espacios donde lo diferente aún no se integra



como riqueza y valor? ¿Es tan acogedor el sur como hacemos creer? ¿Estamos preparadas y formadas para aceptar las diferencias y abrimos a conocer más allá de nosotras mismas y nuestros hábitos y costumbres? ¿Son las personas que tienen padres que han emigrado las que más se arraigan a los lugares donde viven para no re-crear las diferencias -ligado a un sentimiento de no pertenencia al lugar- que los padres han expresado y re-creado en dichos lugares? (Diario de la acompañante, 29/01/2015).

A continuación se liga dicho cuestionamiento a una experiencia autobiográfica de otra persona cercana a la acompañante:

"Una querida amiga, compañera y maestra decía: mi hijo es producto de dos sistemas interculturales y es por ello por lo que se vivencia en diferencia y no se adapta a estos sistemas del sur, porque su madre es un producto de la interculturalidad más cosmopolita y aunque su padre es del sur, él -su hijo-, al tener los dos sistemas de referencia, no se vive como las personas de aquí. Esa diferencia marca fuertemente y es en estas dinámicas actuales donde las mezclas de culturas se comienzan a vislumbrar. Aunque creo que aún nos queda mucho para integrar socialmente la diferencia y la diversidad como algo a valorar y potenciar desde diferentes ángulos. No sé, todos estos cuestionamientos son lo que hoy surgen al recordar los últimos relatos" (Diario de la acompañante, 29/01/2015).

Por lo que cada cuestión tratada queda enmarcada en una amalgama de relaciones que cada persona que compone el grupo trae a él. Estos aprendizajes, reflexiones, experiencias e interrogantes, que quedan registrados en el diario de la acompañante y que son expuestos al grupo, van calando en el proceso formativo de cada una de las personas presentes. Ello invita a trasladar esta forma de cuestionamiento, pensamiento y/o acción a las situaciones cotidianas de cada una, generando a través de estas u otras preguntas un análisis de mayor profundidad al que hacían antes de la participación en los talleres.

2.4 Algunos de los temas-ejes que han emergido a lo largo de las sesiones

Algunas de las temáticas que se han explicitado durante la construcción autobiográfica en las primeras sesiones fueron:

- Vivencia intercultural/Desarraigo cultural.
- Estatus socio-económico y concepción de clases acordes a una época histórica.
- Formación en Colegios privados/públicos.
- Lutos/Muertes/duelos/enfermedades.
- Diferencias de edad y situación socio-económica en relaciones de pareja.
- Familias extensas, familias más acotadas.



- Hijos con fracaso/ emocionalidad transmitida o ausente a partir de los progenitores.

Posteriormente, en la medida en que se avanzó en las sesiones y se comprendió la dinámica, se profundizaron estas y otras temáticas que atraviesan los relatos autobiográficos de estas mujeres y de la persona acompañante. Por ejemplo, en algunas de las historias, la interculturalidad está presente en sus trayectorias vitales, constituyendo un elemento importante en sus familias, siendo varias las generaciones que han vivido en diferentes contextos culturales. Y durante las sesiones se analiza como todo ello conforma a las personas de un modo singular. Pues, se constata que los arraigos o se hacen más arcaicos, después de haber salido del contexto de nacimiento o crecimiento, o por el contrario, dicha persona se vuelve más cosmopolita, integrando parte de lo aprendido en las diversas culturas. Y a veces esta particularidad se vivencia como diferencia desde la negatividad y no desde la riqueza que comporta la diversidad.

En la forma de **expresar oralmente**, se ve que algunas tienen mucho hábito de re-construir los relatos a nivel oral in-situ, pero ese aprendizaje de "cumplir con lo demandado por la acompañante" deja margen a entrever la vorágine de vida en que estamos en la actualidad. Y este se acucia cuando, en algunos casos se ha de atender a familias numerosas o familias extensas, en algunos casos son familias conformadas por relaciones donde hay hijos de relaciones actuales y otros de relaciones anteriores. Ello lleva a que la mujer tenga poco espacio y tiempo para ella. Por otra parte, el **rol de "cuidadora de los demás"** aún está muy arraigado en la mujer del sur. Ello implica, en gran parte de las historias de las mujeres que vienen a estos talleres, que trabajan fuera y dentro de casa, que se den pocos espacios para un esparcimiento para sí mismas. Y por tanto, el tiempo se exprime y comprime cuando se han de atender tantos espacios y alguna de ellas ha optado por abandonar el proceso cuando ya se ha iniciado.

En gran parte de los casos analizados, el tiempo y espacio de dedicación a nosotras como personas se diluye en atención a los demás. Esta situación aún sigue siendo una realidad para las mujeres, pues las condiciones sociales y económicas aún no facilitan mucho que nos demos espacios y tiempos para una reordenación interior. Seguir la dinámica planteada en los talleres supone un sobreesfuerzo, pues implica decidir darse unos ratos para sí, re-ordenándose y ayudando así a re-ordenar y serenar los espacios que cada día habitamos. Este tiempo, sobre todo autoformativo, cuesta integrarlo como una dinámica cotidiana, a pesar de ser percibido como un proceso que activa y ayuda a expansionar la energía sentida y llena de vitalidad a la persona. Aunque también se constituyen como retos donde la persona se abre a generar cambios que en ocasiones no se vivencian como posibles o que desbordan porque implican una importante re-ordenación y esfuerzo.

Otro de los temas planteados es la **sensibilidad** ante situaciones de injusticia, exponiendo una de ellas que le ha generado dolor un episodio siendo ella niña, porque



una de las tías, al mismo tiempo que trataba injustamente a su propia hija, la tomaba a ella de ejemplo y modelo para ésta.

"No obstante, el sentimiento que aflora en ella al hablar de dicha tía es de dolor por lo dañina que ha podido ser ésta al decir ciertas cosas con desprecio o comparando a su hija y sobrina. Se analizó la situación entre todas las mujeres presentes en la sesión y se ha podido entender o dejar entrever que las personas que actúan de una forma rígida o en posesión de la verdad o de forma sarcástica, afectan a otras en la medida en que se permite que eso cale en ellas. Es decir, si se es capaz de distanciarse de la situación y no tomarse el hecho como algo personal, sino como un problema de aquella otra persona, a ésta al mismo tiempo que se desestabiliza ante la reacción no esperada, aquella otra se re-sitúa, cobrando fuerza y vitalidad" (Diario de la acompañante, 27/11/2014).

Uno de los ejes importantes del taller es la toma de conciencia de que en casi todo lo que se hace hay algo de aprendizaje, responsabilidad y contribución a que ocurra lo que sucede a cada persona. Ello comporta un salto de comprensión y relativización de los acontecimientos, que nos dispone a realizar cambios en el actuar cotidiano. La mujer que expuso la situación de dolor anteriormente citada, después de todas las observaciones realizadas por parte del grupo, expresó comprender que su tía lo que manifestaba a través de esas actitudes o forma de expresar las cosas era un sentimiento profundo de cuestiones no resueltas consigo misma que quedaba ligado a la construcción de su propia relación familiar nuclear.

Y la reflexión planteada a raíz de estas cuestiones fueron: los modelos o "modelajes" de mujer que quedan en extremos, por ejemplo "sacrificarse por todo" y los contra-modelos "solo pienso en mí", quedando en el fondo de dichos "modelajes" una mirada hacia sí mismas que es de disconformidad. Al comprender, si se analiza desde una perspectiva dicotómica, que ambos modelos forman parte de la misma "moneda", con su cara y su cruz, se da una apertura y se relativiza la situación, porque si se mira desde una perspectiva más amplia o cuántica (Corbera y Rubio, 2014), no existe ni el todo sin la nada ni la nada sin el todo. Esta forma de comprender, el dolor sentido anteriormente se libera porque se integra otra forma de comprensión. Pues, se asume la responsabilidad y no la culpa, se analizan las situaciones a la luz del aprendizaje contenido en cada situación pasada o presente.

Por otra parte, en algunas de las historias de las mujeres se explicitan las relaciones y los vínculos familiares siendo estos importantes para analizar el tipo de interacciones y posicionamientos que se dan. Con ello se podría decir que, la persona, se dispone a que el relato sea comprendido a modo de "laboratorio", donde cada sujeto y cada inter-acción conforman no solo un sentir sino también una forma de conocer y comprender tanto lo colectivo como lo singular.



Mientras estos relatos autobiográficos son expuestos, la persona que acompaña va cogiendo notas sobre los temas que van apareciendo en las diversas historias, como los que siguen:

- La mujer de la primera parte del siglo pasado, con la treintena ya tenía descendencia, en este caso con tres hijos.
- Las casas con algunas habitaciones sin intimidad, lo cual se liga a un proceso que limita la relación conyugal tal como son concebidas en la actualidad.
- El peso de las personas, asociado no solo a la tendencia fisiológica o a la salud sino también al estado emocional.
- La crueldad de una Guerra Civil, donde hoy tienes todo el confort y mañana no posees nada material, y el dolor instalado en las personas donde la expresión de las emociones se ocultan o limitan.
- La enfermedad y la muerte prematura por no tener medios en los contextos de la época y su calado emocional que trasciende las generaciones.
- La tesitura entre la elección del cuidado de la generación de pertenencia o la de descendencia.
- Las diversas formas de afrontar situaciones de cambios drásticos de desarraigos.
- Las fusiones familiares y el peso del hombre interiorizado en la mujer
- La agresividad soterrada en las relaciones familiares y sus consecuencias.

Posteriormente a cada sesión, la información se devuelve de manera sistematizada, y es así como el grupo va comprendiendo y aprendiendo a "entresacar" de cada historia individual la parte social. Esta es una forma de integrar lo singular desde una perspectiva más amplia, para poder comprender como cada acción lleva aparejada una implicación no solo individual, sino también socializadora.

2.5 Aprendizajes realizados durante y sobre el acompañamiento al grupo

Durante el transcurso del taller, la persona que acompaña se plantea interrogantes, no solo sobre el proceso de aprendizaje y la metodología empleada, sino también para comprender de forma más amplia la realidad estudiada, que igualmente es parte de su realidad. Algunos de estos cuestionamientos son:

"¿Seguimos perpetuando las estructuras socializadas donde la mujer carga -su cuerpo habla de un peso importante emocionalmente hablando, y no solo físicamente, que también- con el peso familiar a distintos niveles y ella no puede o no se siente con capacidad de expansionarse más allá de lo que conoce? ¿Qué pasa cuando se cuestiona este rol aprendido de mujer? (Diario de la acompañante, 27/02/2015).

A través del diario se expresa la experiencia de la acompañante del taller:



"He visto dos reacciones a lo largo del proceso que llevo con diferentes mujeres, donde mi proceso también ha estado atravesado por ello, una, hay unas fases críticas de cuestionamiento y vacíos importantes al mismo tiempo que miedos interiorizados que a veces emocionalmente nos hundan como si en un pozo estuviésemos, pues se nos desgranar las estructuras en las que hemos estado inmersas durante mucho tiempo. Y después de estos momentos críticos hay dos opciones, una reordenación importante y una apertura apostando por re-crearnos de otro modo distinto a como hasta entonces lo habíamos hecho o una reafirmación importante de lo que hemos llegado a ser para no desmovilizar las estructuras ancestrales re-creadas pero justificando que hemos llegado a puntos diferentes de los de las mujeres que nos han antecedido" (Diario de la acompañante, 27/02/2015).

El diario de la acompañante registra igualmente cuestionamientos acerca del objeto de dicha formación a través de los talleres que organiza, para que estos puedan ser analizados en la significatividad de dicha formación con respecto a otras ofertas formativas, demandadas socialmente.

"¿Es una ilusión de cambio real o es un cambio de verdad? Para llegar a una transformación importante, ¿qué ha de ocurrir en nuestras vidas? ¿Puede hacer algo ahí la formación que tenemos hoy día? ¿Hacia donde apunta el mundo? Hay toda una vorágine de todo tipo de técnicas, dinámicas, materiales, conferencias, etc. que dicen apuntar a cambios y transformaciones en una dirección donde el ser se re-cree de forma que se entienda un proceso de humanidad ligado a los procesos emocionales y vitales más constitutivos y constituyentes de la persona, pero realmente, ¿cada persona o colectivo apuntamos a ello? (...) esta sesión una vez más me da indicadores de que estos procesos son costosos y que pocas personas se animan a profundizar en ellos desde planos donde la desmovilización forma parte de los mismos" (Diario de la acompañante, 20/02/2015).

Y también en dicho diario se integra un agradecimiento y una visión de la dimensionalidad que cobra dicho trabajo si se extrapola a niveles más amplios.

"Para mí estos talleres suponen además del reto de re-crear socialmente espacios de educación existencial y social, constituyen pequeños laboratorios donde sigo aprendiendo a partir de las diversas experiencias y cuestionamientos que atraviesan dichos procesos, y que son tan apasionantes como la vida misma. Gracias a todas ellas, yo siento una importante gratitud hacia todo lo que cada sesión me da la oportunidad de crecer como persona encajando e integrando cada experiencia. Gracias de corazón." (Diario de la acompañante, 27/02/2015).



Estos trabajos cobran fuerza en la medida en que se expansionan en otros marcos de teorización, pues a estas mujeres les exponemos trabajos teóricos presentados por quien acompaña el proceso o por autoras y autores diversos.

3. La educación existencial durante la construcción autobiográfica y su relación con la construcción del conocimiento teórico-práctico de las experiencias vitales

Un proceso autobiográfico que ahonde en procesos vitales que ayuden a comprender las acciones cotidianas de las personas es un proceso complejo. Este se conforma desde la toma de conciencia de que formamos parte, de forma consciente e inconsciente, de una estructura y entramado de relaciones que, a modo de constelación, se inserta en una red de relaciones amplia. Es decir, que nos contiene desde lo singular pero también desde lo social que cada quien configura en su mundo. "No podemos cambiar el pasado, pero sí que podemos cambiar las secuelas que el pasado ha dejado en nosotros" (Van Eersel y Maillard, 2010: 111). Un trabajo autobiográfico es esencial en tanto que, "la familia es un árbol mágico en el interior de cada uno" (Van Eersel y Maillard, 2010: 31). Y son las diversas experiencias sobre las que se aprende y se analizan desde lógicas ligadas a la educación existencial, como se expone en esta cita:

"De esta sesión una cosa también he aprendido, al expresar ella su enorme sentimiento de gratitud y de amor hacia las personas (sobre todo ha hablado de su madre y hermana) con quienes convive. Aquí he vislumbrado que una parte de ella está conectada a un sentimiento más universal donde recordarnos el sentimiento de amor que hay en nuestro ser es fundamental, pues a veces en el día a día se diluye y no se expansiona"(Diario de la acompañante, 27/02/2015).

Pero quien acompaña, a través del cuestionamiento ahonda en los vínculos y las fusiones donde la persona se inserta como una forma de analizar la identidad conformada de mujer:

"Por otra parte, me pregunto si no hay realmente una necesidad de recibir y nutrirse emocionalmente desde la madre lo que la lleva a ligarse profundamente a ella, tanto que ella misma quede diluida. Esa fusión tal como se ha expresado, la he sentido como si Madre/Hermana/Ella fuesen una en tres. Pero también me sorprende que a la hija se le proyecte una distancia (frase suya: "Yo sé que H. - dice el nombre de su hija- se irá de casa, quizás a otro país y hará su proceso como tiene que ser"). ¿Es esta fusión una forma de asumir un "sacrificio" o "compensación", puesto que no es elegida, sino sobrevenida, la opción de "cuidadora"? ¿Esto se da a cambio de que su hija se expanda como ella no ha podido hacerlo? ¿Son nuestros deseos los que proyectamos en los hijos, en este caso, hija? Todo ello en el marco de una historia donde en el marido recae gran



parte del sustento económico y con el hijo varón se recrea una importante fusión. ¿Cambiamos a través de las generaciones o reproducimos tipologías de relaciones sin ser conscientes o teniendo consciencia y no asumimos cambios por miedos que desbordan? ¿Es este el reto de la educación actual?" (Diario de la acompañante, 27/02/2015).

Por tanto, este trabajo de construcción autobiográfica a partir de procesos vitales, existenciales y sociales permite comprender la responsabilidad que cada persona tiene y su contribución en cada dinámica relacional. Y como apunta Lagarde (2014): "Las mujeres tenemos un reto en mantener y sostener las complejas relaciones y las redes de parentesco, conyugales, familiares, amistad, laborales, etc. (...) Los apoyos de unas mujeres a otras es algo que se ha dado tradicionalmente a nivel mundial". Y ello, forma parte de lo que esta antropóloga llama "La buena vida" apelando al anhelo universal de justicia, pues según su planteamiento, ha habido apoyos cómplices desde el entendimiento o el conflicto, ayudándose u obstaculizándose en dichas relaciones del día a día. Este trabajo da lugar a que se dé una apuesta por un mundo al que le interesa la vida, la situación de la otra persona, por encima de tabúes o normas sociales que nos obligan a la rivalidad, a la competencia a ultranza o la disputa. Es decir,

"en época de crisis se pueden agudizar dos cosas: la rivalidad por espacios cada vez más escasos o puede que se aúnen esfuerzos de compartir, transmitir la experiencia, a recibir de otras mujeres alianzas para avanzar (...) aunque hemos de entender que no solo por tratarse de otra mujer hay alianza entre nosotras, sino que son nuevas relaciones elegidas, es un pacto político de género que apunta a la emancipación (y no en la dominación) a la liberación y a la inclusión, por tanto, si no hay solidaridad o *sonoridad*, no hay pacto, es decir, se inscribe en la democracia" (Lagarde, 1989, 2014).

Estos trabajos autobiográficos desde una perspectiva de educación existencial se inscriben en una multiplicidad de perspectivas, apuntando a que "estamos en procesos continuos de creación de nuevas identidades y subjetividades" (English y Mayo, 2013: 96). Por tanto, escapa a una lógica lineal y dicotómica, pues cada persona pasa a formar parte de un entramado de aprendizajes entrelazados donde están presentes el diálogo, la interrogación e introspección. Estas se convierten en herramientas fundamentales para desbrozar cada dinámica interiorizada y re-creada a lo largo de cada proceso formativo e investigador de construcción auto-biográfica grupal o dual.

Entablar un diálogo que ayude a comprender en profundidad cada situación, sin juzgarla o recriminarla, es complejo, pues supone integrar la simbología de los hechos desde una perspectiva holística y global. Ello supone una forma de conocer, donde las existencias personales se diluyen para dar paso a las existencias de constelaciones y dinámicas vivas de relaciones, re-creadas de un modo singular cada vez. Este proceso formativo e investigador auto-biográfico que ahonda en la existencialidad de la persona



ayuda a extraer, a modo de capas, las estructuras funcionales desde las que se actúa. He ahí que cobre una forma más definida y comprensible aquello que interiormente se siente y que casi exclusivamente se asocia a hechos externos vivenciados y no a cuestionamientos más profundos que permiten emerger el sentir singular/universal de la persona.

Estos hechos externos pasan a tener forma de datos que permiten reordenar a modo de reflejo la vivencia interior, por tanto se convierten en simbologías importantes para desbrozar el entramado que se forja en dichas relaciones. Integrando la acción en un conjunto de acciones socializadoras y socializadas, es como la persona se desliga de emociones que se habían vinculado a una forma de funcionar y actuar dicotómica, donde lo bueno y lo malo existen al igual que el blanco y el negro, sin tener en cuenta la gama de grises que hay.

Si se da el salto a otra comprensión más holística, las emociones contenidas en el hecho cobran otra fuerza y se aprende a cuestionar y relativizar, porque los hechos se desligan de la individualidad y se resta intencionalidad, lo que genera otra forma de sentir. Entonces, se pasa a comprender que cada persona actúa en un sistema de relaciones en base a aquellos aprendizajes realizados a lo largo del tiempo en una estructura familiar, escolar o formativa y socializadora. Por tanto, cada proceso de aprendizaje queda vinculado a un rol o a unos roles re-creados a modo de constelación a nivel familiar esencialmente, **puesto** que la familia es el laboratorio inicial que nos construye y nos impregna emocionalmente, vitalmente y nos facilita un sustento y una forma de funcionar a nivel cognitivo, emocional, relacional, etc.

4. Acompañamiento durante la construcción autobiográfica. Integrando la dualidad entre racionalidad y emocionalidad

Cuando una persona está en proceso de construcción teórica de un conocimiento que integra dimensiones existenciales y emocionales, ésta necesita contar con un acompañamiento que le ayude a comprender que su proceso, de construcción teórica-experiencial y vital, queda ligado a las emociones que le atraviesan en la etapa en la que construye ese conocimiento. No es posible desligarse de ese momento vital-existencial que le atraviesa y por ello un acompañamiento que pueda enviar radiografías de sus procesos existenciales es fundamental, pues re-situarse singularmente dentro de la red de relaciones re-creadas no siempre es posible hacerlo en soledad.

Hacer opciones vitales que nos desmarquen de lo que ha sido la tónica familiar o laboral es un proceso complejo que necesita de una comprensión profunda de la contribución que cada persona hace a modo de pieza de un engranaje. También necesita unos tiempos importantes para integrar la elaboración mental y emocional recreada desde la experiencia. Estas figuras conformadas a modo de puzzle permiten re-situarse en un proceso de cambio y transformación profunda que ayudan a re-configurar las



relaciones de otro modo, pues las emociones cobran una forma diferente de sentir, dando lugar a otra configuración y modo de actuar. Una forma de actuar que nos lleva a ser más auténticas, en el sentido de conectar un sentir con un hacer y un pensar al unísono y no en disonancia.

Este proceso de aprendizaje y asunción de “empoderamiento”, que es considerado por Lagarde (2000 y 2014) como "una construcción imaginada y cada vez más empujada a actuar en el mundo público"; requiere tiempo, acompañamiento y comunicación. Se apunta a sentir una resonancia que ayude a comprender cuál o cuáles han sido los cambios o transformaciones que se dan en los procesos formativos que, desde la experiencia, se están integrando.

Desprenderse de formas arcaicas y muy instaladas ancestralmente en las personas que integramos los sistemas institucionales, familiares, laborales, etc., requiere un proceso de aprendizaje y un análisis profundo de situaciones y tipos de relaciones. Ello supone un desafío en las civilizaciones actuales, donde las prisas, las urgencias y los sistemas apuntan a re-producir más que a re-crear formas y estructuras donde la horizontalidad en las relaciones, la comprensión profunda de los valores esenciales de las personas y la emocionalidad cobren vida. Cuando una familia se desliga de la forma arcaica donde los roles y la estructura está muy marcada, ésta entra en una situación de catarsis donde cada miembro se ha de re-estructurar y ahí entran las resistencias al cambio o las pérdidas. Mantener gran parte de la estructura conocida y re-creada ancestralmente es la inercia si no se tiene consciencia de la necesidad de cambio.

En gran parte de estos casos estudiados de las mujeres del sur de España, éstas han tenido un rol, en gran parte relegado al hombre (aunque sean autónomas en algunos aspectos), pues han sido "contenedoras" emocionales del hombre/pareja y creadoras de vida para dar continuidad al clan y a una forma de funcionar. Cuando ellas quieren cambiar esa forma de funcionar porque necesitan sentir y ocupar un lugar en el mundo como personas, entran en contradicción profunda consigo mismas; pues la inercia le lleva a re-crear roles aprendidos a partir de la experiencia de las mujeres que le antecedieron en su clan familiar pero, por otro lado, las nuevas formas de relaciones le invitan a ser ellas.

Durante estos procesos de formación, hemos comprobado que, a pesar de que algunas mujeres toman decisiones vitales importantes de ruptura con lo acontecido en el pasado, sobre todo a nivel emocional, ellas se vivencian en dualidad y pierden vitalidad cuando no encuentran el eco o la palabra que le recuerden el sentido o el motivo principal de la toma de decisiones que han hecho. Por tanto, este es un proceso de reconstrucción fuerte que requiere un "alimento" a nivel oral y/o escrito de situaciones, hechos o sucesos que les ayuden a comprender sus procesos desde lógicas diversas para re-situarse en sus posicionamientos.



Esta formación genera una gran riqueza de conocimientos y experiencia para las partes implicadas en los procesos formativos existenciales, pero difícilmente si no se tiene formación y, sobre todo, experiencia en investigación de procesos de construcción autobiográficos, pueden ser re-creados. La palabra, oral o escrita, se convierte en alimento para las dos partes. La persona que está en proceso de re-estructuración cobra fuerza para avanzar en la comprensión de su proceso vital y existencial. Y la persona que acompaña dicho proceso, comprende más en profundidad todo el entramado que comportan las opciones vitales de cambios y transformaciones profundas que apuntan a una autonomización y re-creación constante en procesos vitales y formativos. Estos son procesos únicos e irrepetibles y necesitan re-formularse de modo singular en cada ocasión y espacio compartido. De ello se deriva que no haya una estructura fija de antemano ni un proceso demasiado estructurado para trabajar el taller de "Historias de Vida", ayudando así a gestar y comprender la complejidad de "despegar" ciertas formas de funcionamiento muy "ancladas" ancestralmente.

5. A modo de conclusión: el reto de la construcción de la identidad de mujer a través de la colectividad

Después de la experiencia planteada en los apartados anteriores, podemos decir, que para analizar en profundidad la identidad como mujeres hemos interiorizado, implica, entre otras cuestiones, al menos interrogarse acerca de: ¿Cuál es el compromiso de vida de cada persona consigo misma y con las otras? ¿Cuál es la fuerza que tiene hacer un proceso formativo donde lo que se siente internamente se exterioriza y se hace público? ¿Cómo actuar desde un sentir y pensar donde lo exterior resuena en el interior, haciendo más fuerte ese sentir que cobra expansión?

Estos procesos, en gran parte aprendidos, no siempre son comprendidos de la misma forma. He ahí que haya dinámicas más constructivas o más destructivas, como plantea desde la psicología González Uribe (2011). Las dinámicas actuales nos llevan a una gran apertura a re-crear procesos formativos donde cobra sentido una educación existencial, pues desde ella, es importante plantear una formación que ahonde en ese conocimiento que, a pesar de darse a lo largo de la vida y de estar presente en todo momento en cada persona que apunte en esa dirección, pueda cobrar sentido para hacer análisis profundos que permitan desbloquear ciertas "ataduras psicogenealógicas" (Schützenberger, 2006). Ahora bien, ¿desde qué niveles de conciencia partimos? ¿Cuáles generamos? ¿Cómo hacemos este proceso? ¿Como nos reinventamos? ¿Con qué herramientas contamos?

A partir de este trabajo, hemos entendido que los niveles de profundización y la toma de conciencia son distintos en cada persona. Y dichos niveles dependen en gran parte del proceso evolutivo, formativo y de teorización que la persona que acompaña haya realizado antes de embarcarse en la aventura de construir colectivamente. Pues si



ésta no ha hecho un proceso de apuesta por una transformación profunda de sí misma, en distintos planos o dimensiones, sobre todo emocionales y viscerales, difícilmente puede trasladar a los grupos con los que trabaja dinámicas donde los procesos formativos tengan una incidencia importante a nivel singular y social. Uno de los descubrimientos más importantes de todo este proceso es la toma de conciencia de que la identidad como mujeres se re-organiza y se re-ordena de forma distinta en cada etapa de aprendizaje y comprensión compartida. Y esta sigue construyéndose y es extrapolada, en gran parte de las ocasiones, a los entornos a los que nos sentimos más ligadas emocionalmente y comprometidas socialmente.

Referencias Bibliográficas

BARBIER, R. (1990). *La recherche action*. Paris: Anthropos.

CORBERA, E. y RUBIO, R. (2014). *Visión cuántica del transgeneracional. Libro de casos*. Barcelona: Editorial El grano de mostaza.

ENGLISH, L. M. y MAYO, P. (2013). *Aprendiendo con personas adultas. Una introducción crítica y pedagógica*. Valencia: Ediciones del Crec e Instituto Paulo Freire de España.

GONZÁLEZ URIBE, M. T. (2011). *Historias de vida desde la perspectiva de género. Bases teóricas para generar una formación transformadora*. México: FES Iztalaca. UNAM.

JURADO JIMÉNEZ, M. D. (2010). Educació existencial, autobiografia i mètode en la formació de persones adultes. *Quaderns d'Educació Contínua*, núm. 23. Centre de Recursos i Educació Contínua. Xàtiva (Valencia). 28-40. Disponible en: <http://www.dge.uem.br> [Fecha de acceso: 2011, marzo, 15].

– (2011a). *La recherche autobiographique dans les Sciences de l'éducation. Complexité formative, de recherche et de transformation*. Axe 3 Recherche biographique et intersubjectivité. Colloque International La Recherche Biographique Aujourd'hui : enjeux et perspectives. Lille. Francia. 19-21 mayo. Disponible en: http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/?Programme_Scientifique

– (2011b). El diario como un instrumento de autoformación e investigación. *Revista Qurrriculum*, 24, 173-200.

– (2014). Investigación Autobiográfica en la formación universitaria. Una metodología que facilita procesos transformadores de educación existencial y social. *Tesis Doctoral*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.



LAGARDE DE LOS RÍOS, M. (1989). *Enemistad y sonoridad: hacia una nueva cultura feminista*. México: Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista. 25.

– (2000). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Sevilla: I. A. M.

– (2014). Ponencia: "Retos del Feminismo Hoy". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5ISwRiY-RAk>

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997). Las Historias de Vida como metodología de Investigación – Acción Existencial. En AIDIPE (comp.). *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación educativos* (pp. 477 – 482). Sevilla: AIDIPE/ ICE de la Universidad de Sevilla.

– (1998). *Metodología de investigación- acción*. Sevilla: Grupo M.I.D.O. Sevilla.

– (2004). La formation existentielle pour une anthropologie des identités, *Pratiques de formation. Revue internationale*. Anthropologies et formation, nº 47-48, dic., pp. 113 – 130. Paris: Université Paris VIII.

– (2007a). Co-construyendo un nuevo paradigma que haga emerger la vida: educación existencial, autobiografía y método. En *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año XII, nº 52, vol. 3, pp. 29-38.

– (2007b). La Investigación Autobiográfica Generadora de Procesos Autoformativos y de Transformación Existencial. *Qurrriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, nº 20, octubre, pp. 11-37.

SCHÜTZENBERGUER, A. C. (2006 -1ªed. 1985-). *!Ay mis ancestros!* Barcelona: Omeba.

VAN EERSEL, Patrice y MAILLARD, C. (2010). *Mis antepasados me duelen. Psicogenealogía y constelaciones familiares*. Barcelona: Ediciones Obelisco.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Título del capítulo

“LA IMPORTANCIA DEL PENSAMIENTO EN LA CONVIVENCIA DE GÉNERO”

Autor/a. Chica Jiménez, Manuela. *IES S. Jerónimo, Sevilla.*

mafaldaur@yahoo.es. Teléfono: 686064910. Elena Hernandez de la Torre. Rafaela Gonzalez Torrico.

*“Por primera vez, el hombre ha comprendido realmente que es un habitante del planeta, y tal vez deba pensar y actuar con un nuevo aspecto, no sólo bajo el aspecto de individuo, familia o género, de Estado o de grupo de Estados , sino también bajo el aspecto planetario”
(VERNADSKI)*

RESUMEN:

El artículo que presentamos es un resumen de un proyecto más amplio de investigación sobre el pensamiento de adolescentes en la convivencia de género.

El proyecto al que hacemos referencia es un trabajo colaborativo en el que participan profesorado de dos institutos de Sevilla y de la Universidad Hispalense. Dicho proyecto ha sido aprobado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, con una



duración de dos años lectivos, si bien con la salvedad de que no tiene presupuesto alguno. Es decir, presupuesto cero.

Con el mismo pretendemos explorar el pensamiento adolescente (educación secundaria obligatoria) en relación a la convivencia entre géneros. A través de dicha exploración se pretende abrir nuevas perspectivas educativas encaminadas a profundizar en valores ciudadanos basados en “diversidad”, en este caso de género y por consiguiente contribuir a través de la educación a la construcción del pensamiento libre de estereotipos discriminatorios.

Todo ello desde la Escuela que como institución pública y social, dado que ésta tiene la obligación de posibilitar el desarrollo de medidas que faciliten el avance hacia la forma de entender la cultura de género tal y como se pretende a través de las leyes y normas establecidas (Ley Orgánica para la igualdad entre hombres y mujeres, diciembre de 2006)

En el mencionado proyecto hemos planteado las siguientes fases:

1. Indagar qué piensan los adolescentes con relación al Rol que la sociedad les asigna como hombres y mujeres. Rol de género, toda vez que encontramos que numerosas investigaciones de los últimos años resultan indicativas de la existencia de un pensamiento “Patriarcal”, con relación al género y basado en estereotipos profundamente arraigados entre nuestros jóvenes. (Pallarés Piquer, M. 2012; Espejo Lozano, R, 2010, etc)
2. Establecer qué relación puede encontrarse entre sus argumentos y los valores que subyacen en la construcción de su identidad de género.
3. Extraer conclusiones que permitan generar rutas educativas hacia la convivencia en paz entre géneros. Buscando que la educación facilite la creación de una cultura de género basada en la equidad y por consiguiente prevenir las concepciones que segregan y niegan la igualdad de oportunidades basadas en las relaciones de género.

En definitiva el presente artículo reflejara los datos extraídos de un primer cuestionario exploratorio aplicado al alumnado de Secundaria Obligatoria

Expondremos las conclusiones que permitan conocer algunos rasgos significativos del pensamiento de los adolescentes en torno a sus relaciones chico-chica.

Palabras clave: Pensamiento, género, adolescentes, Paz, Rol, valores.



"The importance of thinking for coexistence gender"

ABSTRACT

The present article is a summary of a broader investigation into the thinking of teenagers in gender coexistence project.

The project to which we refer is a collaborative effort in which participating teachers in two schools of Seville and the University of Seville. The project has been approved by the Ministry of Education of the Junta de Andalucía, lasting two school years, although with the caveat that it has no budget. That is, zero budget.

With the same aim to explore the teenager thought (compulsory secondary education) in relation to coexistence between genres. Through this exploration it is to open new prospects to intensify education in civic values based on "diversity", in this case gender and therefore contribute through education to the construction of free thought of discriminatory stereotypes.

All from the School as a public and social institution, since this is required to enable the development of measures to facilitate progress towards the understanding gender culture as intended through the Laws and regulations (Organic Law for Equality between men and women, December 2006)

In that project we have raised the following phases:

1. Investigate what teenagers think regarding the role that society assigns them as men and women. Gender role, since we find that numerous investigations of recent years are indicative of the existence of a thought "Patriarchal", in relation to gender-based stereotypes deeply rooted among our youth. (Pallares Piquer, M. 2012; Espejo Lozano, R, 2010, etc)
2. To establish that relationship can be found between its arguments and values that underlie the construction of their gender identity.
3. Draw conclusions that can generate educational paths to peaceful coexistence between genres. Seeking education that facilitates the creation of a culture based on gender equity and therefore prevent conceptions which segregate and deny equal opportunities based on gender relations.

Ultimately this Article reflect the data extracted from a first exploratory questionnaire administered to students in Secondary

We will present the conclusions that reveal some significant features of adolescent thinking about their boy-girl relationships.



Keywords: Thinking, gender, adolescents, Peace, Role, values.

Introducción

La comunicación que presentamos es un avance del proyecto de investigación que hemos venimos desarrollando (inter centros) con el fin de profundizar en el pensamiento que subyace en la construcción de la identidad de género.

Este proyecto nos obliga a realizar un trabajo desde diferentes perspectivas:

De una parte una indagación teórica, con el fin de conocer algunas de las investigaciones que sobre el tema se están llevando a cabo; teorías que nos pueden dar luz de las situaciones antropológicas que configuran el contexto. Esto nos obliga a revisar teorías y corrientes con el fin de conocer la evolución histórica de la coeducación en la sociedad que nos ha tocado vivir.

De otra parte una observación del pensamiento existente en un sector de la población (secundaria obligatoria) lo cual nos obliga a conocer algunos de los pensamientos que sustentan en los mencionados jóvenes el constructo sobre su identidad de género.

DOCENTES DEL SIGLO XX, PROCESOS DEL SIGLO XXI.

El papel del y de la docente en el momento actual se debate en la incertidumbre de la contradicción en a nivel macro social como micro social estamos viviendo.

Contradicciones que se reflejan en los sistemas: económico, social... en cada una de las parcelas de nuestra sociedad y que arrojan un balance desproporcionado en cuanto al reparto económico; el acceso al conocimiento; el acceso a la cultura.

No hay más que revisar las escalofriantes noticias indicativas de todo el camino recorrido en cuanto al reconocimiento de la diversidad (entre la que se encuentra la diversidad por razones de género que corresponde al papel de la mujer) y el camino que aún queda por recorrer hasta lograr un paradigma de pensamiento suficiente como para que el “día de la mujer” no tenga que significarse especialmente; dejemos de despertarnos cada jornada con otra nueva víctima del machismo perverso que permite y perpetua la preponderancia de determinados hombres sobre las mujeres que le acompañan.

Hacemos referencia a la diversidad (en la que incluimos la diversidad de género) porque consideramos que la raíz del conflicto que permite la discriminación de la mujer de hunde en las mismas tierras de las raíces que discriminan por razón de capacidades, de procedencia social, y de contextos diferenciados ecológicamente.

Consideramos pues una triple vertiente de la diversidad: personal, social y ecológica que nos sumerge en el pensamiento que desde el siglo pasado viene impulsando el trabajo por un mundo para todos y que puede resumirse en una afirmación que indica:



“la diversidad se aprecia, es visible en la naturaleza. En cambio la desigualdad es una construcción social”

Ser diferente es inherente, la igualdad (de oportunidades) es un mandamiento ético y la sociedad lo concede o lo retira.

Todo ello abonado por un pensamiento fundamentalmente mercantilista (consecuencia de una política neoliberal que permea lo económico y los valores) generador de violencia de las estructuras sociales y violencia entre y con las personas.

En medio de la violencia generalizada percibida nos encontramos con la violencia ejercida por y hacia los grupos marginados y excluidos por la estructura social.

Uno de los “lastres” de nuestra sociedad es la diferencia establecida entre géneros, cuestión que genera diariamente exclusión hasta el punto de poderlo contar con muertes (exclusión total)

Entendemos que no es más que parte de un sistema excluyente centrado en el grupo de género, tan dramático y perverso como cualquier otra dimensión de las distintas manifestaciones de la diversidad que a menudo nos presenta la escena social que permite y tolera la exclusión más allá incluso de los límites de los Derechos Humanos.

La “escuela” como institución social no es ni puede ser ajena a los procesos sociales ya que forma parte del proceso de socialización y dentro del mismo de los aspectos que configuran la construcción de nuestra identidad femenina y masculina.

Nos planteamos el papel docente en el siglo XX. Una escuela que avanzó hacia la universalización. Nos encontramos inmersos en un proceso de Globalización, que algunos autores (Morín, Hargreaves) denominaron de mundialización de corte hegemónico y en el que la economía marca las hojas de ruta de los poderosos.

No puede negarse la evidencia que nos encontramos efectivamente en un mundo de conquistas científicas que impacta en ocasiones con retrocesos en la sensibilidad (valores humanos) y que nos dejan perplejos e impotentes ante la frialdad que representa la gestión de la riqueza permitiendo que dicha gestión institucionalice la posición de personas, grupos y contextos excluidos de derechos que deberían ser irrenunciables sin otro argumento que el que son SINGULARES, diferentes.

Con todo ello una mirada hacia el momento histórico que vivimos nos posiciona (con dolor) ante un sistema educativo obsoleto, una escuela incomoda para docentes y discentes y familias.

- Familias disconformes con la educación de sus hijos/as, delegando en la escuela parte de la responsabilidad de formación y educación que les corresponde como madres-padres-ciudadanos.
- Docentes (en su mayoría) divididos, inconformes, sobrepasados por una labor en la mayoría de los casos a contracorriente con la estructura social. Estructura que genera contravalores sociales difícilmente explicables por cuanto en su mayoría lo que nos rodea nos empuja a insertarnos en el sistema, formar parte de él o pagar el tributo de ser excluido del mismo.



- Alumnado (discentes) inconformes y aburridos, que asiste atónitos a unas clases repetitivas y marcadas en su mayoría por el criterio curricular trasnochado y el agravante de la línea o visión que la editorial de turno del libro de texto indique.

Un sistema educativo empeñado en perpetuar las desigualdades pese a que se evidencia, pide y exige un cambio radical que permita recobrar el verdadero sentido de la escuela.

Con este estado de cosas pequeños conatos de ciudadanos aún siguen trabajando por conseguir otra escuela. La escuela que queremos y soñamos construir:

- Adaptada a nuestros tiempos, con currículos flexibles y adecuados a las necesidades del siglo XXI.
- Para todos y todas. Abierta a la diversidad en todas sus dimensiones: personales, sociales y contextuales o ecológicas
- Una escuela Pública y Laica.
- Con metodologías que implique al alumnado en su aprendizaje, los convierta en protagonistas de su formación.
- Docentes formados técnica y humanamente.
- Abierta a la comunidad, participativa.

Con estas premisas y en este momento, entendemos que el abordaje de la COEDUCACION es necesario enmarcarlo en el trabajo global (Como parte de una planificación amplia) que permita poco a poco la construcción de una “CULTURA DE PAZ”.

De tal forma y aunque nos centremos en determinadas parcelas (proyectos concretos), todo ello nos obligaría a unificar esfuerzos que nos permitan crear los cimientos de una sociedad que camine hacia un modo de pensamiento cuyos valores se inspiren en los Derechos Humanos, en la persona y su valor, en la Singularidad que se observa en la naturaleza. En la Diversidad en todas sus expresiones.

Consideramos la importancia de enmarcar el trabajo diario en proyectos colectivos que permitan tejer el tapiz social de esa escuela que soñamos. El trabajo insignificante, el de un grupito, el poco a poco que Margaret Mead indicaba que tiene la fuerza suficiente de cambiar la comunidad y consecuentemente la cultura.

Citando nuevamente a Hargreaves que viene a decirnos que “la cultura no existe en el vacío”, que nos induce al pensamiento de cómo la cultura va creando las estructuras y en la medida en que la estructuras cambian, nuevamente la cultura también lo hace.

UNA MIRADA NUEVA ANTE LA INCERTIDUMRE DE LA GLOBALIZACIÓN.



La construcción de una sociedad basada en valores fundamentados en los Derechos Humanos implicaría una mirada nueva y consiguientemente un planteamiento curricular cuya metodología se aleje de competitividad, individualismo. Una escuela que coincide con lo anteriormente expuesto de la escuela que queremos.

Lo anterior implica el camino hacia la creación de actitudes en los que la persona se valore por lo que es, entra en valor la singularidad, exige la aceptación de la DIVERSIDAD y consiguientemente que las diferencias representen una riqueza y para nada un modo de crear desigualdad y exclusión.

Lo anteriormente expuesto y desde la óptica del curriculum implica la consideración de una ética del ser humano en la que la diversidad sea una valor, represente una riqueza, se trabaje por ella y nos sitúe en la senda del reconocimiento de la singularidad que nos enriquece. Ello representa en el aula considerar a cada alumna/o como única y único. Con aprendizajes individuales, cada cual aprende como único/a. Respeto por los ritmos, respeto por las capacidades asignando a cada cual lo que realmente necesita. Todo ello con el fin de ofrecer las mismas posibilidades a todos y todas desde el punto de partida de cada cual.

Entramos por tanto en el campo de la no exclusión, del reconocimiento y de la consideración de cada persona con las mismas posibilidades de acceso a, siempre que se le posibilite aún y siendo su punto de partida diferenciado. (dimensiones de la diversidad)

Nuevos planteamientos nuevas competencias:

➤ **Competencias:**

En este momento las competencias esperadas de nuestro alumnado son las que diseña el currículo. Tienen que ver con un diseño en la mayoría de los casos fundamentados en el mercado y lo que este pide y exige, hambriendo de perpetuar un sistema establecido y que no debe cambiar.

➤ **¿Qué competencias?**

Entendemos que la construcción de una escuela para todos, pública y de calidad debe estar abierta a la formación integral. Consiguientemente las competencias requeridas vienen marcadas por las necesidades de dar respuesta a las situaciones que debemos abordar a diario en nuestras vidas.

Una educación para la vida exige formarse y construir una educación que nos permita rescatar lo mejor de cada ser humano, ponerlo en valor y que pueda gestionarlo de acuerdo a sus aspiraciones.

Competencias que nos permitan ser felices. Valorarnos a nosotras/os mismos tal y como somos con nuestras fortalezas y debilidades.



Competencias que nos permitan compartir con alegría lo que somos y sin complejos ni trabas impuestas por los roles asumidos (entre ellos el rol de género).

Competencias que nos permitan el acceso al conocimiento sin depender del otro.

CONCLUSIONES:

1. Consideramos de suma importancia la investigación en la escuela como medio para posicionarnos hacia la exigencia de una revisión de los sistemas educativos que encorsetan las mentes e invalidan un pensamiento divergente y abierto al cambio que exige el siglo XXI.
2. El trabajo en equipo puede y debe representar una alternativa hacia la construcción de un paradigma de pensamiento que permita la globalización desde una mirada igualitaria, de compartir y de crear un mundo en el que todos los seres humanos podamos tener las mismas oportunidades de acceso a los bienes básicos necesarios.
3. Entendemos que el trabajo en la vertiente coeducativa contribuye a la creación de un pensamiento que se abre a la diversidad y que admite las diferencias como valor, constituyendo por tanto una aportación importante hacia un pensamiento abierto a la diversidad en sus diferentes manifestaciones.
4. Creemos necesario la investigación y formación permanente del docente como dinamizador del cambio, dado que la educación es una institución social. La escuela, como ente social es dinámica y cambiante, ello exige la puesta al día de nuevos retos que no dependen de lo que queramos diseñar, sino de lo que realmente emerge como necesidad en la sociedad.
5. Pensamos que nuestro proyecto de investigación puede aportar información en torno al pensamiento de parte de nuestro alumnado y que dicha información puede permitir visualizar líneas educativas que construyan un pensamiento abierto y crítico para construir roles de género equitativos y que enriquezcan las relaciones entre hombre y mujeres en nuestra sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bolívar, A (1993) *Cambio educativo y cultura escolar: Resistencia y reconstrucción*. Revista de Innovación Educativa, nº 2.
- Cabero Almenara, J. y Llorente C. (2007). *RIE. Vol. 10*. La interacción en el aprendizaje en Red: uso de herramientas, elementos de análisis y posibilidades educativas.
- David, P. y Foray D. (2002). *Una Introducción a la economía y a la sociedad del saber*. Revista internacional de ciencias sociales, nº 171. Marzo 2002.



- Esteve, O. y otros (Coordinadores) (2010) *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, Andy (2006) Estrategias de cambio y mejora en educación... *Revista de Educación*, 339. 2006.
- Imbernón, F. (2002) Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latinoamérica. *Educar*, 30. 2002.
- Kruger, K (2006). *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Vol. XI. N° 683. El concepto de sociedad del conocimiento.
- Marcelo, C. (2001) El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 5.1. (2001)
- Marcelo, C. (2009). *La escuela, espacio de innovación*. Ponencia presentada al V Congreso de Educared 2009).
- Navarro Mitzlene (2008). Blen Learning para la educación rural. *Escuela abierta*, 2008. II, 29-48.



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

Las historias que nos constituyen tienen género

The stories that constitute us have gender

Autores: Estibaliz Aberasturi-Apraiz, José Miguel Correa Gorospe

estitxu.aberasturi@ehu.eus / jm.correagorospes@ehu.eus

Institución: Universidad del País Vasco, UPV-EHU



Resumen:

Este artículo pretende recuperar algunas voces que están silenciadas en educación, con el objetivo de comprender y mejorar nuestro trabajo en la educación infantil en la formación inicial del profesorado. Para ello primeramente nos acercaremos a los resultados extraídos de la investigación. Además, comentaremos los datos visuales extraídos de las sesiones que se grabaron en vídeo. Nuestra intención es desvelar temas a partir de las historias que nos afectan, y reconocer en la educación/formación estos relatos para poner en cuestión, problematizar aquello que nos configura. Este artículo busca desde nuestros propios dilemas y lagunas como investigadores, entender lo que acontece para ofrecer una formación más justa para todas y todos.

El análisis y discusión lo elaboraremos a través de un relato con formato de novela, a modo de informe narrativo. Se trata de dar cuenta de lo ocurrido, indagando en las diversas posibilidades de informar, teniendo en cuenta otras maneras de hacerlo.

Abstract:

This article seeks to recover some voices are muted in education, in order to understand and improve our work in early childhood education in initial teacher training. Therefore we will approach the first drawn from research results. In addition, we discuss the extracted visual information sessions were videotaped. Our intention is to reveal themes from the stories that affect us, and recognize in (university) education these stories to question, problematize what shapes us. This article seeks from our own dilemmas and lagoons as researchers to understand what happens and offer university education fairer for everyone.

The analysis and discussion will work it out through an account with novel format, as a narrative. This is to account for what happened, looking into the various possibilities of informing, considering other ways to do it.

Palabras clave: identidad, formación universitaria, educación infantil

Keywords: identity, university education, early childhood education



1. Los inicios de nuestra historia

El año 2010 iniciamos una investigación en la que la principal finalidad fue estudiar las constituciones de las subjetividades de docentes noveles de educación infantil. (EDU2010-20852-C02-02 (2010-2014))¹. La metodología de recogida de datos que utilizamos fue la narrativa; realizamos entrevistas narrativas a docentes noveles (menos de 5 años de trabajo laboral) y visitamos los centros para realizar una observación y elaborar una micro-etnografía del trabajo que estas docentes realizaban. A partir del análisis de los relatos emergieron temáticas que fuimos abordando. Para ampliar la recogida de datos centrada en el contexto del País Vasco, nos entrevistamos con diferentes grupos de discusión del contexto español (Madrid, Valladolid, Barcelona y Navarra) compuesto por unos 5/10 maestras y maestros de educación infantil y abordar la pregunta, ¿cómo me he constituido como maestra/o?. Al finalizar una de las reuniones con el grupo de discusión, apagamos la grabadora y nos quedamos un rato charlando informalmente; a partir de esta conversación conectamos con una problemática muy presente pero tan invisible como el aire que respiramos. Se trataba de la presencia del sexo masculino en la educación infantil, tradicionalmente a cargo de las mujeres. A partir de este incidente crítico comenzamos a indagar en esta cuestión, llegando a cuestionar la formación que nosotros mismos como investigadores ofrecíamos en la Formación inicial del Profesorado y que no se detenía en cuestiones tan relevantes como son las cuestiones de género en la constitución de la identidad docente. Además de rescatar la evidencia que año tras año se da en las facultades de formación, donde la presencia masculina en la educación infantil sigue siendo anecdótica.

Este artículo pretende recuperar algunas voces que nos parece están silenciadas en educación, con el objetivo de comprender y mejorar nuestro trabajo en la educación infantil.

Para este trabajo primeramente mostraremos los resultados extraídos de la investigación. Lo que extrajimos de este trabajo nos pareció que no nos permitía profundizar lo suficiente y es por ello que decidimos entrevistar a tres maestros y dos estudiantes de último curso. Las sesiones se grabaron en vídeo y a partir de este texto mostraremos el análisis de los datos y el relato narrativo con el que concluimos.

La pregunta a partir de la cual comenzamos la entrevista fue, ¿cómo has aprendido a ser maestra?. La pregunta era intencionadamente en femenino, ya que partíamos de la hipótesis de que ellas y ellos aprendían a ser a partir de diferentes elementos que influía en su persona, ¿cómo constituirse como maestro en una profesión con valores

¹ Algunos de los resultados de la investigación se publicaron en el monográfico nº 436 de Julio-Agosto del 2013 de la revista Cuadernos de Pedagogía.



femeninos? ¿ellos se constituían como ellas? ¿y las mujeres que no compartían algunos de los valores sociales femeninos?.

Las historias que vivimos tienen género; desvelar estas historias que nos afectan y reconocer en la educación los relatos que repetimos puede ayudarnos por un lado a abrir los ojos, y en segundo lugar a poner en cuestión, problematizar aquello que nos configura.

Este artículo busca desde nuestros propios dilemas y lagunas como investigadores, entender lo que acontece para ofrecer una formación más justa para todas y todos.

2. Acercarse al tema

Problematizar la identidad a partir de los estudios de género consideramos que nos ofrecía una reflexión compleja sobre la educación infantil. Desde la investigación, nuestra intención ha sido visibilizar estas prácticas ocultas para poder repensar el modelo social y educativo que ofrecemos desde la infancia. Consideramos que aprendemos a ser a partir de la norma establecida, sin diálogo ni posibilidad de ser escuchados.

Cuando nos hemos acercado a las escuelas y nos hemos encontrado con maestros de infantil vestidos con bata de corte femenino y hemos preguntado cómo se sentían, sus respuestas han quitado importancia a un hecho que consideraban anecdótico. Sin embargo, ¿podríamos pensar que estamos invitando al otro a asumirse como cuerpo “dócil”, sin posibilidad de ser escuchado, sin capacidad para resistirse? ¿Y si es una mujer la que no quiere formar parte de un cuerpo asexuado sin identidad?.

El poder ha utilizado el control de los cuerpos para enderezar, encauzar conductas. La escuela sin embargo consideramos que tiene que dejar de lado este sometimiento y utilizar su poder no para vigilar y castigar desde la sospecha (Foucault, 1998), sino para ampliar y enriquecer el contexto, deshaciéndose de elementos reguladores como pueden ser las batas, aunque sólo sea como acción anecdótica; escuchando a esos cuerpos sin sometimiento.

En el siglo XXI, en educación, todavía seguimos permitiendo que la escuela sea una institución reguladora del poder. La dotamos de materiales y estrategias de enseñanza, que endurecen más aún la regulación. Las nuevas tecnologías, han sido un claro ejemplo de ello; hemos permitido que la sospecha sobre nuestro trabajo crezca, llegando a límites en los que niños/as y profesorado son vigilados por cámaras. La sospecha hacia el hombre en las aulas de educación infantil es reflejo de una sociedad que dotada de un tercer ojo (las cámaras), vigila al otro, sin criterio, con el único objeto de castigar. El miedo es la herramienta de dominación de nuestro siglo, el miedo a ser excluido del sistema si no aceptamos la norma, el miedo a asumir nuestra responsabilidad frente a los hechos, el miedo a ser castigados por ello.



Nos interesan las afirmaciones de Judith Butler cuando dice que los cuerpos importan (Butler, 2002). Los límites de un cuerpo desde el cual aprender a establecer una relación social con los otros que en ocasiones limita o por el contrario permite. Pero no todos los cuerpos tienen el mismo valor. Es decir, cuando decimos que es importante repensar la educación en la infancia problematizando desde los estudios de género, no estamos defendiendo sólo un modelo educativo que ofrezca docentes de diferentes sexos. No pensamos que el hecho de que participen más hombres en la educación infantil garantizaría la igualdad. Tampoco pensamos que un modelo educativo de un hombre y una mujer sería el acertado, ya que volveríamos a caer en la norma, asumiendo que el modelo heterosexual es el apropiado, devaluando otros modelos. Lo que queremos decir es que en la escuela contamos con cuerpos que “importan” y a los otros, no les escuchamos, los invisibilizamos, no los tenemos en cuenta. Consideramos por lo tanto que asumirlos nos permitiría abrir otro diálogo y enriquecer el modelo de educación infantil que tenemos.

Las personas que estamos en educación permitimos que el relato en el que hemos crecido se perpetúe o podemos abrir la posibilidad de imaginar y revisar lo que hacemos desde la ilusión de pensar que aportamos reflexiones para el cambio y la reflexión. Asumiendo, como nos dice Marla Morris en relación al pensamiento Queer (2005),

Comprender que el ser es un producto cultural es el primer paso hacia el cambio y la reinención. Ahora bien, la reinención no es un movimiento transgresor. La transgresión parte de la base de que el ser puede abandonar su cultura y su historia y cambiar totalmente, y dado que el ser está atrapado en el lenguaje, la cultura y la historia, sólo son posibles ligeras transformaciones y pequeños movimientos. Aún así, el profesorado debería estimular el trabajo personal que conlleve la reinención y recreación de cada cual. Después de todo, las vidas creativas son las que merece la pena vivir. (p. 39)

3. Metodología y procesos del trabajo realizado

La metodología de investigación ha sido la narrativa. Para la recogida de datos hemos realizado entrevistas narrativas sin estructurar (Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., 1995). Los recuerdos autobiográficos recogidos a partir de la entrevista (Goodson, 2005), del relato de los investigados o las fotografías, dibujos u objetos, han formado parte de esta investigación. Además, hemos realizado observaciones participantes en el aula a partir de las cuales completamos las micro-etnografías de cada caso, extrayendo temas y problematizándolos cruzando los datos con la fundamentación teórica y nuestra propia interpretación del sentido y significado de los hechos.

Al finalizar la investigación continuamos con la recogida de datos, de nuevas narrativas para tratar de comprender qué acontecía en la educación infantil en relación al tema del género. Para ello realizamos cinco entrevistas más dirigidas y centradas en la temática



que nos interesaba. Aun así a la hora de analizarlo, lo hicimos de la misma manera que en el estudio, desvelando temas que nos ha permitido ponerlo en relación con la anterior.

En esta ocasión y aprovechando este artículo, tras el análisis de las entrevistas elaboraremos un relato con formato de novela, a modo de informe narrativo. Se trata de dar cuenta de lo ocurrido, indagando en las diversas posibilidades de informar, teniendo en cuenta otras maneras de hacerlo.

3.1 Datos extraídos de la investigación narrativa

A partir del análisis de los grupos de discusión que entrevistamos en Valladolid y Madrid emergió la cuestión de la presencia del hombre en educación infantil. Los maestros no se sentían cuestionados por sus compañeras, se trataba más bien de una vigilancia no dicha por parte de las familias, la sensación de estar bajo sospecha:

Y yo lo he visto en el sentido de que una mujer puede dar un abrazo, puede dar un beso, puede subir, puede hacer una caricia. A un niño o a una niña que no hay problema, pero cuando lo hago yo, cuidado. Cómo a quien y de qué manera lo hago. Porque soy un chico. También en la identidad del maestro, el maestro masculino de educación infantil está muy estigmatizada. Tenemos que tener muchísimo cuidado, donde pisamos, con las cosas que hagamos en la clase de infantil. Muchísimo. (Juan)

Por otro lado, nos encontramos con mujeres a las que se les exigía un trabajo de cuidado con el que no se sentían identificadas como mujeres. Miren nos recuerda la frase: “Por favor, antes de las cuatro y media le cambias el pañal, porque en casa no le he cambiado.”. Esos momentos los vivió con contradicciones y presiones externas de las otras compañeras que le decían que debía cambiarle, aunque no le diera tiempo para otras cosas (como utilizar una maleta con juguetes y materiales para jugar y para realizar actividades con los niños y niñas que ella tenía en el aula).

3.2 Nueva recogida de datos: grabaciones en video

Cogemos como punto de partida y como marco de trabajo, la comunicación que Mariane y Ana Paula presentaron en las II Jornadas sobre Historias de Vida en Educación celebradas en Málaga en el año 2012, y a partir de la cual se realizó una publicación digital. Ellas realizan un vídeo que acompañan de un texto escrito, donde lo recogido en el audiovisual forma parte de la documentación de las primeras jornadas, pero además, el proceso de selección y edición forma parte de una reflexión sobre el propio proceso de investigación ya que la extensa grabación les obligó a tomar una serie de decisiones y el por qué de estas elecciones. .

Este proyecto, con formato novedoso, pretende iniciar un diálogo con las [tecnologías](#) como forma de captar narrativas para dar cuenta de las experiencias del otro [así](#) como



para resignificar nuestra propia experiencia. (...) Este video es a la vez una forma de documentación y de reflexión sobre el propio proceso de la investigación. (Ferreira Da Luz, Ana Paula & Blotta Abakerli Baptista, Mariane , 2012; p 23)

Nuestro objetivo no es crear un vídeo como hicieron ellas, ya que las entrevistas son breves y únicamente ocupan unos 40 minutos de vídeo; Marianne y Paula se encontraron frente a un material audiovisual extenso. Nuestro caso es otro, ya que las grabaciones no son tan largas y no nos interesa hacer una selección. Pero tomamos la idea de selección/discusión/reflexión, el hecho de que la propia selección genera un dilema y se tiene en cuenta como parte de la investigación. Apropiándonos de la idea de discusión y reflexión, en nuestro caso nos gustaría por un lado colocar parte de la conversación emergida a partir del visionado del vídeo y rescatar las frases más representativas y significativas. El objetivo por lo tanto sería reflejar la mirada subjetiva del investigador y el efecto de algunas temáticas investigadas con efecto boomerang, ya que cuestionan y problematizan al propio investigador, pasando de investigador a sujeto investigado. El resultado de este análisis no será un vídeo, sino un micro-relato novelado que recoge algunas de las conclusiones a las que hemos llegado.



Figura 1

Fragmentos de la entrevista a maestros: Mikel A. - Mikel J. – Aritz



Figura 2

Entrevista a alumnos de último curso de formación de maestro: Mikel V. – Jon Ander



De las entrevistas que realizamos recogemos algunas frases:

- Mikel. A.: Yo no he aprendido a ser maestra, he aprendido a ser docente. En el trabajo me he sentido muy bien tratado, me he sentido uno más. (...) Es cierto que no me he encontrado apenas hombres maestros de educación infantil y que parece que el cuidado queda más a cargo de la mujer... pero entiendo que es más una temática social, que va más allá de la propia educación. (...) Como todos los “oficios” yo he aprendido a ser maestro en la práctica.
- Mikel. J. : Yo no soy maestra, sino maestro. Es cierto que he vivido confusiones en mi trabajo y los niños y niñas me han llamado muchas veces maestra, pero en seguida rectifican. (...) Tiene su lado positivo y negativo, pero lo cierto es que para mí ha sido una ventaja ya que a los niños/as les resulta más novedoso o atractivo. (...) pero es cierto que mis modelos profesionales han sido mujeres. (...) únicamente en una ocasión me cambiaron de grupo porque había problemas con una familia que no querían que su hija tuviera un maestro y es cierto que me dio rabia, ya que me sentí juzgado injustamente (...). El trabajo como maestro podría decir que genera socialmente mucho extrañamiento, pero no por ser profesor sino por ser profesor de educación primaria en primer ciclo. (...) Y por parte de las familias en los centros que he sido el primer chico siempre muestran extrañeza, si por el contrario ha habido otro maestro antes, no, parece que se muestran más tranquilos quizá por que ya lo han pasado.
- Aritz : El primer contacto con el “problema” fue por parte de los niños/as que no sabían como llamarte, no conocían ni siquiera una palabra para referirse a mí como maestro. (en euskera a la maestra se le llama “andereño” (señorita), y no existe una palabra correlativa, habría que cambiar a maestro “maixu”, pero normalmente al maestro en la escuela se le llama por su nombre, no se le llama maestro). (...) Vivo muchos dilemas a cuenta del tema del género, un montón de dilemas frente a los que me encuentro.

Estas frases no son más que un botón de muestra de aquello que recogimos, pero reflejan por un lado la diferencia, pero no más allá de lo que puede suponer a una mujer trabajar rodeada de hombres o a una persona de otro país sentirse rodeada por una nueva cultura. Pero sí desvelan el juicio que algunas personas hacen de la profesión, desde el extrañamiento algunas veces y otras, como es el caso de las familias que se sienten afectadas directamente, a partir de la sospecha y es en este punto cuando el maestro se siente vigilado y actúa protegiéndose y se configura desde el miedo a ser castigado injustamente.

A modo de conclusión las palabras de Mikel. V. (estudiante de último curso) recogen muy bien el sentimiento de todos ellos; el problema que ellos como maestros en algunos casos sufren es social. La incorporación de los maestros a las aulas de infantil es necesario para una normalización y una mirada no censuradora de la sociedad.

Yo considero que socialmente el hecho de que poco a poco vayamos incorporándonos más maestros a las aulas de infantil es importante. Digo socialmente, porque no creo que nosotros ofrezcamos nada especial a los niños/niñas que no lo ofrezcan las mujeres. Pero sí es muy necesario para la sociedad; si los niños y niñas ven como normal la



presencia masculina en el aula en un futuro considero que tendrán menos prejuicios que nosotros. (...) Socialmente considero que todavía mantenemos algunos pensamientos muy enquistados; no se trata tanto de que los niños/as únicamente observen este cambio, sino de que los adultos sean conscientes y acepten como normal y no amenazante, la participación del hombre en las aulas de educación infantil. Los niños y niñas durante mi período de prácticas nunca me han hecho ningún desprecio por ser chico. Pero soy consciente de que algunos adultos sin embargo no lo veían con buenos ojos. (Mikel. V.)

4. Discusión y conclusiones

A partir de lo comentado en el artículo podríamos extraer algunas conclusiones:

- El tema del género en la educación infantil no se aborda. Cada persona resuelve los conflictos desde uno mismo, no es una problemática compartida entre los dos sexos ni en el contexto educativo como un eje transversal de formación.
- El tema del género problematiza una profesión feminizada con unos valores muy concretos basados principalmente en el cuidado.
- Aunque en el hombre resulta más llamativo, también encontramos a mujeres que no se identifican ni quieren ejercer el rol de cuidadoras.
- La problemática que viven los maestros, es un tema social. La escuela, tiene que abordar cuestiones actuales que se encuentran en debate. Está en el comportamiento adulto, no en el niño o niña.

Estos pequeños relatos frente a los metarrelatos nos permiten entender los conflictos que viven las personas que educan, su punto de vista y sus dilemas. Como formadores de futuros docentes recomendaríamos asumir el reto de mejorar la enseñanza introduciendo reflexiones complejas que nos ayuden a dar luz a estas cuestiones. Volvemos a las palabras de Mariane y Ana Paula (2012) y al igual que ellas resignificarán su experiencia a partir de un vídeo que recogía sus dilemas y cuestiones frente a la elección o rechazo de fragmentos de vídeo, nosotros trataremos de elaborar un pequeño relato narrativo a modo de novela que refleje el efecto boomerang del que hablábamos antes, y que supone para nosotros participar en esta investigación como formadores de estos futuros maestros y maestras.

- Capítulo 1 -

9:00 de la mañana y allí estaban los dos sentados en sus sillas de despacho frente a una pantalla de 14" en silencio. De tanto en tanto se escuchaba el sonido corto y rápido de alguno de los teclados, pero el ambiente que se respiraba era tranquilo, silencioso y monótono. Aunque no duró mucho, sólo hizo falta media hora para que uno de ellos sugiriera ir a tomar café. Así fue como entre la tarea y la conversación dieron las diez, hora en la que habían quedado en reunirse. De sus butacas pasaron a ocupar las sillas que rodeaban la mesa redonda y como si de otro espacio físico se tratase comenzaron a abordar el tema que les agrupaba, la investigación. Comenzaron a exponer sus casos y las problemáticas que de estos extraían. Habían estado realizando lecturas sobre temas de identidad, pero no habían llegado a poner



en relación lo estudiado. El comienzo siempre era difícil, ya que las dudas y preguntas no ofrecían resolución sencilla.

Decidieron comenzar con las temáticas emergidas y a partir de estas problematizarlas con las lecturas que habían hecho. “La sospecha” era uno de los temas. La película de La Caza (2013) ayudo a comenzar hablando sobre lo que podía significar la acusación a un maestro que es juzgado por la falsa denuncia de abuso sexual por parte de una de sus alumnas. La verdad es que en un principio los juicios emergían de nuestra propia experiencia; resultaba difícil resignificar un tema que nos afectaba, ya que al hablar sobre la situación de los maestros en la educación infantil, no podíamos dejar de preguntarnos cómo lo abordábamos nosotros desde la formación universitaria. Nos dimos cuenta de que las cuestiones de género no formaban parte de nuestra manera de enseñar, cada uno de nosotros estaba más centrado en los contenidos que quería tratar en su asignatura y en las capacidades que cada estudiante debía alcanzar tras pasar por la asignatura. Cuando comenzamos con esta investigación nos llamo la atención desvelar que muchas de las personas a las que entrevistamos no se habían detenido a preguntarse por qué eran maestras/os; de igual manera, nosotros en ese preciso momento nos estábamos preguntando por vez primera ¿por qué decimos que la identidad docente tiene género? ¿qué nos aporta a la educación los estudios feministas, las teorías queer o los estudios sobre masculinidades? ¿por qué debería formar parte de los procesos de formación?

Desde la posición de mujer y madre, el tema se veía de una forma. Ella comenzó a hablar desde su historia, mostrando sus miedos como madre de una niña, miedos que manchaban su cuerpo con la historia de mujeres, la suya misma, agredidas en alguna ocasión. Desde aquí ella se sentía confundida; sus palabras nacían de la rabia y el miedo, desde un lugar social en el que no siempre se sentía tranquila. Habían pasado unos años desde que decidió que un chico en formación de maestro sería el que cuidaría de su hijo e hija mientras hacía la tesis. Su hija tenía seis años y se sintió visceralmente nerviosa cuando supo que el chico que las cuidaba iba a la piscina con los dos niños. Tuvo que hacer un esfuerzo por comprender que el problema estaba en ella misma; el chico había demostrado sobradamente sus capacidades y su entrega en el cuidado, sin embargo las voces externas de familiares o amigas le habían hecho dudar y su historia como mujer le hacían proteger a los pequeños. Revisar el tema del género y repensarlo en la investigación le había permitido pensarse desde otro lugar y entender, que el miedo propio y la ansiedad que ello le generaba no podía satisfacerse castigando al chico. Ella ya les había protegido cuando se entrevistó con el chico, cuando conoció el trabajo previo que había hecho y lo valoró positivamente.

Tenía que reconocer sus limitaciones en éste sentido. Es cierto que se le hacía más fácil ponerse en el lugar de la mujer que entendía el trabajo de maestra de educación infantil más allá del cuidado; ser asertiva con el hombre le resultaba complicado, pero con la mujer que quería desvincularse del rol de cuidadora no tanto. ¿Podía ella enfrentarse a cuestiones que no tenía todavía resueltas?. Desde la formación universitaria había defendido una manera de enseñar donde consideraba que la estudiante era autora de propuestas de aprendizaje más allá del cuidado y con intención educadora. Estaba claro que las lecturas que había hecho le



habían permitido valorar otros enfoques, pero la conversación con otras personas había sido determinante.

Desde la posición como hombre, él establecía otras conexiones. La investigación había hecho que se diera cuenta de ciertas cuestiones que antes no había tenido en cuenta. Cuando se acercaba a las escuelas y entraba en el aula de educación infantil, hasta el momento no había considerado que quedarse solo con los niños podía dar lugar a algún mal entendido, de manera que había comenzado a protegerse y pedía siempre que otra maestra estuviera presente en las sesiones a las que asistía. Probablemente no sólo por efecto de lo comentado, sino porque vivimos en una sociedad digitalizada donde cualquier instante es grabado o fotografiado y compartido para ser juzgado socialmente y de manera descontextualizada a través de Internet. Algo que ha podido tener efectos muy positivos en algunos aspectos, pero muy perjudiciales en otros. De manera que él hizo una valoración diferente del maestro de infantil y estableció relaciones con temas de injusticia social, donde las personas antes de incluso llegar a cometer delito pasan a ser juzgadas a partir de relatos culturales que limitan la presencia del hombre a determinados escenarios.

Paso una hora y no llegaban a acuerdos, más bien el abanico de posibilidades se iba abriendo más y por momentos se iban sintiendo desbordados frente a una temática demasiado amplia que les exigía delimitar la reflexión. De manera que decidieron que un acuerdo de ideas sería lo más práctico para tratar el problema. Fue cuando llegaron a plantear una idea que les serviría de eje para poder seguir indagando. Los dos estaban de acuerdo en que la cuestión no se resolvía únicamente con la participación de más hombres en la educación infantil, sino en replantearse las bases de la educación infantil desde los estudios de género. Tal y como habíamos leído en los textos de Rosi Braidotti (2004) no podíamos pretender defender la inclusión de los hombres sin una negociación sobre el sentido y significado de la educación infantil. Nuestra intención era en todo caso repensar este ciclo formativo desde los estudios de género ya que considerábamos que desde aquí podíamos reformular la formación y el trabajo en este campo. Decidimos dejar la reunión en este punto y continuar la semana siguiente. Regresaron a sus ordenadores a seguir tecleando en silencio, sumergidos en los temas pendientes de ese día.

Transcurrida la semana volvieron a encontrarse pero sentían que su conversación se había enfriado aunque también habían podido repensarla. Sin embargo, no habían llegado a ninguna conclusión más bien habían traído más preguntas; ¿Esta mayor presencia masculina mantiene y reproduce las desigualdades de género existentes dentro de las profesiones de la atención y cuidado “social” o supone un replanteamiento del género en este tipo de profesiones? ¿Supone una oportunidad para transformar estas desigualdades? ¿en qué medida reproducimos estas desigualdades desde la formación del profesorado? ¿los estudios de género por qué nos resultan tan complejos y lejanos? ¿podríamos realizar pequeños movimientos o acciones que permitieran la introducción de estas temáticas de manera transversal en nuestras asignaturas?. A decir verdad, todas estas preguntas nos inquietaban mucho por su apertura. Decidimos que no necesitábamos respuestas, sino que lo que realmente nos retaba y nos estimulaba era la posibilidad de construir escenarios de



aprendizaje donde estudiantes y docentes pudiéramos seguir indagando y aprendiendo. De manera que el primer paso fue proponer un trabajo de fin de grado en la formación que investigara en torno al tema de la identidad docente, sobre cómo los estudiantes de magisterio se habían constituido como maestros y maestras y en qué medida la formación recibida les había ayudado. Las propuestas o proyectos de aula también iban a formar parte de esta reflexión ya que consideramos que no podíamos esperar a un trabajo de fin de carrera universitaria, sino que necesitábamos comenzar desde las asignaturas; de manera que elegimos como proyecto de trabajo la pregunta ¿cómo aprendes a ser maestra? Y a partir de aquí fuimos desarrollando la indagación en el aula. Entendimos que las respuestas no estaban en nosotros, sino en colocar la problemática en circulación y en a partir de la relación con el grupo permitir que el tema siguiera expandiéndose.

5. Referencias bibliográficas

- Aberasturi, E. y Correa, J.M. (2015). ¿Cómo aprendes a ser maestra? Repensar el género en la Educación Infantil. En, J.M. Correa, E. Aberasturi-Apráiz, L.P. Gutierrez, (coord). (2015). *Maestras de Educación Infantil: identidad y cambio educativo*. (pp. 62-80) Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Correa Gorospe, J.M. y Jimenez de Aberasturi Apráiz, E. (2014). Repensar el género en la construcción de la identidad docente en la educación infantil. En, L. Puche, y L. Alamillo. (eds.). *Educación y Género: la incorporación de la desigualdad en múltiples contextos de socialización. Traficantes de sueños* (pp. 43-48) Madrid.
- Ferreira da Luz, Ana Paula & Blotta Abakerli Baptista, Mariane (2012). Cómo el proceso de producción del video de las I Jornadas de Historia de Vida en Educación nos ayudó a reflexionar acerca de nuestro propio papel como investigadoras. En J.I. Rivas, F. Hernández, J.M. Sancho, C. Núñez (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. <http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nomade*. Barcelona: Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós .
- Goodson, I. (2005). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.



- Morris, M. (2005). El pie zurdo de Dante pone en marcha la teoría queer. En, S. Talburt, S.R. Steinberg (eds.). *Pensando Queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Vinterberg, T. (2013). *La caza*. Dinamarca. Película: Género, drama.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Mujeres, educación y política. Experiencias de mujeres adultas en distintos espacios educativos.

Marcela Domínguez- Ludmila Pellegrini- Claudio Núñez- Gladys Blazich

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

Palabras Clave: Género - Escuela - Militancia - Encuentros

Resumen:

En este capítulo reconstruimos las voces de cinco mujeres adultas en torno a su regreso/inserción a la escuela hoy y cómo a partir de allí se encuentran con la militancia.

Inicialmente se da a conocer el contexto social, cultural y económico en el que viven estas mujeres, marcado por la vulnerabilidad social. Luego abordamos desde sus propios relatos el camino, los espacios, los encuentros que recorren de la escuela a la militancia, y el sentido de ésta como práctica emancipadora a partir del plan social "Ellas hacen" del cual participan. Por último, centramos la mirada en la idea del retorno/ingreso a la escuela como encuentro y encuentros que otorgan sentido a su permanencia en esos espacios. Espacios que transitan en compañía de otras, con las que comparten las mismas historias de exclusión de la educación, por mandatos sociales referidos al género.

Key words: Gender - School - Militancy - Meetings

Abstract:

In this chapter we try to present the reconstruction of the voices of five adult women about their return / insertion to school today and how from there, and vice versa they find militancy.

Initially it discloses the social cultural and economic context in which these women a context of social vulnerability origin live. Then from the social plan "They do" which



involved approached from their own stories the way spaces meetings which run from school to militancy and the sense of it as emancipatory practice. Finally eyes focused on the idea of the return / enter school as a meeting and meetings that give meaning to living in these areas along with others with whom they share the same stories of exclusion from education to social mandates relating to gender.

No son héroes ni heroínas, ni personajes insignes, sino sujetos que tienen una historia, una experiencia de vida que mediante su relato, están creando las condiciones para comprender el ser humano. Son historias de emancipación en la medida que nos narran diferentes modos de comprensión de cada uno de los sujetos de sí mismos y de los escenarios en los que ha/ está transcurriendo su vida (Rivas Flores; 2011:5-6)

Introducción:

Esta comunicación presenta experiencias educativas, en espacios escolares y no escolares, de mujeres adultas que asisten a actividades de formación co-gestionadas por el Estado y las Organizaciones Sociales y Comunitarias en la Provincia de Chaco, en el norte de Argentina. Trabajar con mujeres que han iniciado o regresado a la escuela primaria para personas jóvenes y adultas, por necesidades y deseos diversos, es una preocupación que nos moviliza como equipo de investigación desde hace algunos años:

¿Por qué con mujeres?, ¿de dónde nos viene la preocupación?. Esta *historia más (que) objetiva es objetivada*, así como lo señala Rivera Garretas (2008), es apropiada por quien la vive y la torna propia, en este caso, las mujeres con las que compartimos sus vidas, sus sentires, sus pesares, sus pasados, sus presentes, su saberes, sus ataduras y libertades.

Buscamos reconstruir voces, traerlas a espacios no tradicionales de circulación, sacarlas de largo letargo y ocultamiento académico para discutir, reflexionar y pensar con ellas, aprender con ellas, de ellas, desde ellas no desde el silencio sino desde el grito profundo de quienes dicen cosas tan valiosas como las que se publican y valoran en los ámbitos de los que formamos parte y por los que transitamos.

Las voces de las mujeres nos resultan significativas, entre otras cuestiones, en cuanto a sus relatos, imágenes, vivencias y percepciones que nos aportan en torno a la escuela y a los y las docentes, las motivaciones y expectativas inherentes a su vida en la escuela, como formas de participación política puestas en diálogo con sus experiencias educativas. Éstas se constituyen en un elemento central sobre el que reflexionaremos en esta comunicación ¿Cómo es vivida la escuela por ellas? ¿Cómo consideran los saberes que aprenden en la escuela? ¿Cómo viven la experiencia de militancia? ¿Qué aprenden de esta experiencia? ¿Qué relación guardan estos diversos saberes?

En este sentido, respecto de sus encuentros con la participación política, ellas se ven guiadas "...por el deseo y la necesidad afirmando aquello que les resulta verdadero,



y que las hace tomar conciencia de un saber nacido de esa misma práctica política, que más que interrogarse por el afuera, lo hace sobre sí mismo, por su propia acción y el sentido del mundo, del estar allí y de la forma de hacerlo (Puissi, 1996).

Acercarnos, comprender e interpelar la experiencia, desde las historias de vida nos acercará a percibir cómo viven las protagonistas esta experiencia educativa, y de esta manera poder problematizar la educación de personas adultas, fundamentalmente, sobre las mujeres, su vida, su estar en la escuela y el mundo, haciendo del “estar”, no un “estar” cualquiera sino un “estar político en tanto mujeres

En este contexto, deseamos entender qué dicen, qué piensan y qué valoran las personas adultas de la escuela; qué les sucede en esos contextos y qué aportan sus experiencias de vida a sus trayectorias escolares en esos particulares contextos y situaciones, en tanto están vinculadas y atravesadas por mandatos sociales, imágenes y prácticas culturales, como construcción socio-histórica del modelo patriarcal que estereotipa el “ser mujer”.

Nuestra línea de investigación se enmarca en estudios de Educación de Personas Jóvenes y Adultos/as en el entrecruzamiento con estudios desde una perspectiva de género. Una primera aproximación al campo, a partir de entrevistas en profundidad y grupal a cinco mujeres nos brinda un tipo de información para comenzar a pensar su experiencia educativa, cómo se teje la trama entre el trayecto educativo escolar iniciado y/o retomado y la experiencia militante en un movimiento político que reúne a mujeres en situaciones educativas, formativas, pedagógicas y políticas que van más allá de la escuela cómo ámbito enclaustrado.

1 Primeras aproximaciones a la experiencia escolar. El contexto de vida de las mujeres.

La mayoría de estas mujeres viven en situación de vulnerabilidad económica, social, educativa. La economía del hogar es sustentada por el trabajo informal, mediante diversos oficios con ingresos iguales o inferiores al Salario Mínimo, Vital y Móvil. Otros ingresos lo constituyen las pensiones de carácter no contributivo, es decir, aquellas que no requieren aportes para su otorgamiento; tomando como criterios para el acceso a este tipo de beneficios: la situación económica, familiar y de residencia. Las mismas se destinan a madres de siete hijos o más; a personas con algún tipo de invalidez (pueden percibirla si poseen una discapacidad para trabajar o son personas con diabetes, Lupus, celíacas, con problemas de Obesidad o HIV). Otro tipo de ingresos lo constituyen la asignación universal por hijo, derecho adquirido para las niñas y niños que forman parte de familias desocupadas; las trabajadoras del servicio doméstico; y aquellos y aquellas trabajadores/as por temporada.

Otra fuente de sustento de las familias son los programas sociales “entendidos como transferencias de ingresos no contributivas para el alivio de la pobreza en la población general, constituyen una modalidad relativamente nueva en la política social argentina, ya que se desarrollaron fundamentalmente como respuesta a la crisis de 2001-2002...” (Cruces, Moreno, Ringold y Rofman, 2008:15). En este contexto surge el Programa “Ellas Hacen” en el que se inscriben las prácticas políticas y educativas de dos de las mujeres con las que nos entrevistamos.



1.1 De la militancia a la escuela: “Ellas hacen”

“Ellas hacen” es un programa social destinado a mujeres, para que puedan formar parte de una cooperativa y trabajar en el mejoramiento de sus barrios en: instalaciones internas de agua potable en hogares, colocación de tanques de agua, mejoramiento de aceras, pintura y el reacondicionamiento de espacios públicos, entre otros propósitos. En su implementación, estableció como prioridad a aquellas mujeres que atraviesan una situación de mayor vulnerabilidad, madres con tres o más hijos y/o con hijos con discapacidad y a las mujeres víctimas de violencia de género. Quienes forman parte del programa pueden capacitarse, y terminar sus estudios primarios y/o secundarios. También, las cooperativistas participan de distintas capacitaciones: oficios asociados a la construcción, formación integral sobre derechos, cooperativismo y economía social, perspectivas de género, entre otros aspectos.

Nos permitimos pensar de qué manera “Ellas hacen” es un programa que encierra un sentido de libertad, libertad económica y doméstica, libertad en relación, libertad patriarcal y libertad para sí mismas y la extranjería. Nos preguntamos en qué medida permite una ruptura con las ataduras sistémicas y propias, generando un espacio propio, un lugar propio donde estar y construir un mundo diferente para sí y para otras mujeres, niños y niñas, para sus propias hijas e hijos, en tanto aprendizaje/s de lo que ellas aportan al mundo.

Cuando indagamos respecto de sus motivos para regresar a la escuela aparecen tres cuestiones como principales: el programa social “Ellas hacen”, la posibilidad de ayudar a sus hijos/as y el deseo de una titulación.

Para Cinthia implica: “...enseñarles y ayudarlos a nuestros hijos. Ellos vienen a veces con una tarea y nosotros podemos ayudarlos desde lo que nosotras aprendemos...”

Aquí podemos vislumbrar que la fuente de motivación tiene más que ver con un otro u otra, es decir motivaciones que son externas, que desde nuestra perspectiva forma parte del rol que la sociedad patriarcal le asigna a las mujeres como señala Sendon de León (2001):

Es altamente probable que el hombre se apropie de una cantidad desproporcionadamente grande de los cuidados y el amor de la mujer, tanto directamente como a través de los hijos. Es como una alienación de nosotras mismas en aras del amor, y tanto este como el poder dar vida, son los dos bienes que el hombre utiliza de forma individual y colectiva para seguir dominando a las mujeres... (En Alonso y Díaz, 2002:61)

De manera paradójica aparece la cuestión de la certificación como una autoridad que deviene a partir de una titulación obtenida en el espacio escolar. Cinthia nos cuenta que “... había hecho hasta primer año del colegio en otro colegio, pero como no podía ir a buscar los papeles y quién sabe dónde deben estar...”. Esta es una problemática común en personas adultas que regresan al sistema educativo, ya que éste por la burocracia, o el paso del tiempo y el hecho de que la institución en la que habían terminado sus estudios ya no exista, entre otras cuestiones se ven obligados a acreditar tramos del sistema ya realizados. En los últimos años, las modificaciones a partir de considerar la educación de personas adultas como modalidad contemplada en la Ley de



Educación Nacional, trabajan en ese sentido y estas cuestiones ocurren con menor frecuencia.

Tanto Claudia como Cinthia (dos de las cinco mujeres con las que trabajamos) comienzan sus estudios luego de formar parte de la cooperativa “Ellas hacen”. Observamos que el hecho de su pertenencia a un espacio político les permitió obtener la información y el acceso a la cooperativa y al desarrollo e implementación de la misma; y a través de este programa perciben la ayuda económica que se presenta como un facilitador para poder continuar con sus estudios. Estas podrían ser algunas de las cuestiones que les otorgaron la posibilidad de volver a la escuela (García Huidobro, 1985 en citado Sirvent, 1990) plantea que:

Dada la situación de estos sectores y su ubicación en la sociedad es de esperar que no exista demanda explícita, previa a la existencia de programas educativos; será necesario preguntarse más bien por la forma en que estos sectores aprovechan, se motivan y hacen suyas las alternativas que se les ofrecen, o por el contrario se resisten a ellas a través de la no asistencia, la deserción o la indiferencia (81)

Es decir, que no existe una organización colectiva expresando la necesidad de acceso a la educación de adultos/as, no son por lo general ellas o ellos quienes demandan de una manera explícita por educación, sino más bien, son los programas los que preceden a esta demanda y lo que debe ser de nuestro interés es cómo estos sectores se apropian de estas alternativas.

1.2 A militar se aprende caminando, recorriendo, experien-ciando...

En el relato de Claudia aparece una experiencia de militancia previa que tiene que ver con la extorsión y utilización, a la que se ven expuestas las pobres a las que estas personas se encuentran sometidas, por pertenecer a un grupo vulnerado social y económicamente, lo que (Sirvent, 1990) denomina “pobreza de protección, frente a la violencia internalizada en las relaciones sociales cotidianas, el matonismo, y el miedo como patrón de vínculo”.

Las personas que provienen de sectores humildes se ven afectadas por, entre otros, un tipo de pobreza, que es verse desprotegidas en sus distintas manifestaciones y en los espacios de encuentro y relación: de la violencia sexista, en las relaciones institucionales, de algunos de sus pares, referentes políticos con quienes conviven en espacios de formación determinados, etc., donde el miedo, como se puede percibir a partir de la voz de Claudia, es un patrón de vínculo, una manera de generar en ella una forma de sumisión a estas distintas formas que puede asumir la violencia y de no poder salir de esa condición en la que se encuentran y ni de tener una real participación en las organizaciones y espacios que integran. Como señala Ana María Piussi (1999):

La práctica de las relaciones es una invención política de las mujeres, a la que empiezan a mirar también algunos hombres que están tomando distancia del poder sin dejar de hacer el mundo más civilizado. Es la práctica de una política que no confía en las mediaciones del poder, sino en los deseos y recursos personales, que hace palanca en la responsabilidad de cada uno y cada una, en la competencia para pensar y para juzgar sobre el hacer que todas y todos tienen por ser parte del mundo compartido (citado en López Carretero, 2006:134)



Eso que Milagros Rivera Garretas denomina *mediación*, en poner en relación dos elementos que se encuentran y que da origen a algo nuevo; más específicamente se refiere a un tipo de *mediación segunda* que nos habla de aquel tipo de relaciones que ocurren en el ejercicio de la política partidaria y en la vida de las instituciones y en la que muchas mujeres y también algunos hombres han sufrido. Allí, donde prima el poder y la fuerza, no existe lugar para el otro, lugar para la otra, acogida a la alteridad; sólo cabe la sumisión y el dominio, a partir de la anulación del otro y la otra, y por tanto la de una misma, la de uno mismo al formar parte de un mundo que no permite que las personas podamos partir de nosotras mismas, de nosotros mismos (López Carretero, 2006)

Siguiendo con el relato de Claudia: empieza la escuela, conoce personas y aprende... Aquí el aprender equivale al saber, al partir de sí misma, el darse cuenta y asumir su lugar en el mundo, en tanto mujer, militante y pobre, reconociendo sus derechos y la necesidad de permanencia en la lucha por los mismos. En este mismo sentido nos relato:

...Íbamos a cortar calles, nos agarrábamos a los golpes con la policía, quemábamos gomas, íbamos presas, ahora no..., ahora sabemos dónde estamos paradas y por qué militamos, por qué salimos a las marchas, por qué peleamos... Ellas (refiriéndose a sus compañeras) quieren aprender sus derechos, por qué hacer política, qué es, porque... es tu derecho, tu decisión...

Se puede percibir un cambio en la experiencia de militancia. Ellas hablan de saber cuáles son sus derechos. Y saber es saber-se una misma. Aprenden sobre economía, a descubrir otros mundos posibles que se van configurando en el encuentro compartido con otras. A partir del descubrir, conocer, discutir, encontrarse, re-encontrarse. Pareciera que se presenta la cuestión de comprender que antes su participación era escaza o no terminaban de entender el por qué militaban. Y que este nuevo espacio les permite ir hacia el encuentro de eso que venían buscando, saber cuáles son sus derechos e ir por la concreción de los mismos. Saber que la decisión está en sus manos, que nadie puede arrebatarles eso que les es propio.

Claudia nos relata las múltiples cuestiones que aprende en el espacio de militancia. Es decir, que surgen aprendizajes sobre cuáles son sus derechos, sobre economía, quiénes gobiernan sobre los destinos de un país. Al tratarse de un movimiento político aparece la cuestión partidaria y en este caso el movimiento al que ellas pertenecen es oficialista, es decir, que comparte las políticas que se implementan actualmente en el contexto argentino.

1.3 Experiencia educativa: entre la escuela y la militancia.

Cinthia y Claudia son estudiantes de un Anexo de una escuela primaria para personas jóvenes y adultas, son vecinas y compañeras de militancia. En sus relatos podemos percibir como ambos espacios, el de la escuela y la militancia se retroalimentan, e implican en tanto refieren a un “salir de su casa”, “conocer sus derechos”, un “aprender en conjunto”, un “conocer personas”, “escuchar a su referente política”, “ser entendidas”, “compartir”, “saber que se puede”.



Cinthia decía respecto a la escuela: “*a mí me gusta ir... nos enseñan matemáticas, lengua, ciencias naturales, cosas de violencia también... muchas cosas nos enseñan. A educar a nuestros hijos e hijas...*”. Y de la militancia destaca que: “*iba...para conocer a la gente, estar con la gente. Para aprender qué es la militancia... porque eso es la militancia*”.

A partir de su relato podemos pensar que ambos espacios implican un salir-se. Percibimos cómo los límites que existen entre estos espacios son borrosos, ambos educan, ambos implican un encuentro con otras y otros. En la escuela Claudia siente que:

...entienden tu situación, vos le decís, estoy pasando por este momento...y ellos te entienden. Te justifican, te entienden, y seguís; ahora, este año tengo que regresar. Te explican mejor. Te enseñan...Y te dicen seguí, no dejes, porque las ayuda, y aprenden para darle la educación a sus hijos e hijas...y se aprenden muchas cosas....

Para ellas la escuela es un lugar donde las comprenden, las entienden, le explican, las estimulan y motivan a continuar, a verse a sí mismas como posibilidades para que puedan mediar allí en la educación de sus hijas e hijos, en sus barrios, en sus comunidades, desde la práctica política del ser mujeres.

Nos preguntamos ¿el espacio escolar problematiza, reflexiona, pone en cuestionamiento la situación social y económica de estas mujeres? ¿Existe un interés por parte de los/as docentes por despertar un deseo de conocimiento y saber en las/os estudiantes? Nuestra hipótesis es que la preocupación por parte de los/as docentes pasa por contener de manera afectiva y personal en lugar de considerar primeramente las condiciones sociales estructurales que generan las dificultades, es decir, retener a las alumnas dentro del sistema educativo.

Siguiendo a Brusilovsky y Cabrera (2012), esta contención enmascarara muchos aspectos:

La centración en la persona, sin trabajo educativo de reflexión sobre los aspectos económicos, políticos, legales que crearon la situación actual del sujeto y sin posibilitar la incorporación de herramientas cognitivas -aprendizajes conceptuales, técnicos- que permita la reinserción laboral y/o política, puede tener escaso efecto transformador de la vida individual y resulta reproductor de las condiciones estructurales (Brusilovsky y Cabrera, 2012:186).

Para Claudia la militancia...

es que aprendas tus derechos, a quien votar, que no es como antes que sos una mujer que te tenés que quedar en tu casa como una esclava, ahora no, hay mucha ayuda que reciben las mujeres. No sos ya una esclava, tenés que salir, saber cuáles son tus derechos, que podes trabajar...

Militando ellas aprenden a salir de sus casas, que de alguna manera conlleva un salirse de sí mismas para llegar a ellas mismas, salirse de las ataduras externas que las esclavizan, excluyen y silencian. Sin embargo el “darse cuenta” que se puede, el “estar acompañadas y no solas”, el hecho de que existan políticas públicas que brindan posibilidades a estas mujeres para ir ganando independencia educativa, económica,



política y en la lucha por la igualdad de derechos. ¿Acaso, no constituyen estos algunos pasos para transitar el camino hacia la emancipación? "Les dije suavemente que bebieran vino y que tuvieran una habitación propia", es una frase célebre de Virginia Wolf, Invitando a las mujeres a buscar ese cuarto propio para hacer lo que desean ellas, para estar con ellas y ser ellas mismas, para pensar, reflexionar, producir...

Podemos visibilizar diferentes procesos de comprensión respecto a la militancia y la escuela, pero ambas tienen puntos en común, a partir de constituirse en formas diferentes y complementarias de vivir la experiencia desde una práctica compartida.

2 Una historia compartida...

Una de las problemáticas de la educación de personas jóvenes y adultas en la Argentina, radica en la falta de edificios escolares propios, teniendo que recurrir de esta manera al desarrollo de clases en instituciones de educación primaria y sus anexos en otros edificios de la comunidad, como parroquias o centros comunitarios que por su cercanía a los barrios ubicados en la periferia de la ciudad, los mismos ofician de espacios de encuentro para desarrollar estas actividades educativas.

Al visitar uno de estos centros educativos, conocemos a un grupo de mujeres que asisten a este anexo de una escuela primaria para personas adultas hace tres años, ya sea a modo de retorno/regreso a la escuela primaria, como en el caso de Petrona y Desideria, o bien como primera experiencia educativa escolarizada en el caso de Olga.

Olga tiene 65 años, es oriunda de la zona rural de la provincia y nos cuenta que ese fue el motivo principal por el cual no inició la escolaridad en su infancia, sumado a las actividades domésticas en las que ayudaba en el hogar. De manera similar, Petrona (58 años) y Desideria (62 años) también provenientes del interior, nos relatan que de niñas solamente han asistido por un plazo breve de tiempo al primer grado de la escuela primaria, debido a las distancias geográficas y a las tareas domésticas a cargo, sin embargo, aún conservan firmes recuerdos, imágenes sobre la escuela y su maestra de aquel tiempo.

Poner la mirada en historias como la de Olga, Petrona y Desideria, implica pensar el modo en el cual sus biografías se ven atravesadas por mandatos sociales, imágenes estereotipadas, "formas establecidas del ser mujer" (Morgade; 2004:9), que nos permiten comprender el por qué de algunas "exclusiones" que atraviesan la vida de cientos de mujeres que hoy recuerdan con añoranza una escuela que solo vieron desde lejos, una escuela a la que no han accedido, no por decisión sino por imposición.

Ello nos convoca a pensar en el "poder" de las instituciones, como la familia, que desde la infancia han marcado la claudicación a un proyecto propio, como lo es la escuela, en el sentido de la decisión, de la elección de estar.

Para ellas haber vivido sus infancias en un contexto de ruralidad las ha alejado aun más de las posibilidades de acceso a la educación, "ser mujer del interior incrementa esa no-posibilidad, la torna más excluyente y discriminatoria; porque el ser mujer y del interior remite al cumplimiento de determinados mandatos sociales y culturales que, muchas veces, las alejan de sus deseos y necesidades, las alejan de sus propios mandatos" (Domínguez; 2014).

En este sentido, Olga nos relata una infancia alejada de la escuela:



Nosotros vivíamos en el interior, en el campo y no podíamos ir [a la escuela]. Mi papá los llevaba a caballo a mis hermanos los varones, solamente los varones iban porque las mujeres no. Y los tenía que llevar a la escuelita que quedaba a cinco kilómetros más o menos.

...mi papá decía que conviene irse los varones que las mujeres, porque las mujeres hay más peligro para trasladarse y nosotras ayudábamos en la casa.

De manera similar Petrona recuerda:

...como trabajábamos en el campo. y después ya éramos grandes, y antes teníamos vergüenza de irnos a la escuela de grande. Tuve ganas de retomar pero no se podía, porque estábamos en el campo... y de a pie esa parte era muy lejos.

Ello daría cuenta del mandato patriarcal, que en el ámbito doméstico, se ve reforzado por la figura paterna que diseña para los hijos varones un proyecto ligado a la educación y acceso al saber, y a las hijas mujeres un proyecto vinculado a la casa y a las labores domésticas (Dominguez; 2014), cercenando la apertura a otras posibilidades como las escolares y educativas.

En este contexto, entendemos que se produciría una naturalización de aquel mandato patriarcal marcando, como consecuencia, otras relaciones y modos de vincularse.

Para Olga la posibilidad de ser y hacer siempre aparece ligada a la decisión de otro/a, en un primer momento a la decisión del padre, luego del marido, posteriormente a la 'patrona', y por último, nuevamente a la familia, representada en sus hijos quienes deciden que ella debe volver a vivir en el interior aunque ello implique resignar nuevamente un proyecto propio, la escuela (Dominguez; 2014):

Todos me dijeron andate a la escuela... entonces mi patrona cuando me hizo la jubilación me dijo dedícate a la escuela.

Mi familia me está queriendo llevar un tiempo al interior. Yo tengo mi familia en el interior, mi hermano, mi hermana, nosotros tenemos chacra. Mi hijo me dice si vos vas a dejar esto andáte un tiempo allá con ellos, allá en la chacra. Y si, si dejo ya deo del todo.

A partir de este contexto, entendemos que la similitud en sus historias radica por un lado, en pensar lo compartido desde los trayectos de exclusión educativa vivenciados por ellas, desde la singularidad de sus infancias, de sus biografías, como una imagen que nos remite a una lejanía vivenciada entre la infancia y la escuela. Por otra parte, en una mirada compartida que tienen estas personas adultas sobre la escuela como una posibilidad, posibilidad de encuentro, posibilidad de salir-se, de participar, de incluirse, y esto es claramente la posibilidad de cercanía, del sentido y las motivaciones que las acercan a la escuela hoy.

Al momento de re-pensar estos sentidos y motivaciones que las alumnas adultas como ellas encuentran en la escuela, resulta interesante descubrir en sus relatos que éstos, más allá de su carácter pragmático, de aprehender letras y números, refieren al sentido de lo vincular, el espacio de encuentro, del "ser y estar con otras y otros", encuentros que propician el sostenimiento del grupo y las motivaciones para quedarse, esto es, en palabras de Olga: "Me gusta, por no quedarme sola...".



Cuando nos remitimos a la escuela como espacio de encuentro, hacemos referencia a un encuentro que implica “tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, con ideas, movimientos, pensares, y a partir de allí, inaugurar otro recorrido, una historia, una transformación que altera el estado de cosas y desde donde ya nada es lo mismo” (Duschatzky; 2008:48). Para ellas, tropezarse con “otras” con quien compartir sus biografías, sus historias, los mismos procesos de negación/exclusión, de claudicación, tiene que ver con la inauguración de otro recorrido a partir del cual ya no son las mismas.

Estos nuevos procesos de deformación/formación que se producen en dichos encuentros posibilitan no solo el desarrollo de capacidades de comunicación y de mejor interacción con el contexto social, además refieren a las posibilidades de emancipación de quienes los transitan, en tanto son espacios de socialización, de vinculación, de encuentro y de encuentros, que refieren a la posibilidad de ampliar la práctica de inclusión, de participación, de construcción de la identidad individual y colectiva.

En este sentido, los significados que construyen las personas que asisten a estos centros educativos, generalmente se relacionan con las formas de vinculación entre personas adultas que allí concurren. Dichos significados pueden ser interpretados como motivaciones, es decir, “sentidos de carácter práctico y simbólico que las personas construyen para justificar su estancia en la escuela y el uso que le dan a esta educación en sus proyectos de vida” (Hernández Flores, 2003:35).

De esta manera, lo “aprehendido” no sólo cobra importancia por su carácter práctico sino porque siempre implica un “nosotras”, un aprendizaje compartido y vivido con otro/a:

Acá hacemos todo nosotras, a mí me gusta más el tejido [refiriéndose al oficio, como arte]. Yo lo que quiero aprender bien es mi nombre y mi apellido. Ahora nos exigen más para firmar, en el PAMI [Programa de Atención Médica Integral para jubilados y pensionados], en el banco, el nombre y apellido el número de documento. Yo pongo en un papelito mi nombre mi documento todo y llevo porque sino me olvido. Así me dice Mónica que tengo que hacer (Olga).

Yo le estaba diciendo a mis compañeras capaz por este año nomas para ayudarle a la maestra. Porque el año pasado éramos muchos. Entonces nosotras dijimos que este año le vamos a dar otro empujoncito otra vez a la maestra (Olga).

Por otra parte, sostenemos que estos significados que se construyen en la experiencia compartida en la escuela, “tienen íntima relación con los estilos docentes desarrollados por las y los educadores”, dado que éstos propiciarían u obstaculizarían la configuración del espacio y los vínculos que allí se establecen, incidiendo en los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que se trabaja con personas heterogéneas, con trayectorias de exclusión escolar (Hernández Flores, 2003:39).

Desideria nos relata:

Ella [la maestra] está más con nosotros, eso es lo que yo necesitaba, que a mí me expliquen no yo ir y copiar y copiar y no sabía que es lo que decía. A lo mejor la maestra... tenía mucha gente, muchos chicos que enseñaba y un poco que me faltaba voluntad a mí también (...) yo conocía la escuela pero yo tengo que estar con una persona que a mí me ayude como ser la señorita, no es copiar nomas.



Cualquiera puede agarrar una revista y copiar nomas pero saber que dice ahí no. Ahora siento la diferencia.

De manera similar, Petrona nos cuenta: *“La maestra de antes, cuando fui a la escuela en el campo, era más distinta, te enseñaba pero te largaba así nomás, solos para que hagamos nosotros, le importaba más los otros que sabían más”*.

De esta manera, la escuela se constituye en ese espacio para “ser y estar”, siempre marcado por la presencia de otro/a, la escuela es para ellas ese lugar para “habitar” en compañía de otros y de otras.

La presencia de ese otro/a, tal como sostiene Gilles Deleuze, nos interpela a pensar la realidad de estos encuentros, entendiéndolos como las nociones necesarias para pensarnos junto a otros/as en el mundo:

Que el “Otro” no sea nadie propiamente hablando, ni usted ni yo, significa que es una estructura que se encuentra solamente efectuada por medio de términos variables en los diferentes mundos perceptivos – yo para usted en el suyo, usted para mí en el mío. No basta siquiera con ver en otro una estructura particular o específica del mundo perceptivo en general; de hecho, es una estructura que funda y asegura todo el funcionamiento del mundo en su conjunto. Y es que las nociones necesarias para la descripción del mundo (...) permanecerán vacías e inaplicables, si el “Otro” no estuviera ahí, expresando mundos posibles. (Skliar; 2002:8)

Conclusión

En suma, militando ellas aprehenden la conquista de un nuevo espacio, espacio compartido con otras que traen consigo las mismas historias de exclusión, de pobrezas, de silencios, de luchas y hoy, de participación, abriendo camino a la emancipación.

A través de las historias de todas ellas, podemos visibilizar cómo cobran sentido y confluyen en sus vidas dos procesos: la militancia y la escuela, ambos como espacios complementarios, en tanto se constituyen en formas diferentes de vivir la experiencia de emancipación desde una práctica compartida.

La escuela les ha permitido experimentar un nuevo sentido, más allá de las letras y los números, la escuela es para ellas el lugar de “encuentro” con otras, encuentro y encuentros desde los cuales ya no son las mismas y precisamente, esta nueva libertad, la compañía, la deformación y formación de sus historias junto a otros y otras, son los que revalorizan y dan sentido a su permanencia en la escuela hoy.

Referencias Bibliográficas:

- ALONSO, G. y Díaz, R. (2002). *Hacia una pedagogía de la experiencia de las mujeres*. Buenos Aires, Miño y Dávila eds., Cap. I y II.
- BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, E. (2012). *Pedagogías de la educación una realidad heterogénea escolar de adultos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.



- CRUCES, MORENO, RINGOLD y ROFMAN (2008). *Los programas sociales en Argentina hacia el Bicentenario: visiones y perspectivas*. Buenos Aires: Banco Mundial.
- DOMINGUEZ, M. (2014). “*Sujetos de la EDJA. Retornos a la Escuela*”. Encuentro Latinoamericano “La educación de jóvenes y adultos en América Latina”. Cátedra Latapí. CAEU-OEI. 20 y 21 de Noviembre de 2014. Disponible en: <http://www.oei.org.ar/novedades/spip.php?article12>
- DUSCHATZKY, L. (2008) *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- HERNÁNDEZ FLORES, G. (2003) *Estilos Docentes y Significados de los Procesos Educativos*. Colecciones CREFAL, DECISIO N°5.
- LÓPEZ CARRETERO, A. (2006) *Hacerse mediación viva*. En A.M. Piussi y A. Mañeru Méndez (coords.) *Educación, nombre común femenino* (134-157). Barcelona: Octaedro.
- MONTOYA RAMOS, Ma.M. (2008) *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina.
- MORGAGE, G. (2004). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Novedades Educativas. Bs. As.
- PIUSSI, A.M. (1996) Introducción. En: A.M. PIUSSI y L. BIANCHI (ed.) *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- RIVAS FLORES, J. I. (2011) *Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social*. PANORAMA. DIALOGOS. Número 67-68. Vol. 3
- SIRVENT, M.T., CLAVERO, S. y FELDMAN, M. (1990). *La demanda educativa de los sectores populares: propuesta de categorías para su análisis*. En: *Revista argentina de educación*. AGCE, Buenos Aires, Año VIII, N°13, PP. 79-92.
- SKLIAR, C. (2003) *¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.

Fuentes Electrónicas:

ANSES: Página web: <http://www.anses.gob.ar/>. Consulta: 10/02/15

MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. Página web: <http://www.desarrollosocial.gov.ar/> Consulta: 07/02/15



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

PALABRAS SILENCIADAS: LAS ENSEÑANZAS FEMENINAS EN EL PRIMER FRANQUISMO (1939-1951) DESDE EL RELATO DE VIDA

Miriam Sonlleva Velasco

Universidad de Valladolid

Resumen

En una sociedad patriarcal fuertemente arraigada en el tradicionalismo y el catolicismo en la que la mujer no tenía representación en la esfera pública, nacieron y crecieron muchos niños de la posguerra. Las enseñanzas de la familia, la escuela y la Iglesia fueron poco a poco cultivando en ellos, la semilla de la subordinación de la mujer frente al hombre. El sometimiento femenino se hacía más patente en aquellos lugares rurales donde prevalecía el costumbrismo. Nuestro trabajo trata de profundizar en la mirada de aquellos niños que a través del adoctrinamiento social fueron víctimas y verdugos de un sistema misógino. Cuatro relatos de vida serán la base metodológica en la que nos apoyaremos para analizar esta problemática. Consideramos que sólo a través de la riqueza de la palabra de podemos percibir la importancia de una educación libre de sesgos.

Palabras clave: educación, franquismo, mujer, relato de vida



WORDS SILENCED. WOMEN'S LESSONS IN THE FIRST FRANCO (1939 - 1951) FROM THE STORY OF LIFE

Abstract

In a strongly patriarchal society rooted in traditionalism and Catholicism in which the woman had no representation in the public sphere, they were born and raised many baby boomers. The teachings of the family, school and church were gradually cultivating in them the seed of the subordination of women compared with men. The submission of women became more evident in those rural areas where manners prevailed. Our work deals in the eyes of those children through the social indoctrination were victims and executioners of a misogynist system. Four life stories are the methodological basis on which we rely to analyze this problem. We believe that only through the richness of the word we can see the importance of an education free from bias.

Keywords: education, franco, woman, life story



Palabras silenciadas

Yo obedezco, tú escuchas, ella mira, nosotras callamos, vosotras respetáis, ellas imitan...

Cuando nadie te entiende, cuando no importa cómo te sientas, ni lo que quieras, cuando tu destino está marcado desde que naces y tu voz no encuentra oídos que la escuchen resulta difícil romper con el destino, salirse de la costumbre y empezar a volar...

Las niñas humildes, que vivieron en la España denostada de la posguerra vieron cómo desde el nacimiento su destino era unidireccional. Su lugar estaba dentro del hogar sirviendo a los intereses de la Patria en su papel como dignas madres y esposas. Todo lo que excediera esta ocupación era criticado y repudiado por una sociedad machista y androcentrista que manipulaba todo lo relacionado con el mundo femenino.

A lo largo del franquismo las mujeres nacían y morían en la familia, en ella descansaba su vida individual y social y les servía como punto de referencia y de aprendizaje. En ella sentían la estabilidad y el reposo y era su medio de supervivencia (Peinado y Anta, 2013). Su carácter sensible y abnegado se contraponía a la fuerza y valentía del varón. La sabiduría masculina y su capacidad para el estudio y los negocios le convertían en el personaje idóneo para la escena pública.

Estas enseñanzas eran transmitidas desde la cuna a niños y niñas que poco a poco iban creciendo en familias donde el padre se encargaba de traer el sueldo a casa, mientras la madre daba a luz a los hijos, los criaba y se ocupaba de las labores del hogar.

Cuando asistían a la escuela el discurso se magnificaba. Las aulas separadas por sexos, las enseñanzas del maestro o la maestra en función de la clase, las diferentes materias impartidas según el currículum de niños o niñas y los métodos antioeducativos eran la pedagogía mágica que se usaba en las escuelas para adoctrinar al alumnado en la discriminación entre sexos.

Los discursos de la familia y la escuela tenían su continuidad en las leyes estatales dictaminadas en estos años y la fuerte represión que imponía la represión católica. Iglesia y Estado formaban un tándem de intereses mutualistas del que ambas instituciones se beneficiaban. El Estado necesitaba que la mujer volviera al hogar, diera hijos a la Patria y se ocupara de la familia. Sólo si ella asumía ese papel, educaría de la misma forma a sus hijos. El aumento del desempleo en esos años de posguerra y las malas condiciones vividas hicieron fácil poder transmitir esos ideales. La Iglesia, fiel servidora del Régimen, le apoyó en esta doctrina suministrando desde sus iglesias una buena dosis de castidad. Apoyándose en las sagradas escrituras explicaban en sus sermones cómo la mujer era un ser notablemente inferior al hombre, ensalzando su valor como progenitora y acuñando su deber de servir a la familia.

El trabajo que presentamos tiene como finalidad investigar acerca de cómo se llevó a cabo la educación femenina en la posguerra española (1939 – 1951) desde tres planos diferenciados: familia, escuela y sociedad y cómo influyeron la Iglesia y el Estado en esta instrucción. Nuestro objetivo es indagar en cuáles fueron las enseñanzas femeninas que se transmitieron en esos años y cómo fueron conformando éstas, las prácticas sociales de toda una generación, sustentadas con tan arduas raíces, que sus recuerdos aún están presentes en nuestros días.

Para trabajar estas enseñanzas hemos llevado a cabo cuatro relatos de vida, a dos hombres y dos mujeres de edades comprendidas entre los 75 y 80 años, que poseen dos características comunes: provienen de familias humildes y sus aspiraciones vitales (ya bien fuera por el nivel económico familiar, por su pertenencia a esta clase social o por su condición sexual) quedaron reducidas al matrimonio y al sostenimiento familiar. Con ellos queremos conocer cuál es la visión de la mujer en estos años sin sesgar las voces de ambos géneros, aportando como nieta de una de las niñas que sufrió esta represión, la palabra de un colectivo, que durante muchos años fue silenciado.



1. La palabra como método para la reconstrucción. El relato de vida

El auge del método biográfico hunde sus raíces en la recuperación del sujeto, no como variable, sino como actor social, como protagonista de la realidad social (Pujadas, 2000). Como afirma Bolívar (2001), hacer historia de vida es un tema actualmente de moda para la realización de muchas de nuestras investigaciones, pero resulta importante preguntarse el por qué lo hacemos y cuál es su finalidad.

La investigación a través de esta metodología permite al sujeto buscar en su memoria y construir desde ella una re-presentación de sí mismo (Fons y Palou, 2011). Aunque la persona que narra su historia es un único individuo, en el escenario de la narración no aparece él sólo; le acompañan los entornos y las personas con los que se ha relacionado, la cultura que ha aprendido, las formas de ser, de estar, de pensar... Así, “cada sujeto contiene al colectivo del que forma parte” (Rivas et al., 2012:18).

Las investigaciones tradicionales han reconstruido la historia desde los discursos de aquellos que ostentaban el poder. La sociedad de la posguerra, con fuerte corte jerárquico, estaba sustentada por una base de personas, de clase humilde, que fueron las víctimas de las disposiciones y enseñanzas de aquellos “poderosos” que trazaban sus vidas en amplios y lujosos despachos sin importarles las consecuencias de sus actos. La voz de los necesitados no sólo no era escuchada sino que se silenciaba, encarcelaba y asesinaba. Si indagamos un poco en esta clase menos favorecida poniendo nuestra mirada en los géneros, comprobamos cómo la mujer fue, aún en mayor medida, la que sufrió la represión y la violencia en su ser.

Quizás sea el propio sexo de la persona que escribe estas líneas o sus raíces familiares las que le hacen rescatar estas voces y con ellas recrear una nueva historia en la que todos los actores de aquel escenario dictatorial se sientan representados. No podemos cambiar nuestro pasado pero sí reinterpretar la historia e incluir en ella “las voces silenciadas” que no han aparecido durante tantos años en los grandes libros de la Historia de España. El método biográfico – narrativo se torna para nosotros no como una técnica de recolección de datos sino como una forma de compromiso con la investigación, con la sociedad en la que vivimos porque, como apunta Rivas (2012), nos permite partir de nuestros propios pensamientos y construir historia utilizando la mirada y la voz de sus participantes desde una compleja malla cosida con hilos morales, sociales y emocionales. Creemos que partiendo de esta metodología, como indica Bolívar (2014), fomentamos el discurso de la individualidad, damos significación a la palabra y tomamos lo humano como referente desde el que contar la historia. Porque sólo dando valor a lo humano como elemento homogeneizador que nos une podremos construir un discurso de igualdad alejado de aquel modelo en el que “solo cabían unos pocos”.

1.1. Breve contextualización de la investigación

El trabajo que presentamos forma parte de un estudio más amplio en el que tratamos de recuperar la memoria educativa primaria de los alumnos segovianos de la posguerra, centrándonos no sólo en sus vivencias escolares sino también en el entorno social, cultural y religioso que la rodeaba.

Nuestra investigación parte del relato de vida realizado a cuatro sujetos con unas características comunes: nacidos en la provincia de Segovia, provenientes de familias humildes, con edades comprendidas entre los setenta y cinco y los ochenta años y con una formación académica que no traspasa la barrera de los estudios primarios.

El por qué de la selección de esta muestra nace de nuestro interés por recuperar la verdadera esencia de la represión femenina vivida en el franquismo, dada especialmente en



aquellas familias con menos recursos en las que la mujer asumió desde la infancia su papel como progenitora y esposa. Las barreras que la familia y la propia sociedad la ponían eran infinitas y esto la hizo convertirse en el foco substancial desde el que calaron las ideas sexistas del Régimen.

1.2. Presentación de nuestros protagonistas

Este trabajo no hubiera sido posible sin las narraciones de cuatro personas que nos han enseñado a recordar y a valorar la importancia de una educación social libre de sesgos, en la que impere la igualdad entre sexos.

FELISA

Nació en el año 1937 en Hontoria (Segovia). Su madre era ama de casa y su padre labrador. Tuvo 5 hermanos que murieron siendo niños. Comienza su escolaridad a la edad de seis años y abandona el colegio al terminar la enseñanza primaria, con 14 años. Su vida adulta transcurre cuidando a sus hijas, realizando las tareas domésticas y ayudando a su marido en las faenas del campo y el cuidado del ganado.

GLORIA

Nació en el año 1937 en Losana de Pirón (Segovia). Su madre era ama de casa y su padre comerciante. Tuvo siete hermanos, cinco varones y dos mujeres. Comienza su escolaridad con seis años y la termina con catorce, tras obtener la titulación primaria. Después de la escuela estudia costura en Segovia y Madrid hasta conseguir la titulación de “Maestra de Corte y Confección”. Su vida adulta transcurre en el pueblo de su marido encargándose de las labores domésticas y el cuidado de su hijo.

GREGORIO

Nació en el año 1933 en un barrio de Segovia. Su madre era ama de casa y su padre cocinero. Tuvieron cuatro hijos, tres varones y una mujer. Comienza su escolaridad a la edad de ocho años y abandona el colegio al terminar la enseñanza primaria, con 14 años. Después de casarse joven dedica su vida adulta al trabajo en una fábrica de gaseosas y como transportista.

MODESTO

Nació en el año 1935 en Revenga (Segovia). Su madre era ama de casa y su padre gabarrero. Tuvo nueve hermanos, aunque murieron cinco de ellos. Comienza su escolaridad a la edad de seis años y abandona el colegio a los nueve, para colaborar en la economía familiar. Después de casarse y tener dos hijos dedica su vida adulta al trabajo en el pinar, en la construcción y en el mundo fabril.

3. Enseñanzas femeninas en el franquismo

3.1. Iglesia y Estado como agentes formadores

Iglesia y Estado han sido considerados a lo largo de la historia como los dos grupos de poder más influyentes en la sociedad. Ambas instituciones unieron durante el franquismo sus esfuerzos para dominar a una población diezmada tras la guerra utilizando para ello la religión y el terror (Domingo, 2007). Se necesitaba regresar a un modelo social patriarcal, católico y conservador que preservara las funciones sociales tradicionales asignadas a cada género.

Fueron años muy duros, de mucho hambre y miedo, me acuerdo que de política y de religión no se podía hablar porque si te oían, rápidamente venía la Guardia Civil y te llevaba a la



cárcel o te mataba. Nunca se me olvidará una imagen que tengo de niña con una camión lleno de hombres que llevaban a fusilar a una ladera cercana del pueblo y cuándo los mayores iban a recoger las vacas, me acuerdo que me contaban que había un montón de personas muertas en las cunetas de las carreteras. Era mejor estar callado y hacer lo que te dijeran si no querías sufrir (Felisa).

El Régimen estaba convencido de que España debía proteger la función sagrada femenina: la procreación. Para ello comenzaron a dictarse disposiciones encargadas de devolver a la mujer al ámbito doméstico y de promover su honestidad y sumisión al varón. Toda aquella mujer que no cumpliera ambos preceptos perdería el derecho a la protección civil estatal. El maltrato, las violaciones y vejaciones hacia este género eran frecuentes en una sociedad, en la que el hombre era dueño de la mujer y sus acciones eran protegidas bajo leyes misóginas que permitían a éste quedar impune de sus actos (Moraga, 2008). El Código Penal de 1944 es una muestra de la represión femenina; entre sus artículos podemos leer cómo el marido si sorprendía a su mujer o a sus hijas menores de veintitrés años bajo su tutela, realizando adulterio, podía matarla o lesionarla. Estas leyes calaron en el imaginario social y fueron reproducidas por sus actores.

Cuando un hombre buscaba novia pedía que ella fuera buena, que no hubiera estado antes con otros hombres... eso estaba muy mal visto y como a una se la ocurriera hacer eso podía pasar de todo. La familia y la gente del propio pueblo la criticaban. Antes las mujeres estaban muy sumisas al hombre eran esclavas, no podían salir de casa una vez casadas porque eso se veía mal, la mujer debía estar allí, cuidando de los hijos y haciendo las cosas de casa... y si estaban solteras y lo dejaban con el novio nadie las quería, la culpa de que lo hubieran dejado siempre se la echaba a ella y ningún chico se quería volver a arrimar a ellas (Modesto).

La Iglesia apoyó al Estado en toda su magnitud. La moral nacional – católica obligaba a la mujer al respeto hacia directrices muy marcadas en cuanto a vestimenta, vocabulario, sexo, trabajo, sumisión... que condicionaron su papel social y marcaron su trayectoria vital (Manrique, 2007). Las enseñanzas eclesiásticas fueron la clave para disciplinar a la mujer de los años cuarenta. Bajo la represión sexual y el miedo hacia el incumplimiento de las normas impuestas por la Iglesia las mujeres vivieron momentos de absoluta coerción.

Las mujeres siempre vestían con vestidos o faldas, jamás con pantalones, eso estaba muy mal visto...y siempre estaban en corros cosiendo en las puertas de las casas, jamás se divertían en la taberna como los hombres, para ellas la única distracción era ir a la Iglesia... desde pequeñas nos obligaban a ir a misa a cualquier hora a rezar el rosario y debíamos besarle la mano al cura. Recuerdo que ya desde pequeñas a la Iglesia debíamos ir tapadas, la falda no podía estar por encima de las rodillas y los hombros tampoco podían ir al descubierto. Además las mujeres llevábamos un velo en la cabeza para ir a misa como símbolo de respeto (Gloria)

El catolicismo también jugó un papel fundamental en la interiorización de las diferencias físicas y psíquicas entre hombres y mujeres y la importancia de que cada sexo se dedicara a la labor que le había sido encomendada. Bajo reseñas de las sagradas escrituras, se negó a la mujer su capacidad intelectual, creativa y artística. Y es que, para poder levantar una “Nueva España”, era necesario que la mujer asumiera su vital papel como madre. Los “buenos españoles” debían aprender a serlo y para ello se hacía imprescindible educar a sus madres bajo un discurso nacionalcatolicista (Domingo, 2007).

Mi madre se encargaba de cuidarnos a todos los hermanos, mi padre pasaba el día trabajando como cocinero de los militares y apenas le veíamos. Me acuerdo que él no tenía ni un solo día de descanso a la semana y mi madre se encargaba de todo lo demás coser, limpiar, cuidar un cerdo que teníamos, estar pendiente de mis hermanos y de mí... Ella hacía todo lo de la casa, nos llevaba a misa y nos sacaba a jugar. Tenía mucho respeto por la Iglesia y eso nos lo enseñó desde pequeños (Gregorio)

También Felisa reproduce la idea de diferencia entre sexos.



El hombre nunca fue igual que la mujer, ellas siempre han sido más dulces, más cariñosas y ellos más brutos. Por eso cada uno tenía que dedicarse a lo que tenía que dedicarse... o lo que podía, las mujeres a cuidar y enseñar a los hijos y los hombres a trabajar. Ni ellos se metían en las cosas de las mujeres ni nosotras en las de los hombres aunque la verdad, siempre que podíamos ayudar, aunque fuera a sacar a pastar las vacas lo hacíamos, en cambio ellos no colaboraban en nada. Todo era diferente para hombres y mujeres, los trajes, los trabajos, lo que cada uno enseñaba a los hijos... ¡hasta el lugar que se ocupaba en la Iglesia!, los hombres siempre se sentaban en los bancos de la derecha y las mujeres en los del centro y la izquierda.

La represión femenina también era marcada por la Iglesia bajo pronatalistas, con las que se apostaba por la prohibición del aborto y de los anticonceptivos. El sexo quedaba restringido al ámbito reproductivo (Roig, 2002). La búsqueda de la pureza y la castidad en la mujer era un tema de vital importancia para las jóvenes que veían como sus madres las educaban en estos preceptos desde pequeñas y censuraban en las casas cualquier tema relacionado con el plano sexual.

Había muchos temas tabú de los que no podías hablar ni con la familia. De lo referente al sexo en casa ni se mencionaba, ni siquiera cuando te había venido el periodo... y no te digo nada lo de quedarte embarazada, casi daba respeto el decirlo hasta cuando ya te habías casado por el qué dirán... recuerdo que algunas mujeres se quedaban embarazadas antes de casarse y lo intentaban ocultar con ropa ancha porque eso era una vergüenza para la familia. Antes lo del aborto ni se escuchaba y mucho menos en familias humildes... la mujer se tenía que aguantar con lo que viniera y soportar en muchos casos las críticas y burlas de los vecinos (Felisa).

3.2. La familia como origen y sustento de la “Nueva España”

La familia se convirtió para la dictadura franquista en uno de los pilares básicos desde el que transmitir su ideología. Peinado (2012), asevera que ésta fue considerada por el Régimen como el origen y el prototipo de sociedad perfecta y cuna de los valores cristianos, pero su denominación iba más allá. Suponía la base del poder nacional porque con el amplio número de pérdidas humanas que había dejado la guerra, se hacía necesario elevar el número de nacimientos como forma de corrección de aquella tasa de defunción (Calero, 2012). La Iglesia y el Estado unieron todos sus esfuerzos para atajar estas cifras promoviendo campañas pronatalistas que aumentarían la demografía española; pero estas acciones llevaban aparejada la pérdida de todas las conquistas femeninas anteriores; como apunta Roura (1998), la guerra había sido de los hombres, pero la posguerra sería para las mujeres, a las que les correspondía enderezar la cotidianidad. Esta idea se ve reflejada en los relatos de vida de nuestros cuatro protagonistas, todos ellos con familias numerosas, así nos lo cuenta Gregorio:

En estos años los jóvenes se casaban muy pronto, entre los veinte y los veinticinco años, y todas las familias tenían un montón de hijos, me acuerdo que cuando iba la escuela, no había ningún hijo único, todos teníamos como mínimo un par de hermanos... y luego había familias bien cargaditas, con ocho o nueve hijos. Que vinieran niños a una casa era algo muy importante. Me acuerdo que hasta el Estado ayudaba a las familias numerosas dándoles comida o algún subsidio.

Para promover la natalidad se suprimió la legislación familiar promulgada por la República y se devolvió el control de ésta a la Iglesia. Así lo demuestra la Ley de 1 de agosto de 1941, con la que se avivaba la idea de formar familias numerosas como medio para acrecentar la personalidad internacional y la potencia militar española. En un sueño difuso quedaría la legalización del aborto de 1936, eran tiempos en los que primaba el nacimiento de hijos para la Patria. Junto a esta disposición se unieron otras que promovían el retroceso en la paridad de sexos como la Ley de 23 de septiembre de 1939, que derogó el derecho al divorcio. El Fuero del Trabajo de 1938 se sumó a ellas proporcionando dos vías laborales en función del sexo. El hombre debía llevar el sueldo a



casa y la mujer depender de él, siendo servidora de sus quehaceres domésticos, sexuales y filiales. Los roles de cada sexo quedaban bien definidos desde la familia.

En estos años los trabajos que llevaba a cabo cada miembro de la familia eran claros... los hombres se dedicaban a las labores del campo, al ganado o a ir al pinar, las mujeres se quedaban en casa, hacían las faenas, iban a por agua a la fuente, lavaban la ropa, cuidaban a los niños y a los mayores y echaban una mano a los hombres en lo que pudieran. Los niños hacían lo mismo que los padres, los varones ayudábamos a las labores del campo y las niñas se quedaban con las madres haciendo las cosas de casa y cosiendo. A mí nunca me dejaban planchar, ni lavar, ni hacer la comida. Si mi madre faltaba o estaba mala era mi hermana mayor la que se encargaba de hacer lo mismo que hacía ella en su ausencia (Modesto)

El trabajo femenino (entendiendo por éste la actividad económica remunerada realizada fuera del hogar) suponía un peligro para la institución familiar y para la estructura jerárquica que las sagradas escrituras habían asignado a cada sexo (Roig, 2002) ya que la independencia económica femenina era considerada una dura afrenta para el hombre casado. Las diferencias de sueldo, el escaso reconocimiento laboral y las trabas profesionales que socialmente se impusieron a las mujeres hicieron que muchas de ellas, una vez casadas, abandonaran sus puestos de trabajo y se quedaran en el hogar. Pero a pesar de ello, los empleos como sirvienta, costurera o lavandera, proliferaban en un país en el que el hambre acechaba a las familias.

Fueron muchas las niñas de familias pobres que en estos años tuvieron que ir a servir a casas de ricos, dependiendo de la familia con la que estuvieran vivían mejor o peor. Mi mujer era una de ellas, trabajó en casa de un maestro al que tenía que lavar la ropa, cocinar para él, fregarle el suelo y servirle... el sueldo no pasaba de los cuatro reales, pero en la familia eran muchos y tenían que ayudar... mientras sus hermanos se quedaban echando una mano a su padre, a su hermana y a ella las mandaron a servir. Luego cuando nos casamos yo la dije que no fuera más, que se quedara en casa que ya trabajaba yo para los dos (Gregorio).

Las diferencias entre sexos en las familias venían desde la cuna; en muchas ocasiones mientras el nacimiento del hijo llenaba de gozo a la familia, el de la hija se asociaba a la desolación, sobre todo en las capas sociales más pobres, porque ésta suponía una boca más que alimentar y un escaso seguro de vida (Cano, 2001).

En la mayoría de las familias del pueblo, cuando la mujer quedaba embarazada el hombre quería que lo que viniera fuera un niño; en los pueblos era muy importante tener hijos varones que ayudaran en las tareas del campo y las mujeres no les servían para mucho porque no tenían la misma fuerza. Cuando una niña terminaba el colegio a los catorce años se quedaba en casa, a mí me acuerdo que me mandaron a aprender a coser, pero poco podía yo ayudar a mi padre, por eso él tenía que pedir a mis primos que le ayudaran a trillar y a segar. Menos mal que luego cuando me casé le ayudaba mi marido, yo me sentía mal por no poder hacer lo mismo que un hombre (Felisa).

La familia preparaba y disponía a las niñas desde la infancia para hacer de ellas madres y esposas ejemplares. Bajo estas proposiciones, de poco servía encaminarlas a una formación académica superior que mejorase su situación profesional y personal.

A mí me hubiera encantado poder seguir estudiando, además la profesora de la escuela les dijo a mis padres que yo podría seguir con ello, pero en esos años no había dinero para que yo pudiera estudiar... desde pequeña soñaba con ser alguien importante, pero me tuve que conformar con aprender "el corte" y poco después casarme (Gloria).

Una vez escogida la persona con la que casarse, en enlace suponía en muchos casos un sueño fracasado. Con la mayoría de esos enlaces matrimoniales, la familia de la novia podía aspirar a mejorar su situación económica y social y la propia mujer se aseguraba así un seguro de vida. Pero como apunta Gómez (2012), en esta nueva alianza entre dos familias, si la mujer poseía un bajo estatus perdía el respeto de la familia del novio y era rechazada o maltratada por ello.



Recuerdo que antes eso de las bodas se miraba mucho... no te dejaban casarte con cualquiera...generalmente estaba bien visto que los hijos de ganaderos se casaran con hijas de ganaderos, los de gabarreros con gabarreros, los que tenían dinero con otras familias adineradas... los que éramos más humildes, sobre todo las mujeres, eran mal vistas en las familias que tenían más dinero y generalmente la familia intentaba que el hijo la dejara y se casara con una mujer de su condición. Si no conseguían que la dejara, muchas familias hacían la vida imposible a la pobre mujer... se reían de ella y la mandaban hacer las peores tareas, me acuerdo de una que la mandaban limpiar las cuadras, ir a por agua, sacar el ganado...mientras el resto de las mujeres de la familia no hacían nada. Era una mujer muy dura y no la avergonzaba nada, te voy a decir que hacía las cosas hasta mejor que los hombres, pero lejos de valorarla la familia se reía de ella (Modesto).

Los aprendizajes inculcados desde las familias se han ido reproduciendo de generación en generación con mayor calado que el resto de agentes haciendo pervivir un modelo sexista con el que aún convivimos.

3.3. Papel de la Educación Primaria en la asunción de roles de género

La escuela primaria recién depurada de ideas liberales y bajo la tutela de maestros adeptos al Régimen educó bajo una pedagogía católica y patriótica que impregnó las mentes infantiles. El sistema escolar franquista se caracterizó por ser confesional, elitista y antioeducativo. Esta última característica es la que propicia el comienzo de una fuerte fractura en la educación en función del sexo (Moratalla y Díaz, 2008).

Con la Ley de 4 de noviembre de 1938, se obligó a separar a niños y niñas en aulas diferenciadas apelando a la inmoralidad y perjuicio que esta formación conjunta suponía en los espíritus sensibles femeninos. La idea de este alejamiento entre alumnado, no era otra que la de educar a los dos sexos bajo asignaturas, contenidos y normas diferentes, para que la mujer fuera comprendiendo que su papel social no era el mismo que el del hombre. Manrique (2003), mantiene que era necesario que la educación de la mujer estuviera dedicada a dos finalidades: reconocer su papel social como esposa y madre y asumir las características propias del sexo femenino, entre las que primaba la obediencia, el servilismo y el recatamiento.

Las niñas estudiábamos en una escuela y los niños en otra; me acuerdo que no nos dejaban estar juntos ni en el recreo y como nos vieran con ellos la profesora nos regañaba. Además éramos las niñas las que solíamos fregar la escuela y a ninguna se nos ocurría hacerla rabiar a la maestra como hacían los chicos con su maestro... era una mujer muy recta y poco cariñosa, la gustaba que aprendiéramos bien a coser y a leer y a respetar... cuando venía alguien al colegio de visita...que casi siempre era el cura... nos debíamos poner de pie en el pupitre y ser educadas dándole los buenos días y estando calladas mientras los mayores hablaban (Felisa)

A través de prácticas como las que nos cuenta Felisa, los niños asumían sus papeles hasta en los juegos del patio en los que no eran vigilados por los docentes.

En los recreos los niños nos íbamos a nidos o a moras y las niñas se quedaban jugando a “la semana” o a la comba. Los niños nunca jugábamos a cosas de niñas y si alguno lo hacía era tachado de “mariquin”... lo mismo pasaba si alguna niña se venía a jugar con los chicos... se decía de ella que era un “marimacho”. Cada uno teníamos nuestros juegos y pocas veces jugábamos todos juntos (Modesto).

De estas primeras premisas educativas se nutrieron los dictámenes posteriores como la Ley de Reforma de la Enseñanza Media en España de 20 de septiembre de 1938, la Ley de Ordenación Universitaria de 29 de julio de 1943 y la Ley de Educación Primaria de 1945. Las dos primeras de fuerte carácter elitista y segregador actuaron como tamiz para escoger a las futuras clases



dirigentes; y la tercera, fue el caldo de cultivo para que los niños de la “Nueva España” fueran educados según el rol social asignado. Así podemos leer en el artículo 11 de esta ley que para los niños, una vez terminada su educación elemental se les formaría para la educación superior o la enseñanza de un trabajo, mientras que a las niñas esta misma educación las debía servir para el aprendizaje de los rudimentos del hogar o la artesanía. Los maestros jugaban un papel fundamental en esta transmisión de patrones sociales.

Recuerdo que mi maestra puso empeño en que en el colegio aprendiéramos bien los rezos cotidianos y que nos portáramos bien. La verdad es que personalmente yo tengo mucho que agradecerla porque ella me escogió a mí para enseñarme bien a coser y aprendí mucho corte. Después de terminar la primaria fue ella la que les dijo a mis padres que me mandaran a seguir aprendiendo costura a Madrid, donde me saqué el título de “maestra de corte” en una academia en la que éramos todas mujeres. Y cuando terminé me quería haber puesto a enseñar, porque me gustaba mucho la costura pero me casé y no pude ejercer como tal (Gloria).

La buena educación de las niñas en los rudimentos de la fe católica, en las reglas del bien obrar y en las labores domésticas fueron puntos clave del currículum y de las enseñanzas transmitidas y para ello se creó una bibliografía nueva, llena de cartillas, libros de texto, enciclopedias y libros de lectura en la que el hombre era representado como ejemplo en todas las artes, desde la filosofía hasta la ciencia, mientras la mujer quedaba simbolizada en su papel de esposa y madre (Cano, 2001).

Los maestros y maestras de las Normales – especialmente estas últimas- aprendieron muy bien esta jerarquía social. La presencia de las mujeres en el ámbito educativo primario era muy relevante, mientras en el universitario era prácticamente ausente (Domingo, 2007). Para llegar a ello se organizaron desde la posguerra cursillos obligatorios de perfeccionamiento profesional que intentaban redirigir a las docentes en los aspectos relativos a la Religión, la Historia de España y la cotidianidad. Si quedaban infectados de estos conceptos, sería fácil trasmitirlo a los niños que tuvieran bajo su tutela. Las prácticas sexistas, los valores patrióticos y la religión jugaron un papel fundamental (Araque, 2009).

La maestra representaba los valores de la mujer de esos años, siempre iba vestida con faldas o vestidos, nos enseñaba poesías, rezos, costura... era muy educada y la gustaba mucho que leyéramos bien. Se llevaba muy bien con toda la gente del pueblo, en especial con el Alcalde y con el cura, que la respetaban mucho, igual que las familias. Aunque era de Segovia, ella siempre asistía a las comuniones que se hacían en el pueblo, a las misas de las fiestas y a los velatorios. Era una mujer de buena familia, muy creyente y muy franquista (Felisa).

La Iglesia, la institución que mecía la cuna de todos los campos sociales, mantuvo una estrecha vinculación con la escuela. Bajo una pedagogía católica y doctrinaria apuntaba la necesidad de educar al niño en un ambiente cristiano. A los rezos al comenzar las clases y a la celebración de festividades relacionadas con la Virgen en el colegio, se unían (sobre todo para las niñas), la asistencia a misas, confesiones, rosarios o vía crucis en los que continuamente se referenciaba al pecado original, el ejemplo de la Virgen María y la necesidad de que la mujer fuera “la dueña de su casa”.

Todos los días cuando entrábamos en clase teníamos que santiguarnos, después íbamos a nuestro sitio y la profesora nos mandaba rezar un “Padre Nuestro”... rezábamos mucho en el colegio, en el mes de mayo íbamos a coger flores para la Virgen y se las poníamos en clase, cerca de un cuadro grande que teníamos allí de ella. En los pueblos la asistencia a la Iglesia era obligatoria y si algún día te descuidabas y no ibas, en cuanto te viera el cura te hacía un interrogatorio de por qué no habías ido. Los chicos algunas veces nos intentábamos escabullir y no ir. Las chicas no sólo iban los fines de semana, las pobrecillas también iban a diario (Modesto).



Fueron pocas las hijas de familias humildes que siguieron estudiando tras la terminación de sus estudios primarios, porque esta continuación no era necesaria y las vías académicas posteriores no estaban pensadas para ella (Peralta, 2012). Aún así algunas mujeres lograron traspasar a la enseñanza secundaria y llegar al mundo universitario, en el que se formaron en ramas asociadas con la educación y la sanidad, “casualmente” aquellas profesiones más relacionadas con el papel de la mujer como madre y educadora.

Las chicas que conocía del barrio, cuando terminaron la escuela no estudiaron, recuerdo que mi hermana fue una de las que sí lo hizo. Ella estudió enfermería y otras como ella estudiaban en la Normal, cerca de mi casa para ser maestras. Es que antes eso de estudiar tampoco te creas que se hacía mucho. El que valía a lo mejor le metían de cura o se hacía maestro o guardia... las chicas, las menos, estudiaban y la mayor parte de ellas se ponían a trabajar rápidamente para ayudar a la familia (Gregorio).

La escuela, la familia, la Iglesia y el Estado fueron labrando una cultura “made in Spain” en la que el género femenino fue sólo reconocido en el ámbito familiar, católico y asistencial (Grana, 2007).

3.4. La educación femenina: diferencias entre el pueblo y la ciudad

Una de las brechas más destacadas en cuanto a la educación femenina se encuentra en función del lugar de nacimiento. Esto se explica porque generalmente las costumbres más tradicionales de la cultura patriarcal se encontraban encerradas en pueblos y aldeas españoles en los que se respetaba a la mujer pura, casta, religiosa, sumisa y cuyas máximas aspiraciones fueran el casarse y formar una familia, aquella mujer “que no diera que hablar”. Así nos habla Modesto sobre esta idea:

La imagen que tengo de la mujer de esos años es de una persona trabajadora, atrasada igual que el hombre en cuanto a vocabulario y pensamiento, cerrada, con miedo a que los demás hablaran de ella y muy religiosa. La verdad es que las chicas, ya desde jóvenes apenas salían de casa y se vestían igual que las mujeres mayores, con un pañuelo en la cabeza, faldas anchas, blusas... y cualquier chica que no hiciera lo que las demás era criticada por el resto. Me acuerdo que las chicas que vivían en Segovia eran mucho más abiertas, vestían de otra forma y no estaban tan centradas en el qué dirán.

En el ámbito familiar rural la mujer tenía un papel laboral más activo que en el urbano. Desde pequeña se la enseñaba a colaborar en las labores del campo y en el cuidado del ganado, sin descuidar el aprendizaje de las labores domésticas (Cano, 2001). De esta forma, su trabajo y su vida eran mucho más duros que en la ciudad. Cuando se casaba, su compromiso aumentaba porque no se dedicaba en exclusiva a su casa, sus hijos y su marido, sino que también seguía colaborando en las faenas del campo sin obtener por ello remuneración, ni agradecimiento.

La mujer en el pueblo intentaba ser de ayuda en todo lo que pudiera, igual ibas a por las vacas, que las ordeñabas, que ibas a trillar o ayudabas a recoger la paja... y luego ya pues lo de ir a por el agua, limpiar la casa y encargarte de los niños y de los abuelos también era cosa tuya, claro. El hombre trabajaba mucho, sí, pero siempre tenía su tiempo libre y la mujer no. Recuerdo que mientras los hombres estaban en el bar, las mujeres nos salíamos a la puerta y nos poníamos en corros a coser desde bien pequeñas, esos eran nuestros momentos de descanso... (Felisa).

En las ciudades, si bien muchas mujeres de clases sociales humildes tuvieron que trabajar en fábricas o talleres (siempre con un sueldo inferior al del hombre), el salario las sirvió para tener un pequeño contacto con la esfera pública.

También se podían observar diferencias en el ámbito educativo. El objetivo de las escuelas rurales era formar buenas lugareñas, cristianas y madres que llevaran a cabo las labores domésticas y agrícolas y fueran fieles a las directrices de sus maridos (Hernández, 2000). Las oportunidades



educativas de una niña de pueblo eran menores que las de núcleos urbanos, se consideraba que con la educación elemental era suficiente para ser buena madre y buena esposa. A ello se unía la problemática de que después de la educación primaria, el estudio del bachillerato en localidades rurales en las que no había instituto era especialmente difícil. El traslado a las capitales y el abandono del domicilio familiar traían consigo un importante desembolso para las familias, que si tenían suficiente dinero, preferían que fuera el hijo y no la hija la que disfrutara de ese privilegio (Grana, 2007). Gloria nos cuenta su experiencia en este sentido:

En el pueblo no había institutos y las familias no podían pagar los gastos que costaba desplazarte. En general no se seguía estudiando después del colegio... aunque no todos teníamos las mismas oportunidades. Yo no seguí estudiando, pero dos de mis hermanos si lo hicieron. Como éramos una familia humilde, les llevaron a colegios de frailes y eso les permitió tener después buenos puestos de trabajo. De las chicas que había en el colegio ninguna siguió estudiando.

Una parte de esta población femenina adolescente, al terminar la escuela y ver las escasas posibilidades que tenían en los pueblos, decidieron emigrar a la ciudad, ya bien por buscar un futuro más halagüeño o por dejar de ser una carga económica para las familias. La servidumbre fue el puesto de trabajo más ocupado por este perfil femenino (Gómez, 2012). Estas mujeres fueron consideradas en muchos momentos “chicas para todo” y tuvieron que someterse a las órdenes de los servidos (de Dios, 2013).

En contraposición, la mujer de la ciudad, por la proximidad de sus casas a los Institutos y por las condiciones laborales de las familias, poseían alguna posibilidad para poder cursar la Enseñanza Media, siendo el Magisterio una de las vías más estudiadas para este tipo de mujer. Los conocimientos que aprendieron aquellas maestras en las Normales, nada tenían que ver con la emancipación femenina sino con un ideal de mujer caracterizado por la abnegación y el patriotismo. Muchas de estas docentes llevaron a cabo su labor en las escuelas rurales y fueron un modelo respetado e imitado por el resto de las mujeres del pueblo, ejerciendo a través de él una función adoctrinadora.

Recuerdo que las mujeres del pueblo veían a la maestra con otros ojos, no era igual que ellas porque ella tenía unos estudios y el resto de mujeres no. Ella iba a la Iglesia y era una mujer soltera y muy buena con los niños... como ella era de Segovia, entre semana se quedaba viviendo en las casas de los maestros junto con una hermana soltera que tenía, que la acompañaba todos los días a la escuela y a misa y se quedaba después haciendo las tareas de casa. Luego los fines de semana se iban las dos a Segovia. A la maestra todo el pueblo la respetaba mucho, ella iba bien vestida y tenía buenos modales. Me acuerdo que los hombres de allí no la cortejaban porque creían que era mucho para ellos... en esos años a las mujeres que estudiaban se las tenía mucho respeto (Modesto).

Pero a pesar de todo ello, socialmente, la mujer humilde era mejor considerada en la ciudad que en el campo. Siguiendo a Gómez (2012), que una mujer tuviera voz propia u opinión era considerado un hecho “destacable” en la vida social del pueblo, asociado a fechas clave en el calendario, casi siempre vinculadas con festividades religiosas.

A la mujer del pueblo no se las tenía mucho en consideración. Aquí el día que más presente estaban era en la “Virgen de las Candelas”, se decía que ese día mandaban las mujeres, íbamos a misa, sacábamos a la Virgen en procesión, hacíamos rosquillas y bailábamos... yo creo que era de los pocos días que la mujer casada salía a disfrutar... de hecho si una mujer se la ocurría hablar un poco de más era mal vista por el resto (Felisa).

Las normas sociales y los estereotipos sexistas creados fueron creando un ideal de mujer inferior al hombre en todos los planos vitales.

4. Conclusiones



La Iglesia y el Estado se convirtieron a lo largo de la dictadura en los principales portadores de la cultura patriarcal; acaparaban todos los ámbitos y costumbres de la vida pública y con sus discursos modelaron un tipo de hombre convertido en la piedra angular del mundo público mientras sometieron a la mujer a la esfera privada, gracias a la coerción de sus actos, de sus pensamientos y de su libertad.

En este plano, la familia fue poco a poco enseñando que sus miembros no tenían los mismos derechos ni aspiraciones; mientras el padre proporcionaba el sustento económico familiar, la mujer debía encargarse del hogar y del cuidado de la prole. Sus metas y su reconocimiento estaban allí, dentro de la casa y su vida quedaba reducida al hogar. Esta visión fue aún más comprimida en el ámbito rural, donde la mujer era continuamente cuestionada y utilizada no sólo para las labores de la casa sino también para las del campo.

Junto a la familia, la escuela protagonizó a lo largo de estos años otro de los pilares de la transmisión de las enseñanzas femeninas. Bajo aulas segregadas, las niñas iban siendo instruidas en los rudimentos que las esperaban en la vida adulta. La costura, las buenas formas femeninas, los modales y las continuas oraciones en el aula fueron tallando a futuras madres cristianas, patriotas y dóciles, que posteriormente inculcarían a sus hijos estas mismas enseñanzas haciéndolas perdurar en el tiempo.

Sin oportunidades personales y profesionales, que la dictadura franquista fue una de las etapas más negras en la historia de la mujer (de Puelles, 2009).

Con las narraciones recogidas en esta investigación queremos concienciar de la importancia de una educación que posibilite la igualdad de sexos porque sólo dando sentido a nuestro pasado, podemos comprender nuestro presente y cambiar nuestro futuro (Bertaux, 1999).

Referencias bibliográficas

- ARAQUE HONTAGAS, N. (2009). La formación de maestras durante la primera etapa del Franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117 – 128.
- BERTAUX, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones* 9, 1-24.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- CALERO DELGADO, M. L. (2012). La imagen de la mujer en el primer franquismo a través del Diario Odiel. *Erebea*, 2, 343 – 369.
- CANO HERRERA, M. (2001). *Hombre y mujer en la cultura tradicional española*. Madrid: Actas.
- DE DIOS FERNÁNDEZ, E. (2013). “Las que tienen que servir” y las servidas. La evolución del servicio doméstico en el franquismo y la construcción de la subjetividad femenina. *Historia Autónoma*, 3, 97 – 111.



- DE PUELLES BENÍTEZ, M. (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: una historia de la educación en España (1898- 2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- DOMINGO SORIANO, C. (2007). *Coser y cantar: las mujeres bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Lumen.
- GRANA GIL, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza. *Historia de la educación*, 26, 257 – 278.
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. B. (2012). La labor político – social de Sección Femenina durante el franquismo en Jaén. *El futuro del Pasado*, 3, 161 – 184.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1,113 – 136.
- MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2003). La educación física femenina y el ideal de mujer en la etapa franquista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 3 (10), 83 – 100.
- MORAGA GARCÍA, M. A. (2008). Notas sobre la situación jurídica de la Mujer en el Franquismo. *Feminismo*, 12, 229 – 252.
- MORATALLA ISASI, S. y DÍAZ ALCARÁZ, F. (2008). La segunda enseñanza desde la segunda República hasta la Ley Orgánica de Educación. *Ensayos*, 23, 283 – 305.
- PEINADO RODRÍGUEZ, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo*. Madrid: Catarata.
- PEINADO RODRÍGUEZ, M. y ANTA, J.L. (2013). Educar para el matrimonio en femenino: modelos y prácticas en la literatura de posguerra. *Athenea*, 13, 35-46.
- PERALTA ORTIZ, M. D. (2012). *La escuela primaria y el magisterio en los comienzos del franquismo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia de Comillas.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127 – 158.
- RIVAS FLORES, J. I., HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F., SANCHO GIL, J.M. y NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia*. Barcelona: UB.



ROIG LÓPEZ, O. (2002). *La institución educativa española desde la posguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología*. (Tesis doctoral inédita). Departamento De Psicología Social. UAB.

ROURA, A. (1998). *Mujeres para después de una guerra: una moral hipócrita del franquismo*. Barcelona: Flor del Viento.

Fuentes electrónicas

BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62).
<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v19/n062/pdf/62003.pdf> (Consulta 10/2/2015)

FONS, M y PALOU, J. (2011). Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En Hernández, F. H. H., Sancho, J. M., y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, pp. 108-115.
<http://www.diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/15323>
(Consulta: 01/05/2015)

MANRIQUE ARRIBAS, J.C. (2007): La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, 7.
<http://www.hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf>
(Consulta: 30/12/2015)



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**No somos, estamos siendo. Nos descubrimos y
redescubrimos para ser**

**We are not, we are being . We discover ourselves
and we rediscover ourselves again in order to be**

Autor/a. Márquez García, M^a Jesús*, Prados Megías, M^a Esther y
Padua Arcos, Daniela**

**Institución. Grupo Procie. *Universidad de Valladolid. **Universidad de
Almería**

Introducción

La comunicación que presentamos es el relato en primera persona de Tsuru. Un relato sobre la identidad de su persona y de cómo esta identidad se va re-construyendo a partir de su experiencia como mediadora intercultural. Tsuru pone de manifiesto como la formación como mediadora le hace repensar su cultura y su persona. Por otra parte, consideramos que en esta investigación el papel de las investigadoras, situadas en la perspectiva narrativa, acompaña el relato de Tsuru en un proceso en donde se pone en relevancia su propia voz dando sentido al papel que desempeña la subjetividad como conocimiento contextualizado.

Palabras claves: identidad, mediadora intercultural, relato biográfico

Abstract

This communication is the first-person account of Tsuru. A story about the identity of the person and how this identity will re-building on her experience as a cultural



mediator. Tsura shows as training as a mediator makes rethinking her culture and herself. In this research the role of researchers, located in the narrative perspective, accompanies the story of Tsura. This is a process that gives value to the voice of Tsura and gives meaning to the subjectivity of contextualizing process.

Keys words: identity, intercultural mediator, biographical stories

1. El proceso de re-contextualización de la identidad. Un movimiento entre ser y siendo

El paso de la sociedad moderna a la postmoderna pone en cuestión la identidad y deja paso a otra forma de concebir al ser humano. Ahora toma relevancia la continuidad en la construcción de la identidad a lo largo de la vida, a la vez que la acción del sujeto para dicha construcción. En definitiva, la identidad pasa de ser algo dado, o innato, a ser un proceso que se construye socialmente. Como dicen Berger y Kellner (citados por Martínez, 2006) la sociedad actual obliga a la persona a redefinir continuamente su identidad en función de los cambios espaciales, familiares, de rol, estatus, etc. La idea de construcción personal de la identidad tiene doble cara, por una parte se convierte en una liberación y un acto de creación y por otra genera la llamada incertidumbre, desgarró y cuestionamiento, que aparece a lo largo de la vida en cada decisión para un proyecto personal propio en un mundo incierto.

Siguiendo a Dubar (2000), las identidades cambian en relación a las experiencias vividas. Este autor llama a estos cambios estrategias identitarias, que pueden ser de dos tipos: la transacción objetiva, que se basa en la relación entre la identidad para sí y la identidad para el “otro”; y la transacción subjetiva o transacción biográfica, que se refiere a la parte interna de los individuos que tienden y desean salvaguardar la identidad heredada y el deseo de construir otras nuevas. La identidad no la concebimos como fija, sino que la situamos en un continuo cambio en relación al espacio social y temporal (Maalouf, 1999; Dubar, 2000; Sen, 2007; Márquez y Padua, 2009). La identidad de una persona no es una yuxtaposición de las distintas pertenencias, no es un mosaico, más bien están incardinadas sobre un engranaje que al tonar una se pueden mover todas. Como apunta Sen (2007), vernos plurales y desde una identidad reflexiva abierta a nosotras mismas no es suficiente, sino que nos han de ver cómo nos imaginamos.

La construcción del sujeto, la identidad colectiva, está en continua transformación en un mundo que tampoco es estático. Michel Wieviorka (2004), explica la complejidad del concepto de identidad en relación a las minorías étnicas a partir de cuatro categorías generales, no estáticas ni puras.



La primera categoría se refiere a la identidad unida a la reproducción. Es decir, la perpetuación de los grupos en valores, estilos de vida, lengua..., la cultura sólo se puede analizar desde el punto de vista de la totalidad, representada por un líder carismático. La subjetividad de los miembros no interviene, si el individuo construye un espacio propio es excluido de la comunidad.

La segunda categoría se refiere a la singularidad. Contraria a la anterior, procede de la lógica de los individuos desligados de cualquier pertenencia colectiva. Prima la construcción de sí mismo como actor de la cultura sin un anclaje particular, sin estar unido a ningún movimiento colectivo; esta categoría se entiende desde el punto de vista del individualismo puro. La primera y segunda categoría llevan a extremos de des-subjetivación y no creatividad.

La tercera categoría, es denominada como identidad de producción. Es decir, culturas relativamente estables y delimitadas pero vivas que se producen a sí mismas. Estas pueden desembocar en escisiones que forman nuevos subgrupos. La lógica de la producción, invención y dinamismo debe mucho al individualismo moderno y la subjetividad personal de sus miembros. Estas personas no están únicamente determinadas por la pertenencia familiar, el origen nacional, étnico o una tradición inamovible, sino que tienen un grado de libertad, eligen su particularismo, se adhieren y luego si quieren pueden liberarse. Es una identidad producida y compatible con el individualismo moderno: son las elecciones individuales, sus logros, lo que le da dinamismo y no su pertenencia.

La cuarta categoría, el mestizaje cultural. Impide hablar de grupos, es lo contrario a la formación de una identidad colectiva, pero no es reducible a una identidad de los sujetos sin anclaje, ya que sólo es posible en el encuentro entre culturas y por lo tanto en las identidades colectivas. En el mestizaje la cultura se transforma pero sin los límites de la reproducción. Provoca mezcla y transformación constante, es lo más creativo, vivo y dinámico, (el mestizaje se basa en la subjetividad personal de los actores), es a la vez condición y resultado de la subjetivación.

Actualmente las identidades, lejos de haberse disuelto o descentrado, más bien están viviendo una etapa en la que se redefinen de modo individual y colectivo. Tienen una mirada hacia el futuro y no al pasado heredado, por eso en nuestra propuesta la identidad es concebida como proyecto, tal y como lo argumenta Habermas (1999), puede ser un proyecto propio. Ya no se concibe la identidad colectiva como una esencia inmutable construida en el pasado, sino como un proceso histórico en permanente construcción y reconstrucción, que revisa y cuestiona el pasado y proyecta el futuro integrando la multiplicidad de influencias en una relación dialógica y abierta.

Por su parte, Bruner propone la narrativa como alternativa para estudiar la identidad, como construcción social. Parte del supuesto de que existen dos formas de organizar y gestionar el conocimiento del mundo y estructurar la experiencia inmediata; una forma



es por medio del pensamiento lógico-científico, que consiste en cómo tratamos a las cosas físicas y cómo organizamos este conocimiento a partir de la causalidad y el determinismo; la otra forma es el pensamiento narrativo que se refiere a cómo tratamos a la gente y sus situaciones y cómo representamos nuestras vidas así como la de los otros (Bruner, 1990). Ciertamente, coincidiendo con Bauman (2005), la identidad es un proceso inacabado, siempre incompleto y debe seguir siéndolo para cumplir su promesa de continuidad. En la política de la vida, que envuelve la lucha por la identidad, lo que está en juego ante todo es la autocreación, la autoafirmación, y la libertad de elegir y construirse como sujeto, como proceso relacional, a la vez que como proceso político y social (Rivas, Leite, Padua, Cortes y Márquez, 2010).

2. Retazos de una historia

Tsura es una mujer gitana de 38 años, morena, de pelo largo negro y natural; no muy alta y de cuerpo redondo, con grandes ojos marrones, con una mirada clara y directa. En su trato transmite curiosidad por aprender, por conocer, por descubrir, y a la vez transmite la experiencia de haber vivido y haber tenido que afrontar situaciones personales críticas. No conocíamos nada de su historia, apenas nos habíamos visto en algún que otro encuentro de mediación intercultural, se dirigió a mi diciéndome que le habían dicho que estaba haciendo entrevistas a mujeres gitanas para contar su historia como mediadoras en la escuela y que ella quería contarme la suya como mediadora. A lo largo de las entrevistas narrativas fuimos hablando de muchos temas que posteriormente constituirían la trama del relato final. En este trabajo recogemos un fragmento del relato.

“Tsura cuenta que aún tiene que tienen que ir despertando del patriarcado que le marca y de la huella que la cultura quiere dejarle a ella y a todas las mujeres. Le gustaría tener un debate más abierto entre mujeres gitanas mediadoras - *sin tapujos, sin miedos a qué pensarán de nosotras. A veces, cuando nos juntamos en las formaciones de mediadoras, llegamos a la conclusión de que, si habláramos de esas cosas abiertamente, nos sorprenderíamos de los pensamientos que todavía hay.*

Personalmente me siento mediadora, pero me cuestiono muchas cosas y me cuesta bastante mediar. Para mí es una lucha constante conmigo misma, sobre todo porque ya sabes que para mediar tienes que ser reconocida por las dos partes y yo, por la parte gitana, pues me cuesta un poco, porque hay cosas que no veo bien y esa “gitaneidad” que se defiende sobre todo en muchos guetos en los que viven muchos gitanos “cerrados”, es la que más me cuesta personalmente, pues es medir diariamente qué es ser o no ser gitanas para ellos, y lo peor de todo es que te acepten con tus peculiaridades, aunque no desarrolles el rol que ellos tienen asignado a la mujer gitana. En realidad no nos dejan ser libres, porque podemos hacer creer que mujeres progresistas y libres ponen en riesgo a la comunidad gitana, así que tiene que ser poco a poco.

Iniciando su historia en la mediación, cuestionarse a sí misma. Una primera algarada



Llego a la mediación por casualidad, debido al desempleo. Acababa de terminar mis estudios de administrativo y comercial, de ahí pasé a interpretación de lengua de signos y, en mi desesperación, encontré un cartel en Andalucía Oriental en donde se hablaba de un taller de empleo sobre mediación. No tenía conocimiento de esta profesión pero sí conocía la mediación que se hacía entre gitanos allí en el barrio.

Para mí, hasta entonces, la mediación era cuando los mayores dictaban pautas de convivencia cuando surgían disputas entre ellos, cuando delimitaban el territorio o cuando unas familias tenían conflictos con otra. Yo eso nunca lo he visto en mi familia. Eran unas cosas muy curiosas, nunca he entendido por qué se acataban esas normas; a veces se decía: “que sepáis de aquí para allá no podéis cruzar la calle y, si no, habrá consecuencias”, y cosas por el estilo.

De ahí me sonaba la palabra mediación antes de formarme, pero realmente hasta que no acabé el taller de empleo no supe lo que era realmente.

Lo más importante de mi formación en el taller de mediación intercultural fue el tema de identidad. Fue un choque fuerte conocer cómo todo lo de tu alrededor te va afectando, desde que naces; las influencias que te marca tu propio rol de mujer. En la formación tuve que descubrir mi yo interno y cómo había llegado a ser yo hasta ahora. Fue todo muy constructivo, aprendimos teoría pero basada en la práctica, se dedicaba mucho tiempo a la reflexión dentro del grupo, había siete gitanos y siete no gitanos, y debatíamos qué era ser mujer, el machismo, cómo te va afectando tu familia cuando perteneces a un determinado grupo, etc. Por eso creo que para ser mediadora primero tienes que conocerte a ti misma, es decir, mirar hacia adentro.

Recuerdo que en el grupo en el que estaba me sentía muy libre hablando aunque no me identificaba con el resto de mujeres gitanas; quizá ellas tenían unas posturas más conservadoras, más radicales, más tradicionalistas y quizá por mi familia y mi bagaje familiar hay cosas con las que no me puedo identificar y, por aquel entonces, ni siquiera respetar.

Me he criado en un barrio en el que convivíamos gitanos y no gitanos y en la convivencia no diferenciaba el no gitano de mi forma de ver las cosas. Mi convivencia ha sido siempre basada en el respeto. Mis padres no me han inculcado nunca el sentimiento de ver al payo como diferente, ni me han dicho que tuviera que tener cuidado con ellos. Nunca los consideré una amenaza para mi desarrollo personal. Hemos sido una familia en la que hemos criticado mucho a la comunidad gitana y a la comunidad no gitana, diferenciábamos a las personas por buenos o malos, tú eres una buena persona como gitano y a ti, como no gitano, te puedo considerar parte de mis relaciones personales e identificarme contigo. Puede ser que venimos de los pueblos en los que la interacción con la población ha sido más normalizada. Mi bisabuela paterna era canastera y vivía debajo de los puentes que existían en Jerez, también tengo familia de Lebrija y Utrera donde la interdependencia se ha dado desde la época de mis bisabuelos, en convivencia con los pueblos donde residían... Mis padres vienen de la parte de Triana, criados en un patio de vecinos, en donde hay mucha convivencia y no hemos visto mal que se enamore una gitana de un payo.

Después mis padres se afincan en Polígono Sur y el gitano con el que allí se convivía era un gitano muy marginal, con muy poca cultura, que no iba a la escuela. Me acuerdo de que mi padre me decía “no se te vaya a ocurrir casarte con ningún



gitano ni fijarte en ninguno de estos”. Él me decía que no tenían nuestro nivel, ni sabían estar y por eso nunca he pensado en casarme con un gitano más antiguo ni más tradicional. De hecho, me enamoré de un payo con doce años y con el que me casé, pero no tuve suerte.

Mi padre se ha dedicado al tema del “artisteo”, con él he estado en muchos tablaos y conocido a mucha gente del baile. De pequeña le decía: “papa, yo de mayor quiero ser bailaora”. Y él me contestaba: “no, no, tú bailaora no, que el mundo del arteo es muy malo. Mi niña va a ser estudiante, mi niña va a estudiar”. “A ver, ¿qué vas a ser tú?”, me preguntaba y yo decía: “secretaria”. Él nos ha apoyado mucho, porque ha tenido mucha pena por no haber podido estudiar, por la dificultad que le supuso irse a trabajar a la calle desde muy joven. Mi padre siempre ha visto que estudiar era una herramienta y a todos sus hijos nos ha dado la misma libertad, hasta donde quisiéramos llegar... y más. También decía, que el día que él nos faltara no quería que tuviéramos que depender de nadie, sólo de nosotros mismos.

Recuerdo que cuando pequeña, mis hermanos y yo no queríamos ir al colegio y mi madre llegaba con la toalla mojada, nos restregaba la cara y decía: “venga, aquí todo el mundo para el colegio”. Nosotros seguíamos diciendo que no queríamos ir, y mi padre nos decía: “yo tampoco quiero ir a trabajar y tengo que ir, así que todo el mundo fuera; veréis cómo, después, os irá gustando”... y así fue.

Hice un Módulo Superior Administrativa y Comercial, y después intérprete de lengua de signos, porque a mí lo de la economía no me gustaba; eso de estar todo el día encerrada en una oficina con papeles, pensaba que no era lo mío. A mí me gusta más hablar con la gente. Y tuve suerte, porque en aquellos años había muchos administrativos y no pude colocarme, así que yo a todas las ofertas de empleo que salían me presentaba, hasta que salió una oferta de escuela de oficios sobre lenguaje de signos y allí fui.

En Polígono Sur había convivido con muchos sordos y me comunicaba con todos ellos así es que, desde muy chica, me atrajo aprender esa lengua, que es una lengua viva. Estuve un año aprendiendo, 1920 horas. Luego trabajé con sordos como intérprete de lengua de signos; estaba muy contenta pero después de tener una mala época en mi vida tuve que dejar de trabajar para recuperarme a mí misma. Luego fui madre y eso me frenó para seguir trabajando; me costaba conciliar la vida laboral con la familia.

Un tiempo después llegué al taller de empleo sobre mediación intercultural. Allí se me movió todo. Había cogido una depresión debido a muchas cosas y fue como irme sanado, porque fui descubriendo esas preguntas que te haces siempre de por qué me tiene que pasar a mí esto y por qué sufro tanto... Fui descubriendo mi relación con la familia y cómo te van inculcando por ser mujer el rol de cuidadora, cuidadora de todo el mundo menos de ti misma, tener que cuidar de tus hermanos, de tus hijos, de tus padres... Te das cuenta del esfuerzo tan grande que hacemos las mujeres seamos o no gitanas. Allí encontré la palabra “espacio vital” y eso fue un gran descubrimiento, porque puse a cada uno en su sitio, incluida mi familia. Imagínate decir a mi madre o a mi padre: “muy bien, yo te ayudo, pero déjame respirar...” Por primera vez en mi vida, empecé a sentirme libre y a preguntarme a mí misma quién era yo. Todo eso fue un aprendizaje a partir de la mediación, porque tienes que desentrañar, analizar y empatizar, porque si tú no te pones en el lugar del otro y ves de dónde pueden venir los



malestares de las partes, es difícil que puedas mediar. Aprendí mucho sobre el tema de género, que es fundamental, porque en las relaciones humanas pesa mucho el rol que tienen los hombres desde que nacen y el de mujeres. Incluso ahora, eso me sirve para mis hijos y para mi vida.

Me falta mucho que aprender todavía, pero al menos me siento capaz de analizar y encontrar un punto de origen a las situaciones problemáticas, además de haber desarrollado habilidades de comunicación. A veces me digo: “pero cómo he podido dar esta argumentación, o cómo he conseguido que el profesor haya empatizado o que la familia entienda ciertas cosas...” Es una experiencia que vas adquiriendo día a día.

Durante la formación también encontré mis orígenes argumentando cómo vivía mi condición de mujer gitana, y eso me sirvió para ganarme el respeto. En mi familia hay una tradición muy famosa que no se hace, la práctica del pañuelo. Eso no lo pueden entender los gitanos más conservadores, y yo tenía que explicar por qué no es importante el tema de la virginidad si tenemos en cuenta otros aspectos como mujeres y como hombres, y fue un poco duro para mí, porque siempre escuchaba: “eso no es ser gitana”. A mí esta reacción me chocaba y les contestaba: “¿vosotros quiénes sois para decir dónde está el concepto de gitano?, porque yo todavía no lo sé”. Yo reivindicaba mi libertad para expresarme y que se me respetara en el grupo aunque tuviera otro punto de vista. Porque nadie iba a borrar mi historia.

La mediadoras que defienden el pañuelo, creo que no quieren ver lo que hay detrás de ese rito. Yo lo tengo claro pero ellas no, ellas lo siguen vendiendo como una honra a su padre o a su familia y lo viven como algo muy especial, sin revisar su propia cultura. Hubo un momento en que ellas mismas se lo cuestionaron pero luego no me terminaban de dar la razón porque tenían la presión del grupo. Son familias que viven muy juntas, conviven mucho en cada grupo y afirmar que el rito del pañuelo no les beneficia como mujer, en esos momentos, era un poco fuerte. Hablar abiertamente del pañuelo les costaba trabajo, por temor a que se enteraran su marido o su suegra, no eran libres, ahí la más libre fui yo. No tuve problemas con nadie pero sé que a mis espaldas ellas decían “esta es una gitana apayada”. Yo no sé lo que seré pero me siento igual de gitana que ellas, simplemente que mi dignidad no gira alrededor de una prueba de honra.

Desde mi punto de vista hay que formar a personas híbridas, identidades múltiples, yo no reivindico una sola identidad, esa es la mejor ideología que puede existir. El tema de la identidad lo veo un poco peligroso, cuando se autoafirma tanto y se arraiga, es querer conservar y no da sentido a que puedas aprender, a que puedas aportar, a que puedas recibir; te quedas ahí, desde el etnocentrismo, desde tu cultura, que yo no digo que tengamos que tender a desaparecer, pero tú formas parte de todas las culturas que tenemos y eso te enriquece como persona. El intercambio entre culturas es riqueza personal.

3. Descubrir y redescubrir historias de vida a través de la investigación narrativa. Una mirada desde el género



La historia de Tsurá, su propio trabajo, su proceso nos hace pensar en nosotras como investigadoras y en la propia investigación narrativa-biográfica. Pretendemos poner el énfasis en la narrativa de la historia más que en datos concretos que podemos extraer de ella; en construir una historia alternativa a través de pequeñas historias alternativas y contrahegemónicas, que permita mirar desde otro ángulo, desmitificar lo obvio, reflexionar críticamente y escapar de una lógica heredada. Cuando construimos una narrativa sobre otras/os y con otras personas también estamos construyendo una narrativa sobre nosotras mismas. Es necesario generar una algarada ante el pensamiento hegemónico basado en creencias, leyendas, opiniones generalizadas o sensacionalistas respecto a las mujeres gitanas. En la investigación narrativa crítica tenemos la posibilidad de construir una historia alternativa; la clave de este enfoque está en la creación del contexto de investigación, es decir, tener en cuenta tanto el contenido como las relaciones, los acuerdos, el diálogo y la producción de un relato colectivo.

Pensar en el sentido del relato es también pensar en una epistemología, una ética y una metodología para cada investigación relacionada con las pequeñas historias. En esta investigación tomamos como referencia las aportaciones epistemológicas y metodológicas de la investigación feminista. Es decir, rompemos con el conocimiento dominante androcentrista y etnocentrista recuperando saberes contrahegemónicos. Por ello, presentar el relato de Tsurá ha significado reestructurar junto a ella, de forma continua y cíclica, el lugar desde el que ella se contaba y lo que contaba, lo que había que conservar como verdades desde su experiencia y la mirada que hacía de sí, de su cultura, de su labor como mediadora y de su ser mujer gitana.

Los estudios feministas contribuyen a poner en cuestión los planteamientos epistemológicos positivistas haciendo tambalear las columnas sobre las que se basan los fundamentos científicos tradicionales, es decir, transgrediendo la división entre ciencia y política (Harding, 1996). La epistemología feminista contribuye a buscar una forma de hacer ciencia no dominadora y eso significa poner en cuestión valores claves sobre el conocimiento, la objetividad y la relación sujeto/objeto o la naturaleza del sujeto cognoscente. El investigador o investigadora no se puede concebir como un sujeto abstracto, descontextualizado, y con la visión de ojo divino, que lo ve todo desde una posición de privilegio; al contrario lo concibe como una persona, con una historia y subjetividad determinada.

Lo relevante del enfoque narrativo son las voces de los y las participantes, y uno de los retos, es poder llegar a la voz de los que no son escuchados normalmente e incluso son marginados y marginadas como actores y productores de conocimiento. Como plantea Ferrarotti (1984, cit. en Correa 1999), la narrativa “permite escuchar a los grupos sociales que, por su condición de marginalidad y su estado de exclusión social, escapan irremediablemente a ser parte de datos formales, así como también a las imágenes sociales que la sociedad se da de ella misma” (p.5). La perspectiva feminista nos alerta de que en ocasiones, la ideología alternativa puede ser manipulada y utilizada



por la cultura dominante, el patriarcado, el capitalismo, etc., para conseguir espacios simbólicos que les permita continuar con la ideología dominante. De ahí que presentar el relato, tal cual ha sido generado entre las investigadoras y Tsuru, responde a una manera de hacer y compartir su lucha contra el patriarcado y la ideología dominante, además de poner en relieve en la comunidad científica que el relato en sí y por sí, legitima la producción de conocimiento.

Las investigadoras están dentro del grupo, no fuera, y situadas en una ética local, feminista y comunitaria que respeta y protege los derechos, los intereses y las sensibilidades de las participantes. A diferencia de la ética universalista, la ética contingente incluye “el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad” (Denzin, 2008: 189). La ética a tener en cuenta es la *ética contingente*, que parte de los modelos feministas y que operan hacia el exterior, parten de las experiencias personales y llegan a contextos sociales en los que la experiencia se perfila por relaciones sociales basadas en el cuidado, el respeto y el amor.

Según Carmen Adam (2006), Sandra Harding reivindica partir de la vida de las mujeres como punto de arranque en la generación de conocimiento, siendo hasta ahora una voz silenciada en las investigaciones. Para ella, es importante situarse en la vida de las mujeres, pero con un matiz propio, debido a la timidez con la que Harding (1996) acepta la subjetividad y su temor de que la interpretación de las voces de las mujeres se haga desde presupuestos del discurso masculino dominante. Para esta autora es importante la aportación de las mujeres al conocimiento crítico, ya que hasta hace poco tiempo éstas eran extrañas en el orden social y por lo tanto pueden ofrecer una perspectiva del conocimiento fuera de las instituciones dominantes. Estar fuera de la institución y sometidas a cualquier opresión, significa que las mujeres pueden tener menos interés en mantener el statu quo social y generar análisis críticos.

En este sentido, el relato presentado muestra la relevancia de la voz de Tsuru adquiere en la investigación situando en un segundo plano las voces e intervenciones de las investigadoras. Es por ello, que compartimos con Hernández (2013) algunas claves para comprender el compromiso que como investigadoras tenemos con la investigación narrativa. Para este autor, el contenido de la investigación narrativa son los relatos de la memoria de la experiencia vivida de las personas que colaboran con nosotras; es una forma de pensar cómo puede ser contada la experiencia; no hay narrativa sin sujetos, no hay narrativa sin experiencia, no hay narrativa sin relación. La narrativa depende de la forma de relatar la vida del otro, otra cuestión es distinguir entre lo que una vive y lo que una cuenta. La finalidad no es hablar de sí, sino desde sí, por ello, contar la historia a otras (investigadoras) transforma “lo que soy”, cambia la historia de vida y cambia la forma volver a contarse. La narrativa de la experiencia tiene implicaciones epistemológicas, éticas y políticas que apelan a: cuestionar quién produce el conocimiento y la idea de estabilidad del mismo; atender a los límites en el que nos colocamos (quién narra a quién y sobre quién); repensar las relaciones de poder ya que



ésta se construye con el otro, el cual tiene algo que decir, generando nuevas maneras de mirar, que se alejan de visiones fijas y estables sobre la noción de verdad y la noción hegemónica en investigación.

Referencias bibliográficas

- ADÁN, C. (2006), *Feminismo y conocimiento*. A Coruña: Espiral Maior.
- BAUMAN, Z. (2005), *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós
- BRUNER, J. (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BRUNER, J. (1997), *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- CORREA, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*. Vol. 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
<http://www.sitiosur.cl/r.php?id=480>
- DENZIN, N. K. (1997), *Interpretative ethnography. Ethnographic practices for the 21st century*. California: Sage Publications.
- DENZIN, N. K. (2008), La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200) Barcelona: Editorial Graó.
- DUBAR, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- GALEANO, E. (2009). *Patas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- MÁRQUEZ GARCÍA, M. J Y PADUA ARCOS, D. (2009). La institución educativa un espacio a revisar: Las adolescentes gitanas en su trayectoria educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Monográfico Género y Educación), Nº 64 (73-88).
- MARTÍNEZ SAHUQUILLO, I. (2006). La identidad como problema social y sociológico. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura CLXXXII* 722 noviembre-diciembre.
- RIVAS FLORES, J. I; LEITE, A; CORTÉS, P; MÁRQUEZ, M. J, Y PADUA, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. En *Revista de educación. Identidad y educación* N° 353 Septiembre – Diciembre 2010 pp. 187-209
- RIVAS, J. I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
<http://hdl.handle.net/2445/32345>



- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz Editores
- WIEVIORKA, M. (2004). El trato político de las identidades culturales. En A. Touraine, M. Wieviorka, R. Flecha, *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social* (pp. 22-33), Barcelona: El Roure.

HISTORIAS DE VIDA VINCULADAS A LAS DIFERENCIAS CULTURALES



**V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN
EDUCACIÓN
VOCES SILENCIADAS**

**Adentrándonos en la narrativa, navegando desde
Marruecos. Historia de vida contada desde distintos
momentos.**

**Getting into the narrative, sailing from Morocco. Life
story told from different times.**

Autor/a. M^a del Carmen Puertas Velarde

Institución. C.E.I.P. Virgen de la Paz (Puebla de Vicar – Almería)



RESUMEN

La presente comunicación versa sobre dos relatos completamente diferentes entre sí, pero a la vez complementarios. Por un lado, pretende exponer el relato de una mujer marroquí: dar voz a la mujer, a la alumna que fue y a la madre que es, reflejando con sus palabras y opiniones aquellas temáticas relacionadas con la educación que surgen o se revelan al hablar de su experiencia.

Por otro lado, pretende exponer la experiencia de la autora al realizar su primera entrevista episódica – narrativa y entrevista en profundidad, como experiencia piloto para iniciarse en la construcción de relatos de vida, e iniciarse en el aprendizaje de la investigación narrativa, partiendo de una temática de su interés.

De este modo, el artículo gira en dos ejes, el relato de vida o historia de vida centrado en las diferencias culturales y por otro, en la experiencia de sumergirse por primera vez en las historias de vida como investigadora. Aunque no podemos hablar de ninguna investigación, sino de experiencia piloto y toma de contacto con técnicas de investigación

PALABRAS CLAVE:

Narrativa – identidad cultural – participación.

ABSTRACT

This communication concerns two completely different stories together, but complementary. On the one hand, aims to present the story of a Moroccan woman: giving a voice to women, to the student who was and the mother is today, reflected in his words and views those issues related to education that arise or are revealed when talking about experience.

On the other hand, it aims to present the experience of the author to make his first episodic interview - narrative and in-depth interview, as a pilot project to start the construction of life stories, and start learning from narrative research, from a topic of interest.

In this way, the article revolves on two axes, the story of life or history of life centered on cultural differences and on the other, the experience diving for the first time in the history of life as a researcher. Although we can't speak of any investigation, but pilot experience and making contact with research techniques.

KEYWORDS

Narrative – cultural identity – participation.



1. Introducción

La presente comunicación versa sobre dos relatos completamente diferentes entre sí, pero a la vez complementarios. Por un lado, pretende exponer el relato de una mujer marroquí: dar voz a la mujer, a la alumna que fue y a la madre que es, reflejando con sus palabras y opiniones aquellas temáticas relacionadas con la educación que surgen o se revelan al hablar de su experiencia.

Por otro lado, pretende exponer la experiencia de la autora al realizar su primera entrevista episódica – narrativa y entrevista en profundidad, como experiencia piloto para iniciarse en la construcción de relatos de vida, e iniciarse en el aprendizaje de la investigación narrativa, partiendo de una temática de su interés.

De este modo, el artículo gira en dos ejes, el relato de vida o historia de vida centrado en las diferencias culturales y por otro, en la experiencia de sumergirse por primera vez en las historias de vida como investigadora. Aunque no podemos hablar de ninguna investigación, sino de experiencia piloto y toma de contacto con técnicas de investigación.

Por ello, antes de comenzar, quisiera presentar una justificación o antecedentes que puedan guiar al lector/a a comprender el por qué de esta experiencia, y el por qué de esta comunicación

1.1 Contextualización

Desde hace 6 años llevo trabajando en mi centro de destino, en el poniente almeriense. Es un centro con un alto porcentaje de población inmigrante. Mi labor docente se fija en la etapa de educación infantil, y quizás por la propia historia de la etapa, y las propias creencias docentes, a lo largo de mi desarrollo profesional se ha fraguando en mí la necesidad de atender más individualmente al alumnado y no desde el método tradicional, y conseguir una relación más fluida con todas las familias.

El hecho de trabajar en este centro me ha mostrado una cara desconocida para mí: el tratar con personas de diferentes culturas y etnias. Y el hecho de enfrentarme a ese reto me ha ido enseñando caminos, estrategias y pensamientos que creo, que en otro contexto educativo, no hubiera podido aprender y ni siquiera me hubiera planteado. Las estrategias dentro del aula no son las que lees en libros que hablan sobre proyectos de trabajo porque la realidad nada tiene que ver con la que en esos libros se describe. El acercamiento a las familias no se define igual que en centros de Almería capital que no poseen inmigración, la participación es diferente, las relaciones que estableces te hacen replantearte tu lenguaje no verbal, la cercanía personal que asumes, la cantidad de contacto que mantienes a las entradas y salidas. Y todo ello hace que la inmigración en mi centro se convierta en el motor y el motivo por el que deseo quedarme en él: supone un aprendizaje como maestra que siento que en otro lugar no podría adquirir.

Se hace necesario que explique este aspecto, porque sin él no tiene sentido que me decantara a entrevistar a una madre de mi aula marroquí. Las relaciones establecidas con esta familia a lo largo de 3 años, incluyendo las relaciones con otras familias de mi aula, influyen notablemente a la hora de seleccionar a la persona participante. El poco conocimiento sobre su vida, la implicación en el aula, las diferentes conversaciones mantenidas, son un punto de partida para poder seleccionar o pensar, o elegir, a la persona que quieres que colabore contigo en esta experiencia de “hacer su relato”.



Por otro lado, tengo que remontarme a hace unos cuatro años, el 2011, año en el que realicé el máster en Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente. En este máster, tuvimos que realizar un trabajo de investigación. Mi trabajo, referente a otra temática distinta a las de las jornadas, era un planteamiento teórico tanto del objeto de estudio en sí, como de la metodología de investigación. Como se puede adivinar, la metodología que elegí para dicho trabajo, fue la narrativa. Pero no pude llevar a cabo la investigación por falta de tiempo. Este hecho es determinante, nunca me enfrenté a entrevistar, a solicitar un relato, a poder elaborarlo, y con ello muchas de las dudas, cuestiones y aspectos que me preocupaban no pude hacerlos visibles en la experiencia y darle respuesta. Necesitaba poner en práctica por una vez aquello sobre lo que había leído y que tanto me atrae y tantas dudas me genera. Y el único modo era empezar, sumergirse en ello.

Las jornadas llegaron a mí como agua de lluvia, en un momento personal en la que una se siente navegando en la sal, sin rumbo, perdida o más bien estancada en el mismo lugar. Y entonces surge la oportunidad de adentrarte en un mundo que te apasiona doblemente: las diferencias culturales y la investigación narrativa.

Lejos de tratarse de una investigación y de poder ofrecer unas conclusiones válidas para el mundo académico, pues sólo cuento con dos entrevistas y un pequeño microrrelato con pinceladas de momentos de vida de una sola persona, sí me parece interesante poder vislumbrar aquí aquellas temáticas que surgen y sobre todo las primeras conclusiones que se pueden obtener al comenzar a trabajar en este campo de la narrativa, que para los más experimentados, ya estarán olvidadas.

1.2 Antecedentes: punto de partida

Existen dos puntos de partida con respecto a esta entrevista realizada:

- 1) El trabajo final de máster de M^a Carmen Díaz García (2011) titulado “Participación de las familias inmigrantes en la escuela”. Trabajo perteneciente al máster ya mencionado sobre Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente y dirigido por Antonia Rodríguez Fernández.
- 2) Por otro lado la investigación coordinada por Antonia Rodríguez Fernández (2010), titulada “Buenas prácticas en educación infantil. Éxito en la inserción social de las familias inmigrantes”, en la cual participé como colaboradora.

Con respecto al primer punto, he de indicar que se convierte en un referente este trabajo inédito, puesto que partiendo de una investigación (que no pudo llevarse a cabo, solamente se realizaron dos entrevistas) de tipo etnográfica, se acerca de una manera real a la voz de las familias inmigrantes. Voces silenciadas y poco mencionadas en otras investigaciones. El trabajo en sí, refleja el desconocimiento de las familias de los cauces de participación formal en la escuela, y a la vez, surgen subtemáticas en dichas entrevistas relacionadas con el choque cultural y la participación en la escuela (desde su punto de vista). Es una pequeña aproximación a la vida de las familias que se encuentran en las escuelas del poniente almeriense, que puede acercarnos a su modo de entender la vida y la escuela, y a sus experiencias en ella, y que sería interesante retomar, continuar o plantearse un giro en dicha metodología de investigación.

Con respecto al segundo punto, se trata de una investigación de corte naturalista, que también utiliza la etnografía como metodología de investigación. Dicha investigación refleja en su informe final más acerca de la visión de las docentes sobre



inmigración, creencias pedagógicas, contenidos en la escuela, que realmente la visión de las familias. Aunque se realizaron entrevistas a familias y se utilizó el relato de maestras y el anecdotario para conocer sus opiniones, participación, experiencia... el propio informe indica en el apartado referente a las familias:

Presentamos este apartado con carácter tentativo; en ningún caso se puede tomar como representativo de la generalidad debido a las dificultades encontradas para realizar entrevistas extensas con familias inmigrantes, a causa del interés con que protegen su privacidad. Por tanto, su condición es sólo recopilatorio, quedando abierto el trabajo de profundización para un trabajo próximo. (Rodríguez, 2010: 59)

En este sentido, y siendo partícipe de dicha investigación, se hace necesario plantearse continuar esta investigación, más enfocada al conocimiento de las familias: opiniones y vivencias, pensamientos, participación... o bien, comenzar una nueva, o simplemente iniciar trabajos en esta dirección. Los relatos de vida se convierten en herramientas para dar voz a las familias inmigrantes, y dar voz desde su reflexión y explicación del por qué de las cosas y los sucesos.

2. Relato de una mujer marroquí

2.1 Acceso al informante – entrevistas

El acceso a la informante se produjo en el centro escolar. Se le pidió colaborar conmigo para la realización de un relato, ya que es una persona que ha estudiado en España desde los 6 – 7 años (lleva 21 años en España) y tiene a sus hijas en un centro educativo español. Pensando en que su experiencia es sumamente amplia con respecto a la educación y puede aportar una doble visión: como alumna inmigrante y como madre.

Se realizaron dos entrevistas durante el mes de febrero de 2015. La primera entrevista podría denominarse entrevista episódica – narrativa. Se realizó en la escuela, y quizás por el entorno, dejó entrever poca información y detalle sobre sus experiencias vitales. La segunda entrevista se planteó como entrevista en profundidad, y teniendo presente las temáticas que habían surgido en la primera entrevista se profundizó en aquellas experiencias que podían intuirse más reveladoras. El entorno fue en la casa de la informante, y quizás este aspecto influyó más positivamente en que se abriera a la entrevista. Además al saber mejor qué podía interesarme conocer y haber pasado un tiempo había hecho memoria de hechos referentes a su infancia para poder mostrarlos con mayor claridad, la confianza además, era mayor.

Ambas entrevistas se transcribieron, y con la información de las dos se construyó por mi parte un relato ordenado de la vida narrada. Que iba desde la infancia hasta el momento actual, de tipo ascendente. Dicho relato se le entregó a la informante para conocer su opinión y ver si se sentía reflejada y reconocía su voz en él. Tras leerlo me informó que sí.

Queda pendiente construir con ella la historia de vida. Construir nuestro relato conjunto, para poder reflexionar con mayor profundidad en aquellas temáticas que se reflejan.

Partiendo de este relato construido y de las dos entrevistas, lo que a continuación expondré es un pequeño análisis paradigmático (denominado así por Polkinghorne (1995) y Sparkes (1999b) o de contenido según Pujadas (1992)) de aquellas categorías



que surgen o se vislumbran en el relato conseguido. Teniendo en cuenta que es breve la información con la que se cuenta y que no se pretende con estas categorías generalizar en ningún momento.

2.2 Identidad cultural

Durante todo el relato y todas las experiencias que narra sobre su vida, “S” constantemente se autodefine y se explica cómo es a partir de las experiencias que ella entiende que han afectado a que sea como es. Y no sólo afecta en su modo de entenderse o definirse, sino que además considera que la identidad de cada cual es la que define los actos y las acciones que llegan a realizar en el presente.

Llevo 21 años aquí en España. Casi toda la vida. Yo no me crié con mis padres, me refiero de chica, en la infancia, a los 40 días mi madre no es que me regaló, mi madre estaba trabajando, así que me dio a mi abuela. Entonces mi abuela se hizo cargo de mí desde los 40 días. Así que yo me crié con mi abuela durante 4 años, desde que nací hasta los 4 años, y sí, yo me acuerdo que me decían, este es tu padre, esta es tu madre, e incluso antes de irnos para España mi madre se vino a vivir con nosotros, trajo a mi hermana con la que me llevo un año. Pero yo era... como que les tenía un poco de rencor a mis padres, porque yo decía, si yo me llevo un año con ella, por qué con ella han podido y conmigo no. Por qué ella ha estado siempre con mis padres y yo no. Claro, mis padres estaban trabajando aquí y mi hermana nació enferma, ahora lo veo de otra manera, pero antes no.

Quizás ese sea el motivo por el que me guste tanto leer, y de hecho gané el premio a la mejor lectora de Roquetas. Yo por las tardes de pequeña me iba con las amigas a la biblioteca y sacaba libros, a mí me gustaba mucho leer, quizás fuera un modo de evadirme. Yo ahora no, pero antes tenía muchos, muchísimos enfrentamientos con mis padres, no como lo del hermano mayor, yo me lo tragaba, lo llevaba por dentro, pero cuando llegaba de la escuela no hablaba, me metía a mi cuarto a leer. Y de hecho me llegó una carta que era la finalista a mejor lectora de Roquetas, y de los tres que fuimos, yo fui la ganadora. Y de hecho es que ahora me encanta leer. (Relato “S”)

Otorga a la educación recibida un peso importante en su forma de entender aspectos de la vida, y además encuentra en este hecho un aspecto importante para comprender las acciones que realizan los demás.

También recuerdo que de pequeña participamos en una manifestación, con pancartas y todo [...]. De aquella experiencia promovida por las familias mis padres no participaron. Yo sí, y me dejaron, era chica, pero ellos no. Es que en Marruecos eso de protestar y sacar una pancarta, ¡no!, ni se te ocurra, te meten directamente en la cárcel. Y yo creo que eso, que a mis padres les daba miedo, es más por la educación que han recibido. (Relato “S”)

Esta idea de construcción de la identidad y de cómo influyen los factores educacionales y culturales en los comportamientos tiene que ver con la idea de Harré (1983) de identidad que se enmarca en una perspectiva dialéctica, explicada en un texto de Rivas y Herrera (2010). Desde esta perspectiva se describe el proceso de construcción de la identidad individual como un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de esas manifestaciones, para volver de nuevo al punto de partida desde la expresión personal de las mismas.



Sin embargo, “S” en su definición como parte de una cultura o grupo, se siente de ambas y a la vez no se siente de ninguna.

Y es que es eso, tengo nacionalidad española, llevo 21 años aquí y no me siento de aquí, por el racismo que hay. Te ven el pañuelo y ya está. De hecho es que para las entrevistas y cuando trabajo, no me lo pongo.[...]

Y claro, yo soy marroquí, soy mora, pero es que no me siento de allí, porque no, porque no veo las cosas igual, porque voy allí, y no sabes leer en árabe y ya también te miran como diciendo “¡Ah!, qué no sabes leer...” (Relato “S”)

Expresa Cabrera (2002: 95) “Para que una persona se perciba a sí misma como ciudadana y desarrolle una conciencia de ciudadanía ha de sentirse parte de una comunidad”, para ello se hace necesario que la persona que se siente parte de esa comunidad comparta con ese grupo valores, creencias y normas de comportamiento. Sin embargo, existe un fenómeno en nuestra sociedad multicultural y es precisamente el de ser de dos países y no sentirse parte de ninguno, precisamente porque la persona que viene de fuera pero se cría y asimila la cultura de aquí, no se siente formar parte absoluta y participativa de nuestra sociedad (se le toma como perteneciente a un grupo con ideas y comportamientos diferentes y concretos) pero tampoco puede identificarse con la forma de pensar y sentir de las personas de su país, puesto que no comparte ni la misma educación ni las mismas experiencias vitales. Y este vacío hace que la persona se identifique y relacione con personas en su misma situación: son de Marruecos pero se han criado o llevan mucho tiempo en España. De modo que adoptan costumbres y creencias marroquíes, como ponerse el pañuelo por motivos religiosos, pero a la vez, tienen un pensamiento más occidentalizado que les hace no sentirse parte de ninguno de los dos grupos.

Yo es que además, mis amigas son las del colegio y mi familia, yo me junto con todos, de hecho nunca me han gustado los guetos, es algo que no soporto, a mi cuñada le pasa como a mí, yo la entiendo muchísimo cuando la veo que tiene conflictos con mis suegros, porque las dos vemos y pensamos las cosas de modo distinto y claro, es que no lo entienden. De hecho a mí no me gusta juntarme con las marroquíes, me refiero a nivel de grupo, en el colegio de mis hijas. Empiezas y al final salen problemas, porque claro, al tiempo hablas, y tú piensas de un modo diferente y no lo entienden, y yo no comparto muchas de las cosas. Quizás sea porque me he criado aquí y he estudiado aquí, que hay temas que hablan que los veo diferentes, no sé, a lo mejor yo saco un tema, y para ellos no es nada normal y para mí sí lo es. Y entonces veo lo que ocurre en el colegio de mis hijas, que no se mezclan, cuando podrían. Yo me hablo con todos, me encuentro a gente por la calle y me paro, hablamos. Pero veo a otras apartadas, y no, y podrían. Yo no pienso que sea algo del colegio, creo que es de las personas, si tú quieres te juntas. Si tú sólo quieres juntarte con marroquíes, entonces sólo te juntarás con ellos, y creo que es por su mentalidad. (Relato “S”)

Adopta en su opinión que es la persona la que decide sobre sus actos y su vida. Sin tener en cuenta otras variables como, experiencias de las personas a la hora de integrarse en un grupo, conocimiento o desconocimiento del idioma, afinidad por vecindad o familiaridad, tiempo que llevan en un país, carácter personal (timidez o sociabilidad). Las relaciones que las personas establecemos entre sí no tienen que ver únicamente con una de las partes, si una persona no se integra no siempre es



responsabilidad o depende exclusivamente de ella, sino que el grupo de acogida debe integrarle, abrirse también para poder conocerse.

En su texto además se deja entrever el término racismo referente precisamente a la sociedad española, sociedad de acogida. Sus experiencias en la escuela como alumna se definen como felices, siempre se sintió aceptada y nunca sintió rechazo ni recuerda tener dificultad con el idioma. Sin embargo, expresa que cada vez más, se encuentra con situaciones de racismo y rechazo por el simple hecho de la vestimenta.

Así, en la actualidad, no puede pretenderse que la cohesión social adopte como única base la existencia de una identidad homogénea y común. La cohesión, debe proceder, en buena medida de la voluntad de pertenecer a esa comunidad. Esta voluntad es lo que ha venido a denominarse sentido – o sentimiento – de pertenencia. [...]. Este sentimiento no sólo depende de las relaciones individuales aisladas sino que se configura en los procesos de interacción social de grupo. La pertenencia se estructura sobre una base de respeto a sí mismo y ésta, en buena medida, depende de cómo es socialmente tratado el grupo del que se forma parte, <<si una cultura no disfruta del respeto general, entonces, la dignidad y el respeto hacia sí mismo de sus miembros también se encuentra amenazada>> (Kymlicka, 1996: 129) (Del campo, 2003:167)

Uno de los aspectos que puede explicar el porqué antes no se sentía rechazada y actualmente experimenta situaciones racistas tiene que ver precisamente con el hecho de que en España “esta modalidad de injusticia era vista aquí como un defecto de ciudadanos y ciudadanas de otros países, principalmente norteamericanos, alemanes e ingleses” (Torres, 1991: 167). Y es que en el territorio español no existía el racismo porque no existían inmigrantes en nuestro país con diferencias físicas visibles: color de piel, tipo de vestimenta.

2.3 Mediadora intercultural

A través de la construcción del relato pude descubrir que la experiencia de “S” no se basa única y exclusivamente en su experiencia como alumna y como madre, sino que además ha sido mediadora intercultural durante un año.

Yo empecé auxiliar de enfermería, y cuando saqué el título, como a los dos meses mi padre me dijo “¿es que no vas a trabajar? O estudias o trabajas o tienes que hacer algo”. Mi padre era así. Entonces yo cogí y me apunté al INEM y me dijeron que había un cursillo de mediación, porque la carrera de mediación no estaba, no había estudios ni nada. Así que hice el curso. Por aquel entonces yo tenía otro novio, y le dije, pues vamos a apuntarnos a esto, así me acompañas que es en Almerimar, lo hice y al año siguiente me llamaron para hacer la entrevista en el ayuntamiento. Recuerdo que pasé la entrevista, y en ese momento estaba trabajando en Vicasol con mi madre, y como a los tres días de la entrevista me llamaron, y empecé a trabajar en mediación. Luego ya salió el máster en la universidad, que valía como 1000 euros o así, no recuerdo bien, e hice más cursillos y eso. Era como por el año 2006 o así, yo no tenía hijas ni nada, ni carnet, y me dieron la Gangosa, la Merced, el San Silvano, pero no fui porque era nuevo, el Blas Infante y el Federico García Lorca. (Relato “S”)

La figura de la mediadora intercultural en la escuela es una figura medianamente reciente. Del Campo (2003:171) intenta clarificar el concepto de mediación y explica que Vinyamata (2001) “pone en evidencia la existencia de dos tradiciones”. Podemos



encontrar una tradición anglosajona que entiende el término como resolución de conflictos. Y una tradición latina que amplía el término a intervenciones también de tipo educativo y no sólo a un papel neutral entre dos partes del conflicto.

Para Cohen – Emerique (1997), el término mediación tiene tres significados: 1) una tercera persona sirve de intermediaria en aquellas situaciones en las que no existen conflictos sino dificultad de comunicación, 2) una persona interviene para poner acuerdo o conciliar a personas o partes que viven un conflicto, y 3) la mediación como proceso transformador en el que la persona mediadora ejerce de “catalizador” del proceso. (Soriano y Fuentes, 2003: 186)

Dentro del relato de “S” aparece su propia definición del papel de mediadora

Antes de casarme y de tener a mis hijas estuve trabajando como mediadora intercultural, tendría como 20 años. ¿En qué consiste la mediación? ¡No solo es con árabes! Lo interpretan con la traducción, y no es así porque hay temas que no hace falta traducir. Un mediador es como un, como una especie de puente, o especie de intermediario entre la familia y el colegio. Si hay un problema se habla con el mediador y ya el mediador lo lleva al colegio o donde sea, le ayuda. Puede ser tema de gitanos y tema de moros, de lo que sea, porque yo también estuve de mediadora en Almería Acoge y eran morenos, de Senegal y yo no tengo ningún idioma pero claro, si estás con ellos, sabes mediar entre una persona y una entidad pública.(Relato “S”)

Del Campo (2003: 177) define la mediación intercultural como “un tipo de mediación que presenta características diferenciadas de otros ámbitos. Concretamente, el sentido que se le ha atribuido es algo general y disperso”. El uso de los mediadores en el caso del colectivo magrebí, suele relacionarse con las tareas de traducción, o como expone “S”, para tareas de tipo administrativo: acompañar a realizar los papeles, acompañarles al médico para explicarles con otras palabras qué tienen y qué deben realizar, y ella también explica que realizó tareas en Almería Acoge de organizadora de las tareas del hogar: “También [...] les organizaba en la casa. Porque llegan y ¡no saben! No saben cómo se limpia un cuarto de baño, ni cómo cocinar, y entonces yo les decía, tú te encargas de esto, tú de esto, y les ayudaba y les explicaba cómo se limpiaba y eso” (Relato “S”)

Sus experiencias relatadas con respecto a la mediación intercultural en centros escolares tienen que ver exclusivamente con el absentismo escolar con familias marroquíes. La figura tal cual la presenta ella en el relato, es como de una persona que intercede por asuntos sociales, ni siquiera representaría al centro escolar. Sí explica un aspecto que queda latente en el texto de Soriano y Fuentes (2003:190): “Un buen mediador podría ser aquella persona con gran arraigo en la sociedad de acogida y que ha vivido en primera persona la multiculturalidad”. En palabras de “S”: “Y bueno, hablé con la familia, porque claro, te ven con el pañuelo y todo eso, y ya te dejan entrar, te cuentan..., porque si dices asuntos sociales no, pero si dices soy mediadora y te ven, sí te dejan entrar”. (Relato “S”)

Por tanto en sus palabras queda latente que para que se produzca verdadera comunicación intercultural es necesario la aceptación de la figura del mediador. Dicha figura, como expresa Cabrera (2002:124), no sólo debe conocer el idioma, como descodificación de palabras, sino el proceso comunicativo: lenguaje gestual, significado emocional de algunos términos y “tomar conciencia de la propia cultura desde los prejuicios que deben cuestionarse y sesgos culturales.”



Resulta interesante su experiencia en este campo, porque refleja una de las grandes preocupaciones de la educación en la actualidad, el absentismo escolar. Sin embargo, la figura del mediador queda relegada sólo a acompañante, a comprobar si realmente están yendo o no a la escuela. Cuando en los diferentes textos encontrados la figura podría convertirse en un complemento de integración de alumnos/as y familias dentro de la escuela. Figura, la del mediador intercultural que no forma parte de la escuela de sus hijas y que como expone “S”, sería interesante tenerla en un centro como al que pertenecemos ambas. Sin embargo, esta figura depende de las subvenciones, como expresa ella misma: *“Porque lo de mediación es subvención de la educación cuando hay dinero pues hay, cuando no pues no hay”* (Entrevista 2-2-15)

2.4 Participación en la escuela

Resulta curioso la idea de participación que puede llegarse a tener en la escuela, y la idea de participación que pueden llegar a tener las familias. En mi centro escolar, cuando preguntas, escucharás al igual que en otros centros, que las familias no participan o que siempre participan las mismas. Al entrevistar a “S” escuché exactamente la misma opinión, pero con una explicación y razonamiento diferente y desde luego más amplio que el que pueda haber escuchado dentro de la escuela.

Cuando en la escuela hablas de participación de las familias incluimos diferentes tipos de actividades donde habitualmente se les suele pedir una colaboración pasiva: yo pienso y organizo y te pido a ti que colabores trayendo algo concreto. Es una participación pasiva, donde las familias reciben las necesidades del centro que deben cubrir: por ej. Pedirles información sobre una temática concreta (proyecto de investigación, efémeride puntual...), pedirles que traigan materiales para actividades del centro o del aula, pedirles que vistan o disfracen a los niños/as de un modo específico en actividades complementarias del centro (carnaval, Navidad, final de curso), rellenar algún papel, decorar el centro con algún trabajo que mandamos para casa... y otro tipo de participaciones familiares son las denominadas asistencia como público: en actuaciones de sus hijos/as a las que gustosamente suelen venir. Asimismo, la participación de las familias puede incluir ser apoyo puntual para alguna actividad donde esa colaboración es básica por falta de personal (desayuno andaluz en el Día de Andalucía, apoyo en una excursión puntual). Todas las actividades aquí expuestas son actividades donde las familias adoptan un papel pasivo. Sin embargo, “la participación en el ámbito escolar puede oscilar desde la mera recepción de la información a la adopción de decisiones con transcendencia en la vida de los centros” (Díaz, 2011: 11)

No obstante, el único espacio existente para la toma de decisiones en los centros escolares, es el consejo escolar, y quizás de algún modo, la Asociación de Padres y Madres (AMPA). Espacio obsoleto, burocrático, donde las tomas de decisiones suelen basarse en votaciones en las que el número de profesores/as es mayor que el de familias, por lo que suelen realizarse las propuestas marcadas por los docentes.

El efecto que ocurre es el siguiente: siempre participan las mismas madres en la escuela. Porque las que pertenecen al AMPA son las que suelen formar parte del consejo escolar.

En el colegio de las hijas de “S” surge además un problema añadido *“Es que siempre participan las mismas* (refiriéndose a las madres). *Claro, es que en las actividades del cole siempre piden ayuda al AMPA”* (Relato “S”)



Una escuela democrática, más que erigir barreras que reduzcan la interacción con la comunidad más amplia, tiende puentes hacia ella. (Achinstein, 2002 citado en Díaz, 2011: 10). No es una escuela que deja fuera a ciertos alumnos y familias, o que considere que la comunidad escolar ha de aceptar y ser asimilada por valores, creencias, propósitos, en definitiva señas de identidad, definidas desde el centro, por los que trabajan en él. La escuela democrática es inclusiva, construye puentes entre profesores, alumnos y familias y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa” (Pérez Gómez y otros, 2007, citado en Díaz, 2011: 10)

Limitar la participación familiar al simple hecho de las peticiones docentes, significa alejarse de contar con una colaboración más activa, con iniciativa, ideas, debate, discusión, propuestas e implicación real en la vida de la escuela. Si además esta participación se limita habitualmente a solicitarla a las familias del AMPA (como mucho un 20% de las familias del centro escolar de las hijas de “S”, y con apenas familias inmigrantes) o en su defecto a las delegadas de padres y madres de las aulas del centro (casi el 100% familias autóctonas) significa obviar una realidad del centro escolar y poner una barrera invisible pero existente en la participación de las familias en actividades dentro de la escuela, provocando una separación cada vez mayor entre estas familias con la educación de sus hijos/as.

Y es que como señala Díaz (2011: 16) “el logro de la participación de las familias inmigrantes en la escuela es uno de los grandes retos del curriculum intercultural”. Cuando en la escuela se piensa en familias, señala Torres (2001: 241, citado en Díaz, 2011:14), se suele unificar a todas en un único grupo con intereses, opiniones, pensamientos y necesidades únicas, sin tener en cuenta que cada familia es diferente, no sólo por su origen, etnia, género, religión... sino también por las experiencias vitales y educativas de éstas y de sus hijos/as que acuden al centro.

Por ello llama especialmente la atención que en jornadas interculturales que se celebraron en el centro escolar de sus hijas, no encontremos un relato de participación en esta madre marroquí y que su recuerdo de jornadas sean los referidos a su infancia o a otras jornadas que acudió invitada por su madre en un instituto de la zona. Aunque todas las jornadas interculturales que me describe se refieren al aspecto folklórico del país de origen, ella se muestra entusiasmada por poder compartir en el centro la comida, la vestimenta, la música o el baile. Con respecto a su experiencia en las del centro escolar de sus hijas

En el colegio de mis hijas sé que hubo una semana intercultural sobre Marruecos, y sí que recuerdo ir a la clase de “M” a hablar sobre las ciudades, pero no recuerdo nada de lo que se hizo a nivel de centro, porque no nos dejaron entrar a las familias. Sí, trajimos comida y eso, pero no sé qué se hizo por parte de todo el centro, no sólo en la clase de mi hija, que hablamos de las ciudades de cada una de las madres que fuimos a hablar.

Y es que yo recuerdo que en mi infancia, cuando hacíamos jornadas de este tipo, había cantes, comida, traíamos muchísima comida porque la participación es que era mucho mayor, incluso vestimentas.(Relato “S”)

De este modo, cuando le pides que narre una experiencia de participación, ya sea de alumna, ya de madre, habla de una participación positiva y activa. Positiva en el sentido de que se convierten en actividades significativas, divertidas, donde adopta un papel activo y dignas de recordar porque traen un recuerdo alegre y de éxito: ganar un concurso de Villancicos como alumna, conseguir un instituto para el Parador porque



estuvieron de huelga durante sus años escolares, unidas las familias, profesores/as y alumnos/as... Y activa porque es una participación en la que entra dentro de la escuela, colabora conjuntamente, organiza la actividad.

Y es que de participación en la escuela de mis hijas, tengo sólo una experiencia que puedo contar, y es la experiencia de los talleres. Fueron unos talleres organizados para las clases de infantil, y bueno, a mí me llegó una nota en la que se pedía colaboración y aparte de eso, las señoras también me lo dijeron, y me pidieron ayuda. En la clase de “L”, pues vinimos varias madres, y bueno, teníamos que preparar cada uno de los talleres. Había 5:[...]

Y fue una experiencia que me gustó muchísimo, porque los niños se lo pasaron muy bien, y es necesario hacer estas cosas para que salgan, y se diviertan.

En la clase de “L” yo estuve con el taller de los collares, con otra mamá. En cada taller se ponían como dos madres, ya dependiendo de cuántas venían. La verdad es que en la clase de “L” siempre estamos las mismas, yo no conozco apenas a las madres, no sé por qué. Es que siempre participan las mismas. Claro, es que en las actividades del cole siempre piden ayuda al AMPA, y esta actividad yo creo que ha sido la única en las que pidieron ayuda a todos.

En cambio en la clase de “M” hubo más madres, bueno, siempre solemos estar las mismas, una ya sabe las que van a ir. Yo en los talleres en esa clase estuve con la madre de “A chico”, en el taller de arcilla. (Relato “S”)

Expone Carbonell (2001:100) algunas ideas para establecer formas cooperativas de comunicación entre escuela y comunidad, entre ellas, las explicaciones en clase de padres y madres de experiencias vitales o profesionales, o la participación en talleres. Resalto estas dos ideas, porque en el relato de “S” precisamente destaca ambas como momentos de participación: de las jornadas interculturales del centro sólo recuerda visitar el aula de su hija “M” para hablar de su ciudad y su vida. Y de actividad a nivel de centro, unos talleres de exploración, experiencia para ella positiva, especialmente para el alumnado que se divirtió mientras aprendía, o como señala Asensio (2003:246) “el programa (de talleres) considera al alumno como centro de las actividades por lo que éstas se organizan en torno a ellos”

Refleja además en su relato, que la participación de las familias difiere mucho de un aula a otra de sus hijas. No es igual la participación en “la clase de “M” (que en la de su hija menor) *porque hubo una reunión a principio, en tres años, donde la señora hizo una merienda, y claro, eso hizo que nos conociéramos y ya pues eso, te conoces, te saludas. Yo creo que fue a raíz de eso, que ya nos conocíamos entre nosotras. En cambio en la clase de “L” no hay reuniones, ahora con el carnaval, pues en la clase de “M” ha habido reunión, y sí, siempre estamos las mismas, pero ya te conoces más.*” (Relato “S”). Como señala Rodríguez, (2010:69), una estrategia favorecedora para incluir a las familias es “buscar estrategias y tiempo para hacer grupo, comunidad [...] celebrando reuniones informales fuera de las paredes del centro, quedando para tomar una merienda, un café. Y organizando “bollitos con charla” dentro de la escuela [...]” o en palabras de Baráibar (2005:55) citado en Díaz (2011:59) “Una sonrisa o una invitación a sentarse un ratito en clase valen más que mil circulares o informes de evaluación”.

No obstante, en su relato vuelve a reflejarse que la participación al final depende de cada uno, “Yo creo que eso va en cada uno, si quieres participas, si quieres venir, vienes” (Relato “S”)



Conclusión

Las conclusiones de este texto, deben basarse por un lado en el microrrelato y por otro en la experiencia, por eso, se van a dividir en dos apartados

a) Microrrelato

A lo largo del relato se observa una situación de asimilación cultural, donde la madre, perteneciente a un grupo minoritario durante su infancia y actualmente, queda absorbida por la cultura y el pensamiento de la comunidad dominante.

No obstante refleja con sus palabras y su historia, que pese a tener un pensamiento occidentalizado, y dominar claramente la cultura escolar y las expectativas de la escuela con respecto al alumnado y las familias, no llega a sentirse realmente perteneciente al país donde vive, no llega a sentirse integrada en él, debido a las diferencias físicas y estéticas. En su vida se relaciona más con familiares y personas marroquíes, y ello puede mostrar que siente mayor afinidad con personas cuya situación es más parecida a la suya.

Las personas, quizás nos identificamos, unimos, juntamos o relacionamos con personas que traen tras de sí experiencias cercanas a las nuestras, con las que podemos sentir mayor empatía. Ello nos une, nos conecta a unos con otros, y quizás en este caso es muy representativo que no sintiéndose parte de ningún país (ni el de origen, ni el que la recibe), se siente vinculada a personas marroquíes en el país en el que vive, pero no a personas marroquíes que viven en Marruecos.

Se intuye, además en este relato una forma de entender la participación escolar más activa, vinculada a experiencias donde las familias entren en la vida de la escuela. Una demanda que se está produciendo en las familias, el no ser sólo receptoras de las necesidades y peticiones del centro, sino formar parte de él: crear contenido, organizar actividades, entrar en la vida de la escuela y no ser sólo un recurso para traer materiales.

b) Experiencia de entrevista y construcción de la historia de vida

Por otro lado, y ya centrándome en la experiencia en el uso de los relatos de vida como medio para acercarse a la voz de otras personas, considero que a través de las entrevistas, y la construcción del relato, la persona desvela no sólo sus hechos, sino que se redescubre ante sus ojos a sí misma. El relato de vida, que habla de tantos momentos (pasado, presente, e incluso proyección en el futuro), muestra de algún modo a diferentes sujetos que en todo momento configuran la persona que es hoy. A veces escuchaba la voz de la niña, y otras veces la voz de la mujer que reivindica su sitio, su idea, su posición. Y todas esas voces forman parte de la persona que es, y refleja una identidad

La experiencia de hacer relato sí que me plantea la misma duda que a Pita (2013: 35) “¿Cómo producir conocimiento con relatos sin traicionarlos y sin abandonar el deseo de teorizar?”. Es inevitable que ante un relato referido a educación surja mi propia visión, crítica, opinión, y palabras leídas por autores. Y eso no puede quedarse fuera de la entrevista, e incluso a veces participa en ella interfiriendo en el propio relato de la persona. Y a la vez, en el momento de escribir surge su voz y mi voz, y no sé hasta qué punto en las explicaciones de las temáticas que siento que surgen en su relato se respeta su voz o la mía, se puede llegar a “traicionar” como dice Pita.



Una característica del análisis de la información en la narrativa, a diferencia de otros modos de análisis cualitativo, es no alejarse de las palabras de la participante y el contexto, ni usurpar las voces de los sujetos para la explicación de categorías externas o ajenas al sentido de sus propias narrativas (Rivas, 2009 citado en Márquez, 2013: 105)

Y es precisamente esa la duda que me surge: ¿Habré adaptado el relato a las categorías externas?

En la experiencia de crear el relato, y más en tan corto espacio de tiempo, ha surgido un aspecto destacable, y es que a medida que leía, avanzaba en las entrevistas, repensaba, me informaba... sentía que cada vez sabía menos de nada. Esa sensación de que para poder escribir sobre esto se hace necesario leer mucho más, investigar mucho más, poder dedicar en definitiva mucho más tiempo.

Fui consciente de que el texto que se estaba construyendo era “un espacio de reflexión, donde no sólo se recogen descripciones de lo realizado sino que se incorporan sentimientos y valoraciones significativas de aquello vivido [...] (Giambella, 2013: 63).

A medida que iba leyendo sobre experiencias y artículos publicados recientemente sobre narrativa, me iba dando cuenta de la necesidad de no basar el relato únicamente en la descripción, sino entrar en la reflexión del por qué de sus palabras o de sus juicios.

Creo conveniente resaltar que el entorno de las entrevistas es esencial a la hora de realizar un relato con otra persona. Los diferentes encuentros serán los que vayan fraguando la confianza entre participante e investigador/a. Si el entorno es frío, existen prisas, nervios y otros factores... todo ello influirá en el tipo de respuestas que se produzcan en la entrevista. Es impensable encontrar emociones en un entorno que no genera la calidez y el clima de confianza indicado para que la persona pueda sentirse a gusto, y dejar fluir su voz. Asimismo para que esta voz suene, hay que dejar hablar. Es un error de principiante interrumpir constantemente, bien por nervios, bien por la necesidad de encontrar otras respuestas. El relato va surgiendo, se va construyendo en la medida que una persona, desde la calma, puede relatar, describir, pensar... tomarse tiempo para poder construirlo. Y en esta pequeña experiencia no es igual la persona que se sentó a realizar la primera entrevista que la persona que se sentó en la segunda: las actitudes, el lenguaje, las sensaciones eran otras y ello influyó notablemente en las respuestas del sujeto participante. Como indica De Garay (1997:19) citado en López (2013) “el conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre el entrevistado y el entrevistador. Se debe recordar que la entrevista de historia oral es un acto comunicativo”, por tanto, todos los factores comunicativos, no sólo el lenguaje oral, influyen en ella.

A lo largo de la experiencia, quizás influye notablemente que este tipo de investigación y de entrevista se basa al fin y al cabo en relaciones humanas. Y cada relación de algún modo deja un poso en cada uno de nosotros, en lo que somos y en cómo actuamos y entendemos la vida. La entrevista me mostró a una persona, también su vida, dificultades y aprendizajes, intereses y puntos de vista, pero a la vez me enseñó sobre mí misma, sobre el papel docente en la escuela en la relación con las familias, y como si se tratara de un espejo, me mostraba ante sus ojos aspectos que también pertenecen a mí, o reflexiones que hasta que no se las escuché a ella no me paré a escuchar también en mi propia voz. Todo ello significa para mí, que las entrevistas narrativas aportan una riqueza personal y profesional al investigador/a que quedan muy lejos de los objetivos que en cualquier investigación te plantees. La experiencia del relato, y la experiencia del otro/a, te toca, te cambia, y cambia tu actitud.



Este tipo de investigación resulta idónea para que el centro escolar pueda conocer las voces, las necesidades, ideas, experiencias, iniciativa, definiciones de las familias acerca de la participación que esperan tener en la escuela. “[...] debemos tomar la experiencia y las voces de los estudiantes, o de los silenciados que viven la institución, como punto de partida para el análisis de la misma” (Márquez, 2013: 109). Porque en la medida que conozcamos mejor a las personas con las que compartimos la tarea de educar, podremos atender mejor tanto a las familias, como al alumnado, y mejorar el tipo de escuela que queremos construir: la escuela democrática.

Referencias bibliográficas

ASENSIO ROSELL, M. D. (2003). *Programa de talleres para fomentar el desarrollo de valores interculturales en las aulas de secundaria*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (245- 259). Madrid: La Muralla.

CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). *Qué educación para qué ciudadanía*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (83 – 126). Madrid: La Muralla.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

DEL CAMPO SORRIBAS, J. (2003). *Resolución de conflictos en realidades multiculturales*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (159 – 179). Madrid: La Muralla.

DÍAZ GARCÍA, M. C. (2011). *Participación de las familias inmigrantes en la escuela*. (Trabajo fin de máster inédito). Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, España

GIAMBELLA, V. (2013). *Entrevista y escritura: espacios para la confrontación y negociación de significados*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (62-69), Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

LÓPEZ SUÁREZ, M. G. (2013). *Las historias de vida desde la visión regional*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (70-77), Barcelona: Universitat de Barcelona. Deposit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

MÁRQUEZ GARCÍA, M. J. (2013). *El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de*



Histórias de vida (103-111), Barcelona: Universitat de Barcelona. Deposit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

PITA CASTRO, J. C. (2013). *Relatos autobiográficos, pruebas e identidades*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (34 – 43), Barcelona: Universitat de Barcelona. Deposit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

RIVAS FLORES, J. I. y HERRERA PASTOR, D. (coord.) (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: octaedro.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2010). *Buenas prácticas en educación infantil. Éxito en la inserción social de las familias inmigrantes* (6:26:20Informe científico. Documento Base. Inédito). Junta de Andalucía, Consejería de Empleo, Almería, España.

SORIANO, E. y FUENTES, C. (2003). *Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (181 – 212). Madrid: La Muralla.

SPARKES, A.C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 2 – 3, 51 – 60.

TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Diversidad cultural, identidad y narrativas

Cultural diversity, identity and narratives

Iulia Mancila

Grupo de Investigación HUM 246 “Cultura de la diversidad y escuela”,

Universidad de Málaga, España

imancil@uma.es

Resumen: Este texto pretende reflexionar acerca de las posibilidades únicas del método biográfico narrativo y con historias de vida, en explorar las representaciones, percepciones, ideas más arraigadas y las vivencias de la diversidad cultural en el contexto actual y en ayudarnos a comprender un poco más acerca del Otro, en tanto diferente de nosotros. En consecuencia, presentaré algunas de los aprendizajes resultados de un proceso de investigación acerca de la multiplicidad de experiencias de vida que influyen en la trayectoria vital de los hijos e hijas de padres inmigrantes, desde sus propias voces, perspectivas, significados para avanzar en el conocimiento y en la práctica educativa.

Palabras claves: diversidad cultural, hijos e hijas de padres inmigrantes, historias de vida, conflicto cultural

Abstract: This text aims to reflect on the unique possibilities of biographical narrative and life histories methodology in order to explore the representations, perception, assumptions and experiences of cultural diversity in the current context and to help us understand a little more about Other, as different from us. Therefore, I will present some



of the insights resulting from a research process focus on exploring the multiplicity of life experiences that influence the trajectory of the children from immigrant families from their own perspectives and meaning making, to advance in knowledge and educational practice.

Keywords: Cultural diversity, children from immigrant families, life history, cultural conflict

Introducción

Este texto pretende reflexionar acerca de las posibilidades únicas, así como de las limitaciones del método biográfico narrativo y con historias de vida, en explorar las representaciones, percepciones, ideas más arraigadas y las vivencias de la diversidad cultural en el contexto actual y en ayudarnos a comprender un poco más acerca del Otro, en tanto diferente de nosotros.

Las narrativas constituyen los instrumentos simbólicos a través de las cuales podemos configurar y reconfigurar nuestra vida en un proceso continuo que incluya el pasado, el presente y el futuro; son espacios abiertos a la imaginación sociológica, al diálogo, a la conversación, a la emoción, a la empatía y al descubrimiento del Otro y de nosotros mismos a la vez.

Las diferencias culturales (raza, etnia, religión, idioma) junto a las diferencias de género y de clase interfieren en la comprensión del Otro (Nussbaum, 1997). Estas diferencias conforman y determinan nuestras decisiones, nuestros pensamientos, nuestras lenguajes, forma de sentir y actuar en relación con otras personas. Los relatos biográficos nos dan la posibilidad de entender conceptos escurridizos tales como la identidad, interculturalidad, inmigración, cultura, etnicidad, no en abstracto, sino desde los mismos protagonistas tal como lo viven y lo experimentan en primera persona. Las narrativas realzan el valor de las experiencias y las subjetividades individuales sin perder de vista los marcos estructurales dominantes.

Asimismo, las narrativas tienen un valor añadido ya que no solo nos ayudan a conocer mejor y comprender las personas en sus diferencias, sino que representan formas alternativas de expresión que rompen el silencio, provocan, ponen de manifiesto y sensibilizan acerca de temas muy agudos como la discriminación, la deshumanización, los prejuicios, el racismo o la intolerancia y sus consecuencias peligrosas tanto para la integridad del ser humano, como para la convivencia democrática en nuestra sociedad. En este caso las narrativas se transforman en las denominadas: “contra-narrativas”.

Por lo tanto, el estudio de la diversidad cultural a través de las metodologías narrativas en sus variadas formas resulta de vital importancia, aunque en el ámbito de la educación haya una presencia bastante escasa de investigaciones de este tipo.



En consecuencia, presentaré las dificultades encontradas y los aprendizajes resultantes en el proceso de construir la historia de vida de una joven española de origen chino como parte de un trabajo de investigación más amplio que sirvió para la realización de la tesis doctoral en proceso de finalización titulada: “Saberes y experiencias de vida de los hijos e hijas de familias inmigrantes chinos en Málaga. Un estudio narrativo”.¹ Este estudio tiene como finalidad principal describir, analizar e interpretar las experiencias vitales, las luchas, las dificultades, los retos, los valores y las subjetividades en la trayectoria vital de una joven de padres inmigrantes de origen chino en varios contextos sociales: escuela, familia, comunidad.

En una primera parte haré un breve repaso en claves teóricas de la investigación y una aclaración de algunas nociones fundamentales de la metodología biográfico narrativa y sus afines, seguida de una sección metodológica en la que presentaré los aspectos más relevantes acerca del trabajo de campo y los criterios de la selección de la protagonista y los demás participantes (familiares, amigos, maestros, profesores), los instrumentos de recogida de información utilizados (entrevista biográfica, entrevistas semi-estructuradas, análisis de documentos, artefactos varios y diario de campo) y el análisis de la información.

Asimismo, intentaré reflejar los dilemas interpretativos que han surgido a lo largo del proceso.

En una tercera parte presentaré sintéticamente los principales resultados con énfasis en el contexto familiar y social. El testimonio de nuestra protagonista nos revela una multiplicidad de factores, tales como la historia familiar de inmigración y asentamiento, conflictos culturales, expectativas y perspectivas de futuro de los padres por nombrar algunos.

Terminaré con algunas conclusiones derivadas del estudio que puedan servir para todos aquellos/as profesionales de la educación interesados en la mejora de las oportunidades educativas y sociales de todos los niños y niñas, dentro del compromiso mayor con la justicia social y la equidad.

1 Marco teórico

El método biográfico narrativo y con historias de vida es un método de investigación cualitativo que atrae cada vez más adeptos en ciencias sociales en general y en ciencias de la educación en particular. Podemos observar un gran número de investigaciones con historias de vida, narrativas, biografías, relatos de vida como opción metodológica

¹ Investigación financiada por la Junta de Andalucía, convocatoria Formación de Doctores en Centros Investigación de Investigación y Universidades Andaluzas (Boja num. 120, 21 de junio de 2004), Dir. Miguel López Melero



preferente en el estudio de las diferencias culturales, marginación o riesgo de exclusión social, el fracaso escolar o la construcción de la identidad, vida y carrera docente.

El interés creciente por este método se debe al llamado “giro narrativo” (Bruner, 1990) y a la tendencia en investigar fenómenos sociales desde dentro en formas narrativas, como las únicas para acercarse a la vida humana tal como es vivida en un contexto social concreto (Thompson, 1978). Asimismo, siguiendo a Clandinin y Connelly (1994) podemos afirmar que nuestra vida y nuestra experiencia vital se hace comprensible a través de los cuentos y los relatos, las historias contadas, revividas, y siempre reinterpretadas y actualizadas.

las personas viven historias y al contarlas, las reafirman, las reinterpretan, las modifican y crean otras nuevas... Las historias nos educan a nosotros mismos y a otros, incluido los más pequeños, o los investigadores que entran por primera vez en una comunidad (Clandinin y Connelly, 1994:415)

Por lo tanto, las historias de vida representan un método idóneo para acercarnos al mundo de las diferencias humanas sean culturales, sociales, económicas o de otra índole, ya que nos hacen comprender que la cultura, la diversidad, la identidad no como conceptos estáticos, desde una perspectiva museística (mirando solamente la cultura en cuanto tradiciones, costumbres, etc.), sino como conceptos polisémicos, en continua transformación, fluidos y cambiantes.

Desde esta perspectiva mi investigación que presento brevemente en estas líneas, se inscribe en la necesidad y la urgencia de explorar la multiplicidad de experiencias de vida que influyen en la trayectoria vital de los hijos e hijas de padres inmigrantes, desde sus propias voces, perspectivas, significados para avanzar en el conocimiento y contribuir a conseguir el compromiso asumido por la comunidad educativa de trabajar para promover la equidad y la inclusión social de todos los niños y niñas, atendiendo a sus necesidades educativas y sociales y reconociendo y legitimando su diversidad cultural.

Para entender la complejidad de la experiencia de los alumnos y alumnas de origen chino, en mi investigación me he apoyado en múltiples perspectivas: en los principios de la Educación Inclusiva (Vitello & Mithaug, 1998; Melero, 2001, 2004), la perspectiva intercultural crítica (Banks, 1989, 1996; Essomba, 1996; Aguado, 1998; Nieto, 1999; Sleeter & Grant, 2003; Nieto & Bode, 2008), la justicia social (Freire, 1972; Griffiths & Troyna, 1995). Desde una perspectiva crítica de la educación intercultural, la justicia social y la equidad, he querido apostar por la inclusión de “voz” de los alumnos y alumnas inmigrantes, como un verdadero filón de la diversidad cultural que se tiene que escuchar si queremos que las escuelas sean verdaderamente democráticas y que ofrezcan una educación de calidad para todos los niños y las niñas.

2 Metodología



Siguiendo a Polkinghorne (1995) y Grumet (1991) he elegido hacer la historia de vida de un solo sujeto.

Presentar de manera desarrollada el proceso de la investigación, las decisiones metodológicas, el trabajo de recogida de información y los procesos de análisis para realizar la historia de vida, no es objeto de este trabajo, ya que es un tema que requiere un amplio análisis, adecuado en otros foros.

No obstante, los pasos seguidos, de manera sintética se pueden resumir de la siguiente forma (Pujadas, 1992; Marinas y Santamarina, 1993; Denzin, 1994, Moore, 2000, Cole & Knowles, 2001):

- Los preparativos: elección del problema, elección de estrategias, tipos de sujetos, logística de entrevistas
- Recogida de la información: estrategias de obtención de materiales
- Almacenamiento de datos: grabación, transcripción, registro...
- Análisis de los datos
- Presentación de los datos: como se presentan al público- informe

2.1 Participantes

Debido a mi interés por temas fundamentales como la diversidad sociocultural, la construcción de identidad en sociedades multiculturales, la inclusión social, la discriminación, el rechazo, la intolerancia, todas ellas relacionadas con el fenómeno de la inmigración y sus efectos en la vida de los mismos actores implicados, así como en todas las esferas de la sociedad y, con especial interés en el campo educativo, he intentado buscar aquellas personas que pudieran responder a todas estas inquietudes. Después de varios intentos, he conseguido la participación voluntaria de una joven de padres inmigrantes de origen chino que vive en el contexto específico de Málaga (22 años) y también, otros personajes secundarios e informantes claves que aportaron información relevante para la comprensión de la compleja situación vivencial de la protagonista y su familia.

A pesar de que los estudios relacionados con la comunidad china en España son escasos y más aún en Andalucía (Beltrán & Sáiz, 2001, 2004; Pérez Milán, en press); a pesar de no hablar el chino mandarín, de no haber visitado alguna vez China, de no conocer mucho sobre esta comunidad en España, al final decidí seguir con la investigación con la joven de origen chino. Sentí que el investigar acerca de la vida de ella podía aprender mucho sobre otra cultura tan diferente a la occidental, a conocer su historia personal como española de origen chino y a ella como persona, así como a mi misma y, de este modo, poder tener una marco de referencia mucho más profundo para contribuir al conocimiento sobre los alumnos y alumnas de padres inmigrantes chinos en España y su problemática en general.



La investigación la he concebido como un acercamiento a sus necesidades, vivencias y experiencias en diferentes contextos: escolar, familiar, en la sociedad en general. Me ha interesado ir más allá de los puros números estadísticos, que no nos informan acerca de las historias de inmigración y de acomodación o asentamiento de estos alumnos y alumnas y sus familias en la sociedad de acogida, de las necesidades, dificultades enfrentadas a diario en la escuela o sus aspiraciones, expectativas y perspectivas de futuro.

He querido “dar voz” a estos alumnos y alumnas y desde sus perspectivas promover posibles soluciones, sugerencias de cambio para la mejora de los planes y programas educativos.

Por lo tanto la joven fue elegida por todos estos motivos y porque respondía a los siguientes criterios:

- Formales: Perteneciente a la comunidad de origen chino, haber estudiado en el sistema educativo español, tener entre 16- 25 años, vivir en la provincia de Málaga.
- Pragmáticos: Encuentro casual-informal, accesibilidad y deseo de participar, hablar castellano, ser un buen narrador (competencia narrativa)
- Éticos: Confianza (contrato narrativo), presentación clara de la investigación, el foco y las pretensiones y el acuerdo mutuo sobre la metodología a usar; informar de los objetivos y sobre el proceso, tratamiento de la información, anonimato, uso y difusión; garantizar la protección de la integridad de la vida privada.

De hecho estoy muy agradecida a mi protagonista y a todos los demás informantes que han participado en la investigación por la confianza que han mostrado conmigo, su apertura, su deseo, su disponibilidad y su entusiasmo por participar desde el principio hasta el final del estudio, teniendo en cuenta que no soy un miembro de su comunidad.

Se tiene que especificar que no se ha buscado ninguna comparación o generalización con otros casos o contextos similares, sino que se ha buscado un conocimiento en profundidad de una cierta realidad de un contexto muy específico en tiempo y lugar. No representa la mayoría de los niños y niñas chinos criados en Andalucía, sus experiencias sociales, escolares, etc. No se puede generalizar a toda la comunidad china. Los estudios interpretativos no proporcionan experiencias generalizables, pero capacitan a quienes las estudian y analizan para comprender algo mejor, las dinámicas complejas de la realidad educativa.

Cuando vi a esta joven por primera vez, a parte de que hablaba en un andaluz perfecto, me impresionó su personalidad, su forma de ser y quise conocerla mejor. Con el tiempo mis primeras impresiones se confirmaron y entendí que por sus cualidades, ella podía ser la protagonista ideal de una investigación con historia de vida.

El trabajo de campo consistió de entrevistas biográficas, diario de campo, análisis de fotos, documentos. Durante casi un año nos hemos visto una vez por semana y cuando alguna vez no se podía estábamos en contacto por email. A la vez, iba a hacer



observaciones y entrevistas a profesores, maestros, amigos, familiares, personas claves para la investigación.

2.1 Análisis de la información

Antes de pasar al análisis de la información en bruto, he transcrito lo más pronto posible, de manera literal y codificado las entrevistas, los materiales recogidos, las observaciones y, luego he procedido a la comprobación por parte de la participante para aclarar todas las dudas, completar la información, etc.

El análisis de los textos de campo lo he realizado tanto durante el trabajo de campo, transcribiendo y analizando, haciendo pequeñas notas de cada entrevista, antes de proceder a la realización de la siguiente (he tenido varios registros: registro literal, registro de personas, registro de lugares, registros temáticos (Pujadas,1992) como, también he hecho lecturas y análisis reiterativos de cada texto y material a lo largo de toda la investigación.

Para el análisis e interpretación del material recogido, me he decidido por una combinación de del llamado “análisis narrativo” y el “análisis temático” (Roberts, 2002; Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001; Riessman, Kohler, 2003).

El análisis narrativo consiste en analizar toda la información en bruto, buscar un hilo cronológico, hacer una descripción de eventos / incidentes significativos, y generar el relato de vida, único e irrepetible, como producto de la investigación.

El análisis temático consiste en generar categorías analíticas- teóricas y encontrar las posibles dinámicas interrelacionales entre los procesos descritos, en un dialogo continuo con las teorías existente en el campo de la educación.

A parte de este análisis, la historia de vida de nuestra protagonista se analizó siguiendo el modelo propuesto por Selim (1972) que recomienda tres momentos analíticos importantes:

El análisis diacrónico del relato que, a su vez se podrá leer en tres tiempos:

- Medio (un ritmo moderado): la protagonista
- Rápido, corto: biografías paralelas de los amigos, familia
- Un tiempo largo y lento-la vida social en la que la vida de la protagonista está inscrita

El análisis y la interpretación de los datos siempre requiere mucha habilidad, sensibilidad y creatividad por parte del investigador y más si el método elegido es el método biográfico. En mi caso, la diversidad social, cultural de la protagonista y su familia representó en un principio una dificultad añadida, ya que mi contexto socio, cultural era muy diferente. Otra dificultad ha sido la utilización en varios documentos oficiales de la categoría “asiáticos” como un código étnico que engloba a todas las



comunidades provenientes de Asia, sin entrar en detalles de las características socio demográficas, económicas, etc. de las comunidades en cuestión, lo que hace “invisible” la gran diversidad y heterogeneidad cultural, social, étnica, económica, lingüística, etc. de los “llamados inmigrantes proveniente de Asia”.

Siguiendo a Geertz (1983) que nos habla “del punto de vista del nativo” como elemento fundamental en la realización de estudios cualitativos con personas o comunidades culturalmente diversas del investigador, he intentado documentar los círculos de significado, buscando siempre que el texto revele el sentido que ella le atribuía a su vida vivida, buscando ser fiel a mi protagonista.

En este proceso, la protagonista tenía libertad para intervenir siempre si consideraba que algo faltaba, o había algún suceso sin aclarar.

Asimismo, fue ella quien habló con su familia y sus amigos y me facilitó todos los contactos necesarios para que pudiera realizar las entrevistas pendientes.

3 Resultados

Su narrativa está revelando el sentimiento de una persona que se encuentra entre dos mundos muy diferentes cultural, social y económicamente (dos familias: una española “adoptiva” y la suya, biológica; amigos españoles y de origen chino) y la extrañeza, el sentir que no pertenece por completo a ningún de ellos, el sentimiento de alienación, muy común en la literatura de especialidad que trata con historias y biografías de inmigrantes y de hijos e hijas de inmigrantes en un país extranjero (Louie, 2004; Kasinitz, Mollenkopf, Waters & Holdaway, 2008).

Conocer las circunstancias del proceso de inmigración que han rodeado la familia de nuestra protagonista y su posterior adaptación en la sociedad española nos han acercado al mundo personal de las vivencias, las necesidades complejas que afectan a los hijos hijas de las familias inmigrantes.

Su familia ha entrado en España, después de una larga carrera migratoria por Europa, endeudándose para pagar a los que le han facilitado el viaje (trafico ilegal de personas). Esos han sido duros inicios en España, sin un futuro seguro, en condiciones económicas complicadas, lo que ha llevado a una época de mucho trabajo, sacrificio personal por parte de los padres de nuestra protagonista.

Como consecuencia de esta situación aparece la pérdida temporal del apoyo familiar (abuelos, tíos que se han quedado en China) y la decisión de separación hasta de sus propias hijas, enviando a una de las niñas a China para que la cuide los abuelos y a nuestra protagonista, buscándole una familia española que la cuide, mientras ellos estaban trabajando día y noche sin parar. La historia migratoria de esta familia se ve, por lo tanto, mucho más compleja, por la ausencia de la hermana mayor durante siete años. La vuelta en España de la hermana mayor coincide con la separación de las otras hermanas menores que esta vez están enviadas a China. Para nuestra protagonista todos



estos intercambios, estas ausencias y presencias repentinas de sus hermanas son momento de inflexión en su vida.

Después de eso, cuando yo tenía seis años, así, trajeron a mi hermana mayor de China y se llevaron a mis hermanas pequeñas a China, un intercambio. Entonces yo me quedé aquí y trajeron a mi hermana mayor para que me cuidara a mí, [...] para estar juntas, pa' dormir en mi casa... Pero mi hermana mayor hablaba chino y además era una desconocida (...) Cuando ella llegó, mi familia española, mi familia china. ¡No tenía familia!

Otro momento de gran inflexión que merece un mayor detenimiento en el análisis es su propia vida en la familia española “adoptiva”. Nuestra protagonista vive un proceso muy complejo, entre las dos familias. Por un lado desarrolla sentimientos de seguridad afectiva, armonía y cercanía con su familia adoptiva y por otro lado, la ausencia de los padres naturales debido a las interminables horas de trabajo, la lleva a una alienación, una lejanía emocional, hacia sus padres (ausencia de vínculos emocionales).

Nuestra protagonista desde muy pequeña desarrolla la conciencia de que ella es “diferente”.

Entonces como mis padres estaban todo el día trabajando, solamente trabajando, alguien tenía que cuidar de mí, así que me buscaron una niñera para que me cuidara. A mis padres les veía muy poco (...) Simplemente, a veces, la familia me llevaba al restaurante para ver a mis padres, pero yo, realmente, comía, dormía y vivía prácticamente en la otra familia...

Una de las barreras principales es el idioma, fundamental para una buena inclusión en la sociedad de acogida de la familia entera. A pesar de llevar bastante tiempo en España, los padres siguen sin hablar el castellano, apenas conocen las normas no escritas de la sociedad española, lo que fue un gran obstáculo para desempeñarse en la vida cotidiana, para apoyar y orientar a sus hijas, como por ejemplo cuando tuvieron que buscar los primeros colegios, conocer el sistema educativo español, ayudarlos a interrelacionarse, etc. No pocas han sido las ocasiones en las cuales nuestra protagonista hecho de intérprete para sus padres.

Ellos no van porque no se involucran, no pueden hablar, no tienen tiempo, sabes, y yo me siento como estar entre un lado y otro, porque yo me veo en mi hermana... ella va a ir a un viaje a Francia. Entonces, la profesora quiere hacer un encuentro entre los padres de un colegio y de otro, para explicar como va todo el proceso de echar solicitudes entre los dos institutos y ellos no van.



Incluso, el viaje de estudios, como es un viaje a Francia, son unos 500 euros y tampoco eran muchos días, pero no va a ir, y ahora, por un lado ella está concienciada que no, que son demasiados días y, por ello ni siquiera se lo iba a pedir porque sabía que no va a ir, y, por otra parte, los profesores: “habla con tus padres, habla con tus padres, déjame hablar con tus padres”, siempre estás en centro, sabes. Yo prefiero si voy, voy y si no voy, no voy. Mi hermana va a tener que ir ella a la reunión.

Pero bueno, por lo general los profesores no preguntaban por mis padres. Solamente los profesores de mi hermano... Yo he ido para mi hermano pequeño, hombre, para las notas, cuando las profesoras querían hablar, siempre he ido yo.

Nuestra protagonista y su familia provienen de una región muy concreta de China, donde se habla un dialecto del chino mandarín (que habla con sus padres en casa). A lo largo de la investigación han sido numerosos los ejemplos que nos han puesto de manifiesto, que a pesar de que hay una gran variedad y diversidad étnica, lingüística, cultural en China, desde fuera, para los autóctonos todos parecen iguales, lo que lleva a situaciones de discriminación, prejuicio, etc.

La internalización de las grandes expectativas de los padres hacia ella lleva a una gran presión interna que lleva a sentimientos de culpa, ansiedad, depresión, estrés, responsabilidad. Los padres han emigrado por motivos económicos, para ofrecerle una mejor vida a sus hijas, por lo tanto, nuestra protagonista es consciente de ello y de alguna manera se siente obligada a tener éxito académico como una forma de reconocimiento y agradecimiento hacia el sacrificio que han hecho sus padres. (Louie, 2004, Zhou, Peverly, Xin, Huang, & Wang, 2003).

Ellos dicen que todo lo que están trabajando es para nuestra formación, para eso trabajan todos los días. Aunque no me digan que me quieren, yo sé que ellos me tienen que querer mucho, porque sino, no estarían trabajando 10 horas al día y no se van a tomarse un café con los amigos, ni se van los domingos por allí. A veces, los domingos cogen y se van a la tienda a trabajar, a arreglar las cosas de dentro, trabajan muchísimo, entonces, ahora sí que lo entiendo.

Yo, cuando pienso en el hecho de que mis padres han decidido emigrar de China y se han afincado aquí, me alegro, porque pienso que han tomado una gran decisión, que les llevó a una mejora en todos los aspectos de la vida.

Si estuvieran en China no hubieran conseguido lo que tienen, no ganarían mucho dinero y no podrían tener todos los niños que quieren, entonces, aquí están trabajando igual que si estuvieran trabajando allí, pero con más comodidades, entonces eso considero que es bueno. Luego, la emigración ha sido un proceso fundamental para conseguir vivir mejor.



Tiene que lidiar con muchos conflictos culturales: los roles de género, estatus, los valores familiares, expectativas, a los que hay que añadir las grandes diferencias intergeneracionales.

Mi familia es el trabajo, o sea trabajar, ser responsable, a ver cómo te explico, mi familia, solamente se centra en trabajar, trabajar y no se centra nada en vivir, lo que es día a día, ni placer, no sé. De allí cogí, que sí hace falta trabajar, hace falta esforzarse y eso, pero de familia de A., también que hay que saber disfrutar de todas las cosas, entonces, es como un equilibrio, yo no pienso ni como una, ni como otra.

Mis padres son los más tradicionales de la familia, porque esta prima, incluso, puede salir por las noches, yo no. Ella tiene 16, 17 años. Yo puedo salir a la Feria y ya está. Los demás dejan más libertad. Y además, mi primo vino con la novia aquí y todo el mundo: “ay, cómo es, cómo es” y este niño es más chico que yo. El sí puede, primero porque es niño y segundo porque sus padres los dejan, los míos no.

Ella no participa en actividades recreativa, de ocio con los pares, sus compañeros, lo que dificulta enormemente sus relaciones personales de amistad, su socialización con chicas y chicos de su edad.

Es difícil porque tú vas allí (al negocio) y haces cosas (obligado) que tú no piensas que tengas que hacer. Ahora no me importa, pero cuando tienes 13 años y a tus amigos les dices: “no, no mañana no puedo quedar”, o mejor: “Hola, te llamo porque no puedo ir contigo dentro de media hora, porque mi padre me acaba de llamar y me tengo que ir” no es nada fácil.

Conclusión

La vida de esta joven es un vivo retrato de las complejas y difíciles encrucijadas que el fenómeno de la inmigración plantea a las familias inmigrantes y a sus hijos/as.

Sus vivencias, sus experiencias de vida y la de sus padres inmigrantes chinos en España le enseñaron que las cosas pueden cambiar y que a veces la vida te reserva partes menos agradables con las que hay que lidiar. No obstante, las dificultades encontradas también le han enseñado las estrategias y los recursos necesarios para vivir en una sociedad cada vez más plural.

Le enseñaron a ser una persona determinada, con las ideas muy claras acerca de la vida, del futuro, de la familia, del trabajo. Le enseñaron a ser una persona fuerte, capaz



de adaptarse a las circunstancias más adversas, a enfrentarse a retos difíciles, a saber cómo comportarse en situaciones sociales, económicas, culturales de lo más diverso.

Es evidente que un solo caso no puede ser representativo para la comunidad china en Andalucía, o para todos los alumnos y alumnas de origen chino en las escuelas españolas. Haber señalado esta observación, sin embargo, el lector puede encontrar que ciertas circunstancias, eventos, incidentes que han afectado negativamente su trayectoria no son únicas. Desgraciadamente, muchos alumnos y alumnas inmigrantes se enfrentan con retos y dificultades muy grandes a lo largo de su vida en contextos sociales diversos, por ello es necesario conectar lo individual con lo colectivo y eso se puede hacer a través del método biográfico, en concreto a través de la historia de vida.

La escasa presencia de estudios sobre este grupo étnico en particular y su situación en España, así como la ausencia de estudios en profundidad, desde una perspectiva cualitativa, hace que nuestra investigación, aunque limitada, contribuya a la mejora de la comprensión de sus problemáticas, sus dificultades y luchas diarias contra la discriminación y los estereotipos asociados a este colectivo.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T. (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. MECD: CIDE
- BANKS, J. A. (1989). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- BANKS, J.A. (1996). Multicultural education: Historical development dimensions and practice. En Banks, J. A. y McGee, Ch. (eds.), *Handbook of research on Multicultural Education*. (3-23). New York: Macmillan
- BELTRÁN, J. Y SÁIZ, A. (2004). La inmigración china y la educación: entre la excelencia y la instrumentalizada», en Carrasco, S. (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona
- BOLÍVAR, A, DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfica en educación: enfoques y metodología*. Madrid: La Muralla
- BRUNER, J. (1909). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press
- CLANDININ, D. J. AND CONNELLY, F. M. (1994). Personal Experience Methods, in Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, (413 – 427).SAGE Publications



- COLE, A. AND KNOWLES, J., G. (2001) (eds.), *Lives in Context. The Art of Life History Research*. Walnut Creek: AltaMira Press
- DENZIN, N., K. (1989). *Interpretative Biography*. Sage Publications, Qualitative Research Methods, Vol. 17
- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1996). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin
- GERTZ, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books
- GRIFFITHS, M. y TROYNA, B. (eds.) (1995). *Antiracism, Culture and Social Justice in Education*. Stoke-on-Trent: Trentham
- GRUMET, M. (1991). The Politics of Personal Knowledge. In Witherel, C. and Noddings, N. (eds.), *Stories Lives Tell: Narrative and Dialogue in Education*, (67-7). New York: Teachers College Press
- KASINITZ, P., MOLLENKOPF, J. H., WATERS, M. C. Y HOLDAWAY, J. (2008). *Inheriting the city: The children of immigrants come of age*. New York: Russell Sage Foundation
- LÓPEZ MELERO, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. En: SIPAN COMPAÑE, A., *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores. S. A.
- (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe
- LOUIE, V. (2004). *Compelled to excel: Immigration, education, and opportunity among Chinese Americans*. Palo Alto, CA: Stanford University Press
- MARINAS, J. M. Y SANTAMARINA, C. (Eds.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate
- MOORE, M. (Ed.) (2000). *Insider perspective: Raising Voices, Raising Issues*. Sheffield: Philip Armstrong
- NIETO, S. (1999). Critical multicultural education and students' perspective. en May, S. (Ed.), *Critical Multiculturalism* (121-215). London: Falmer
- NIETO, S. y BODE, P. (2008). *Affirming Diversity. The socio-political context of multicultural education* (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon
- NUSSBAUM, M. (1997). *Cultivating humanity: a classical defence of reform in liberal education*. Cambridge MA: Harvard University Press



- PÉREZ MILANS, M. (In press). Being a Chinese newcomer in Madrid compulsory education: Ideological constructions in language education practice. *Journal of Pragmatics*
- POLKINGHORNE, D. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In Hatch, J. and Wisniewski, R. (eds.) *Life History and Narrative*. (5-23). Bristol, PA: Falmer
- PUJADAS, J. J. (1992.) *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Cuadernos metodológicos, nº 5. Madrid: CIS
- RIESSMAN, KOHLER C. (1993). *Narrative Analysis*. GB: SAGE Publications, INC
- ROBERTS, B. (2002). *Biographical Research*. GB: Open University Press
- SELIM, A. (1972). *Inmigrés dans l'autre Amerique. Autobiographies de quatre argentins d'origine libanaise*. París : Plon. 2a. edición aumentada, 1978 (Col. "Terre Humaine")
- SLEETER, C. E. y GRANT, C. (2003). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race class and gender* (4th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons
- THOMPSON, P. (1978). *The Voice of the Past: Oral History*. Great Britain: Oxford University Press
- VITELLO, S. J. y MITHAUG, D. E. (eds.) (1998). *Inclusive schooling: National and International perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- ZHOU, Z., PEVERLY, S. T., XIN, T., HUANG, A. S. y WANG, W. (2003). School adjustment of first generation Chinese-American adolescents. *Psychology in the Schools*, 40(1), 71-84



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**En los márgenes de la educación intercultural. Orden
institucional de la escuela, diversidad cultural y atención
a la singularidad**

**In the margins of intercultural education. Institutional
order in the school, cultural diversity and attention to
singularity**

Ester Caparrós Martín

Departamento de Educación. Universidad de Almería

J. Eduardo Sierra Nieto

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de
Málaga**

Resumen

Lo que presentamos en este texto es una reflexión pedagógica acerca del tratamiento que la escuela da a la diversidad cultural, a partir de un estudio reciente sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas (Caparrós, 2014). En él nos planteamos la posibilidad de reflexionar sobre lo que hay detrás de la pregunta por las voces silenciadas dentro de un estudio que habla de alumnas inmigradas con éxito. Como hemos podido conocer, la diversidad cultural parece tenerse en cuenta únicamente cuando genera problemas de rendimiento escolar y/o de convivencia, o sea, problemas de adaptación a la cultura escolar en sus diferentes concreciones prácticas y simbólicas. Cuando la diversidad cultural, como ocurre para los dos casos estudiados, no significa un lastre para el progreso escolar, parecen importar poco los entresijos biográficos y los bagajes culturales de las estudiantes. Algo que entendemos como una señal de alerta para volver a pensar el modelo de atención a la diversidad que pervive en los centros; un modelo más cercano a planteamientos *multiculturales* (cuando no *asimilacionistas*). Bajo esta óptica, la escuela parece tener una mirada etnocéntrica que se ampara en un orden institucional más preocupado por la igualdad que por las diferencias. Ante este análisis que une el éxito escolar a la diversidad cultural, nos parece más adecuado hablar de *voces desatendidas*, en lugar de *voces silenciadas*: el



matiz está en cómo aun siendo buenas estudiantes la escuela es incapaz de apreciar en cada una de las alumnas sus singularidades (incluida ahí su diversidad cultural). Lo que planteamos entonces es la posibilidad de desplazarnos de las etiquetas, los tópicos, los temas, para ir hacia lo que la experiencia vivida nos dice acerca de “lo intercultural”. Así pues, la investigación de la experiencia nos abre y nos expone hacia la alteridad, una tarea exigente pedagógicamente. Es por ello que la consideramos rica en posibilidades de transformación en lo que respecta al estudio de la(s) cultura(s) en la escuela.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación intercultural, singularidad, experiencia

Abstract

What we present in this text is a pedagogical reflection on the treatment given by schools to cultural diversity, based on a recent study of successful school experiences of female immigrant students (Caparrós, 2014). What we are proposing here is the ability to reflect on what is behind the question about the *silenced voices* in the study of immigrant students who school success. As we have come to understand, cultural diversity seems to be taken into account only when it affects academic performance and / or coexistence, that is, problems adjusting to school culture in their various practical and symbolic coalescences. When cultural diversity, as occurs in the two cases studied, does not result in being a impediment to school progress (to be successful), biographical intricacies and unique cultural backgrounds of the students seem to matter little. Something we should take as a reminder to rethink the model of attention to diversity closely approaching a multicultural model (if not assimilation), that survives in educational centres. In this light, the school seems to have a twisted view (in that it is ethnocentric), protected by a institutional order more concerned about equality than differences. Given this particular analysis linking school success with cultural diversity, it seems more appropriate to speak of neglected voices, instead of silenced voices: the subtle difference in while being good students, the school is unable to assess in each one their singularity (including their cultural diversity). What we are proposing here is the possibility of shifting the labels, clichés, subjects, to what experience tells us about "the intercultural". Thus, the research of the experience opens and exposes us to the otherness, a demanding and complex task. That is why we consider the possibilities of transformation rich in regard to the study(ies) of culture(s) in school.

Keyword: Cultural diversity, intercultural education, singularities, experience.



1. La investigación educativa como una experiencia que mira la experiencia¹

José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), en un texto que se ha convertido rápidamente en un referente para la investigación educativa, plantean lo que significa afrontar la indagación en este campo *desde la experiencia y como una experiencia*. Abordar la investigación de ese modo significa experimentar desde la propia subjetividad el “misterio de lo que no se conoce, lo que no se comprende, e intentar ver cuáles son las preguntas que en tal situación se nos abren” (p. 67). Y continúan,

“En el encuentro con las experiencias que se quieren estudiar, sean propias o ajenas, hay siempre la necesidad de pararse, de dejarse decir, de implicarse subjetivamente para tratar de vivir el pasaje del no saber, del no comprender, al aprender, al comprender de nuevo, u otra cosa, o de otra manera. Es preguntarse por el sentido que a esos acontecimientos le dan sus protagonistas, lo que aprenden de ellos, las lecciones que se extraen, y la nueva pregunta investigadora que busca ver qué le hace pensar a quien investiga, qué le suscita como interrogante pedagógico aquello que le llega de quienes le cuentan su experiencia y su pensar y relatar sobre ella” (opus cit.).

Estas líneas, que nos sirven de introducción, abren la reflexión en, al menos, dos sentidos. De un lado, en cuanto al contenido que da soporte y trasfondo a este texto, un estudio reciente sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas (Caparrós, 2014). De otro, en cuanto a lo que la experiencia en sí de investigar ha podido suponer. Comenzaremos por esto último.

Unas líneas más adelante, Contreras y Pérez de Lara (opus cit.) señalan que, así entendida, la investigación tiene más que ver con “mostrar las relaciones entre lo experimentando, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que han abierto” (p. 68), que con evidenciar los resultados y presentar las conclusiones de un modo inerte.

A nosotros nos parece que *todo* cuanto (nos) sucede al investigar no es *todo* cuanto se pueda llegar a narrar y comunicar; pues el sentido de lo vivido está abierto a modificación y responde a la experiencia de aprender de un sujeto singular. De ahí que los frutos de la indagación, sus hallazgos, además de expresar siempre las inquietudes de alguien, resultan ser *cierres parciales o puntos y seguido*. A veces porque el espacio y/o el formato de que disponemos para (re)presentar los resultados constriñen las posibilidades de exploración y de expresión. Otras, porque hay tensiones que, en el momento de tener que cerrar un estudio (por ejemplo, llegado el momento de presentar un informe de investigación) no han fructificado, es decir, necesitan reposar. No necesariamente por la falta de evidencias, sino porque hay inquietudes que demandan espacio y necesitan de distancia y respiro.

Expresado como venimos diciendo, vivir la investigación como una apertura a la experiencia (a lo que ésta pueda dar de sí, a lo que acabe fraguando en una, en uno), nos invita a explorarla, a interrogarla (que es una forma de decir, a *explorar-nos*, a *interrogar-nos*). Y hacer esto demanda aprender a estar *disponible*, que es algo más complejo (y complicado) que estar *dispuesto*. Hablamos de explorar e interrogar al

¹ Tomamos este título de Nuria Pérez de Lara (2010:123).



indagar el sentido de lo vivido para otras, para otros; y también de lo que va resonando y quedando como fruto del pensar reflexivo, orientado y sistemático. Lo que se (nos) revela en la investigación a partir de esta colocación, son los frutos de una relación viva entre *ser y saber*; por lo que investigar es siempre un aprendizaje sobre lo que acontece y hay en juego en la vida de alguien; sobre aquello que una, que uno, alcanza a identificar, y de lo que todo esto puede *darnos a pensar*.

Sobre ese telón de fondo, lo que queremos pasar a comunicar es una *inquietud* latente, algo que fue resonando y que fue viendo la luz como consecuencia de practicar y experimentar la investigación. Una *inquietud* que podemos expresar como la certeza de que las otras y los otros (igual que lo pensamos para nosotros mismos), son siempre más de lo que alcanzamos a *re-presentar-nos*.

Cuando la investigación pone su foco en los asuntos de la *diversidad cultural* y la *educación intercultural*, esa certeza se manifiesta con una mayor intensidad. Esto es algo que hemos podido aprender a partir de la relación con las alumnas que protagonizan el estudio que nos sirve de referente para pensar aquí. La relación con ellas nos ha ido mostrando cómo se resisten a encajar en lo ya dicho, en lo ya pensado; no por su actitud abiertamente beligerante, sino porque en el decir-se, en el narrar-se, cuando trataba de ser acogido como posibilidad para el pensamiento pedagógico (como decíamos con Contreras y Pérez de Lara), iba revelándose aquello que adelantábamos: que las otras, que los otros, son siempre alguien más de lo que prevemos, de lo que proyectamos, de lo que esperamos (incluso alguien más para sí).

Pero abrirse a la investigación como una experiencia de exposición a la alteridad es una tarea exigente y compleja, y quizá por ello rica en posibilidades de transformación en lo que respecta al estudio de la(s) cultura(s) en la escuela. Como sucede para el estudio de *otras diferencias*, nos encontramos con que se pone a funcionar lo que Jorge Larrosa (2009, citado por Nuria Pérez de Lara, 2010) ha llamado una *operación de desdoblamiento*, según la cual

“[...] cualquier real, y por tanto singular y, por tanto, incomprensible, inidentificable, irrepresentable e imprevisible se convierte en una especie de doble de sí mismo en tanto que es construido como representante de alguna categoría genérica que no es sino la encarnación de un estereotipo” (p. 120).

Para la investigación, como para la educación, la sustitución de los sujetos por su *doble discursivo* significa desencarnarla; una operación que deshace sus posibilidades antes incluso de su comienzo. Para la investigación educativa se hace preciso que ésta se haga cuerpo y que, por tanto, ponga su foco sobre las vivencias particulares de alguien. Así, *lo intercultural* habría de dejar de ser *un tema, un tópico, un epígrafe*, para desplazarse -fruto del desplazarnos- hacia la experiencia vivida (van Manen, 2003). Al investigar vidas concretas, la experiencia releva al tema o al asunto -en cuanto que objeto de investigación-, convirtiendo las particularidades de la vida (de quien la vive o la experimenta y la comparte en la relación de investigación) en aquello que merece nuestra atención.

Para estos temas ocurre algo más. La óptica escolar sobre la *diversidad cultural* es, por así decir, *monocular* o *tuerta* (¡!). Nos referimos a que es una óptica que proporciona una mirada *torcida* (en cuanto que etnocéntrica), amparada en un orden institucional más preocupado por la igualdad que por las diferencias (Contreras, 2002). Un orden escolar que, además, se nutre de una conexión interesada entre



interculturalidad e inmigración, como ha hecho notar Abdallah-Preteille (2001). Conexión que ha debilitado la capacidad para pensar con profundidad en las tradiciones culturales como sustrato de la educación (Stenhouse, 1997; Blanco, 2006); y que viene alimentando una representación sesgada sobre la inmigración (sobre quienes emigran, cabría decir), exclusivamente asociada a la pobreza.

Tenemos por tanto una *escuela* que tiende a considerar como *diverso* aquello que resulta notablemente *diferente*. Lo que para los asuntos de educación intercultural, suele vincularse a las diferencias que llevan aparejadas situaciones de desventaja. Así que tanto para los discursos académicos como para las políticas y las prácticas educativas, lo intercultural tiene sentido y recorrido cuando, en efecto, se asocia a quienes siendo designados como *diferentes culturalmente*, además, tienen problemas en/con la escuela. Ahí es cuando los límites entre diferencia y desigualdad se desdibujan.

Entonces, tras lo planteado en este apartado introductorio, cabe preguntarse: ¿qué podemos esperar de una investigación que se interesa por la experiencia escolar de alumnas inmigradas?

2. Un estudio en los márgenes de la *intercultural*²

Cuando se aborda un estudio que toma como protagonistas a chicas procedentes de otros países, y cuyas trayectorias escolares son, en cierto modo, exitosas³, la primera prueba a la que se le somete es que justifique esta opción. Justificar cuando no defender, pues como venimos expresando, nos hemos habituado, también en la investigación, a tratar en exclusiva la diferencia como desigualdad. Una tensión, creemos, que cobra especial relevancia cuando se piensa para las mujeres, hablando así de una *doble discriminación*⁴.

² Nos valemos del término “*intercultural*” de la profesora Rosa Marí (2007), concepto con el que vincula dos nociones que la modernidad se esforzó en diferenciar: *la de identidad y la de cultura*; en un intento de abordar el concepto de interculturalidad desde una perspectiva pedagógica. Consideramos, al igual que plantea la autora, que la cultura es algo dinámico, y que se va recreando en cada vida, por cada quien; lo que nos aleja de una concepción estática que atribuye a la identidad particular, rasgos generales y arbitrarios de una “cultura”, que al ser explicada como acabada, corre el riesgo de convertirse en un estereotipo radical de las diferencias.

³ Entendemos el éxito escolar, más que relacionado con las altas calificaciones y los buenos resultados académicos, como un proceso ligado a las vivencias que cada estudiante experimenta en su trayectoria académica. Consideramos que la noción de éxito escolar es un constructo complejo y con múltiples dimensiones en las que se entrelazan los aspectos de las biografías (la historia personal y la trayectoria escolar), con los socio-históricos e institucionales (la consideración de los distintos niveles de enseñanza o la idea de qué es ser un buen estudiante); es por ello que entendemos que el éxito se construye en un proceso que es singular, no extensible y muchos menos generalizable para todos los estudiantes (Blanco et al., 2014). Según esto, la idea de éxito que hemos manejado es la de quien manifiesta una actitud de vinculación positiva con los estudios, la institución y el profesorado.

⁴ En nuestra propuesta no puede haber una defensa, pues no trata de ser contraria a aquellas que se interesan por las formas en que las mujeres inmigrantes encuentran barreras, muy diferentes, en sus vidas. No hay defensa como no hay justificación, sino opción. Una opción que busca aferrarse a la verdad de lo que cada quien vive y experimenta, lejos de someternos a las situaciones de desventaja y desigualdad como único horizonte de sentido.



Como hemos explicado más atrás, esta es una inquietud que ha ido resonando a lo largo de la investigación, fruto de abrirnos a la imprevisibilidad en la que nos sitúa el propio acto de ir a conocer la experiencia de/junto a alguien. Una resonancia que no nos ha dejado indiferentes por el carácter pedagógico que encierra y por las posibilidades que nos abre el pensar la interculturalidad en la escuela más allá de los habituales análisis sobre la desigualdad. Así pues, investigar con jóvenes inmigradas cuyas trayectorias académicas son reconocidas por tener éxito, no ha sido una defensa en contra del paradigma que intenta comprender la inmigración desde sus implicaciones problemáticas (concretamente, por la exclusión que puede llegar a generar); sino muy al contrario, una decisión comprendida desde tres premisas:

(1) El hecho de investigar desde una *mirada pedagógica acerca de la inmigración*. Ésta ha requerido tener en cuenta que la inmigración no es algo cosificado (ni es un colectivo, ni un grupo homogéneo). El acto migratorio siempre está ligado a la experiencia de alguien: a sus decisiones, a lo que le empuja a dejar su país, las condiciones que tiene y a las que aspira; experiencias que son siempre singulares, únicas e irrepetibles, respecto de lo que éstas hacen con uno, es decir, en cuanto que configuración de la subjetividad. La mayor parte de la literatura que aborda el tema de la inmigración hace hincapié en “atenderla” siempre desde el lugar de quien llega a nuestras ciudades, a nuestros pueblos, en una posición *nosotros-los otros* que desemboca, en la mayoría de los casos, en un intento de que sean los que llegan lo que se tienen que adaptar (*asimilacionismo*). Sin embargo, *la experiencia de investigar la inmigración como experiencia* es una decisión que nos coloca en relación de alteridad, experimentando lo que nos provoca que esa otra u otro piense y narre lo que ha supuesto para sí esa vivencia concreta. En el caso de las jóvenes inmigradas del estudio, pasa lo mismo. Por experiencia podemos decir que mirar y estar atentos a sus biografías nos ha permitido ir más allá de lo que creíamos que significa ser una niña o una adolescente inmigrante en la escuela: atendiendo a sus recorridos singulares, a sus retos académicos personales, a sus choques culturales concretos, a sus manifestaciones, a las siempre particulares tomas de postura ante la propia vida, etc.

(2) El hecho de *tomar en serio a las alumnas (Jaramillo, 1998)*; en el sentido de dar crédito a su palabra, a sus deseos, a sus puntos de vista y a sus aspiraciones; acoger lo que tienen que decir no sólo como estudiantes sino, también, en cuanto que mujeres. Desde la confianza en aquello que están dispuestas y preparadas a expresar acerca de sí. La escuela, como espacio de recreación de saberes y de cultura, necesita tener una actitud solícita para acoger lo que tienen que decir quienes a ella acuden; y en ese caso, el patriarcado nos ha enseñado durante muchos siglos, el reconocimiento de una sola voz: la masculina. En este caso, la opción de investigar con chicas es una decisión eminentemente política, como una manera de hacer presente el corte de la diferencia sexual en la educación (Blanco 2001, Piussi, 2006) y en la investigación (Mañeru, 2004; Arnaus, 2010). El corte de la diferencia sexual no implica hacer una distinción entre mujeres y hombres sin más, sino que es una manera de estar en el mundo haciendo presente nuestro ser mujer y nuestro ser hombre. Asimismo, Rivera (2005) señala como la diferencia sexual no es un dato biológico fijo, sino que se trata de



un dato interpretable “que impregna la relación de cada ser humano con la realidad, sexuándola” (p. 15). A lo que añade,

“[...] el hecho de nacer hombre o mujer es susceptible de historia, porque los cuerpos femeninos y los cuerpos masculinos, aunque compartan muchas facultades, son distintos y generan, por tanto, historias distintas” (Ibídem.).

(3) El hecho de que *todo lo que ocurre en la escuela no es negativo* (Lelario, Cosentino & Armellini, 2010); la opción de mirar en positivo la vida de la escuela nos permite conocer y explorar todas las posibilidades que en ella hay. Preguntarnos por el tipo de relación que establecen con la escuela las estudiantes con experiencias exitosas, así como, los sentidos que cada cual ha ido construyendo acerca de estudiar y aprender, nos abre un sinfín de oportunidades desde las que empezar a pensar y a construir nuevos sentidos sobre las prácticas escolares y la profesión docente. Esta visión positiva sobre lo que también ocurre en la escuela deja de lado los análisis que se centran en quienes tienen problemas -en sentido académico- o, mejor dicho, sobre quienes “dan problemas” en la escuela (una visión que ha sido y es recurrentemente adoptada). En ese caso, dicha opción no solo no nos ayuda a entender la complejidad y las particularidades del alumnado, sino que pone de manifiesto que quienes no se “adaptan” en términos académicos al sistema educativo, no tienen cabida; perpetuando la imposibilidad que acarrea atender la diversidad, por encima de las posibilidades que ofrece el respeto a las singularidades. Y es que *problemas, en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos* (Contreras, 2002, p. 62).

Dentro de esta opción de nombrar lo positivo de la escuela se encuentra la idea del éxito escolar; idea sobre la que hemos de afinar, en el sentido de que el éxito, tal y como se entiende en la escuela (como la obtención de resultados brillantes, notas altas, calificaciones sobresalientes, etc. y la finalización de estudios posobligatorios) acota las diversas formas en las que los y las estudiantes pueden experimentar sus trayectorias académicas; cerrando la idea de ser estudiante de éxito exclusivamente al plano académico. Sin embargo, atender el éxito escolar desde sus implicaciones pedagógicas, conlleva saber mirar a quién sí tiene una buena vinculación con la escuela, a quién muestra deseos por aprender y encuentra sentido para sí al hecho de estudiar y formarse; respetando y atendiendo los diferentes caminos transitados y las cualidades de los mismos.

Esto que venimos argumentando no es una respuesta a la cuestión de definir unos criterios para la selección de informantes (que podríamos expresar como el pasar de *estudiar a chicas “excluidas”* a *estudiar a chicas “integradas”*); sino que pretende ser una manera pedagógica desde la que mirar y estudiar la diversidad cultural en la escuela. Una visión que, a su vez, nos lleva a plantearnos qué puede acarrear el estudio de la experiencia escolar de alumnas inmigradas desde la idea de *voces silenciadas*.



3. Lo que hay tras la pregunta por las voces silenciadas

Quizá el aspecto más difícil de articular para nuestra investigación sea el de dar por descontado que la investigación biográfica y narrativa asume un encargo emancipador. Según expone Rivas (2010), desde este enfoque se persigue atender a las voces propias de los sujetos dado que son estos quienes se convierten en la fuente de información y significados, en el camino por construir conocimiento público (pp. 19-20). Y continúa:

“En los últimos 15 años esta perspectiva política de la investigación biográfica se ha hecho más evidente en la medida en que la han incorporado a su praxis grupos sociales minoritarios, colectivos marginales, grupos étnicos tradicionalmente sometidos y, de forma más generalizada, los colectivos feministas. Todos ellos han encontrado en la narración biográfica una reivindicación de su propia voz, que se hace pública de este modo para contribuir a un cambio sustancial de su situación de opresión” (p. 21).

Creemos que resulta difícil hacer coincidir las diferentes apropiaciones de la relación entre voz y experiencia desde opciones investigativas heterogéneas, así como desde diferentes tradiciones de pensamiento⁵. Sí que nos parece claro que, como un camino de narración original, lo biográfico y narrativo viene sosteniendo e impulsando otras formas de hacer investigación acordes a lo planteado por Rivas. Sin embargo, y para este estudio, nos ha interesado explorar, además, los límites de las preguntas *qué narrativa y para qué lo narrativo* (Conle, 1999; 2000). De ello hablábamos en las líneas que cerraban el anterior epígrafe cuando decididamente hacíamos notar el carácter pedagógico de la investigación; exponiendo el desplazamiento de la reiterativa mirada sobre la interculturalidad como desigualdad, hacia otros focos y, sobre todo, abiertos a nuevos sentidos. Ahí el sentido político descansa en una política de las relaciones y no en una política de lo social (Rivera, 2005).

Tomando este hilo, y recogiendo el planteado más atrás acerca de las posibilidades de enfocar un estudio sobre la experiencia escolar de alumnas inmigradas, esta vez, desde lo que marcha bien en las escuelas e institutos, nos parece pertinente plantearnos si de lo que hablamos es de *voces silenciadas* o de *voces desatendidas*. Para lo que volvemos a hacernos la pregunta de: ¿qué se espera que nos diga una investigación sobre estudiantes inmigrantes?

Lo que habitualmente se espera es que nos hable de chicos/chicas, provenientes de países en situación de empobrecimiento y que emigran por problemas económicos junto a toda la familia (o escalonadamente), en busca de un trabajo (para sobrevivir, para progresar, para alcanzar un porvenir de mayor bienestar). Así, cuando pensamos en inmigrantes, nos imaginamos a personas marroquíes, subsaharianas, de Europa del Este. Y les colocamos la etiqueta de “pobres” y en dificultades, y desde ahí los

⁵ Por ejemplo, dentro del feminismo, son notables las diferencias entre la colocación política de una tradición más *igualitarista*, donde la reivindicación de una voz propia encaja con la reivindicación de derechos en un plano político-social; y, de otro lado -aunque sin que necesariamente estemos hablando de un enfrentamiento entre dos opciones sino entre opciones de distinta naturaleza- el feminismo de la *diferencia sexual* y la reivindicación de la experiencia y los saberes femeninos, que son reconocidos dentro de relaciones políticas de autoridad femenina.



nominalizamos. Los atendemos desde lo que imaginamos que necesitan en tanto que colectivos que se encuentran en situación de marginación y en condición de desventaja social, económica y cultural. Bajo la idea de que hay que atender la diversidad cultural por los problemas que acarrea, por lo difícil de su condición; la condición que supone ser diverso, ser diferente, pero ¿diferente con respecto a quién?

Esta visión que se sostiene sobre la inmigración como “los otros” diferentes culturalmente, y que se encuentra vinculada -desde un carácter sociológico- a la interculturalidad, “ha supuesto la ocultación de otras formas de diversidad”, como bien nos explica Abdallah-Preteuille (2001, p. 34). A lo que se refiere la autora es a cómo la diversidad cultural se ha cosificado, en el sentido de que cuando hablamos de ella lo hacemos de *una cosa* (lo que marca lo diferente) y no de la variedad (en cuanto que multitud de particularidades). En ese caso, destaca también cómo la interculturalidad ha sido considerada siempre desde el fenómeno migratorio, por lo que la mayoría de los análisis se realizan bajo el mismo paraguas desde el que se plantean las actitudes alarmantes y catastrofistas características de los discursos sobre la inmigración (Opus cit.)

Dando una vuelta a este planteamiento, rescatamos la idea que plantea Marí (2007) acerca de lo que significa la cultura para las diferencias humanas, destacando que

“Las diferencias culturales no se pueden entender como «un problema» que hay que gestionar y resolver, pues en realidad responden a la necesidad de ordenación de la identidad y del sentido de pertenencia de los individuos y los grupos. Por ello, las diferencias son creadas y recreadas individual y colectivamente para estructurar la identidad y favorecer la cohesión social.”

Así entendida, la cultura resulta una recreación continua -individual y colectiva- de los diversos modos de vida, que nos señala cómo la cultura *no está constituida por otra cosa que por diferencias*. Por lo que, visto así, el reto de incorporar la diversidad a lo educativo *no sería entonces otra cosa que incorporar la cultura* (Opus cit.).

Estos planteamientos sobre la inmigración entendida y atendida desde la noción de diversidad cultural, y que se ampara en el *nosotros-los otros*, ha generado una visión única y homogénea, sostenida por unas creencias (las nuestras) acerca de quiénes (creemos que) son los inmigrantes. Una visión, fundamentalmente, generalista, estática y concluyente, en la que no parecen tener cabida las diversas formas en la que la vida se manifiesta y cobra sentido para cada quien.

La pregunta que habla sobre las voces silenciadas para referirse a los inmigrantes como aquellos quienes están en desventaja social, cultural, económica y política, es, por tanto, una pregunta enclaustrada en una imagen acabada acerca de quienes vemos como desventajados; sobre aquellos quienes consideramos son diferentes por el hecho de migrar. Una mirada que, a su vez, redundante en una atención sobre las desventajas y las dificultades que padecen los inmigrantes en la escuela; especialmente las chicas. No deja de ser, pues, una opción etnocéntrica.

Se puede considerar a las estudiantes inmigradas desde la óptica de la *voces silenciadas* en cuanto que no son reconocidas ni habitualmente son nombradas dentro del sistema educativo hegemónico, y que muestran ahí el correlato entre riesgo de exclusión y pobreza escolar. Pero, ¿qué ocurre con las estudiantes que, además de ser inmigrantes, son buenas estudiantes en cuanto que tienen éxito en la escuela?



Dentro del prisma de la desigualdad, el éxito escolar no tiene lugar ya que tener éxito en sí, es algo que se reconoce en la escuela como importante e imprescindible para no ser considerado un fracasado: por lo que vemos que el sentido del éxito es, de manera plana y oblicua, el reverso del fracaso (Sierra, 2013; Blanco et al., 2014). Ahora bien, siguiendo este planteamiento, cabría preguntarse también desde dónde y cómo se reconoce el éxito en las y los estudiantes (ya sean autóctonos o inmigrantes). Y es ahí donde encontramos una paradoja: cómo a pesar de que el éxito escolar es algo que se reconoce en la escuela como positivo, éste es solo reconocido en términos académicos (en los resultados y el rendimiento); centrar solo la atención en los resultados buenos, sin reparar en lo que ocurra en cada trayectoria escolar, escinde el éxito de quién lo vive, lo que provoca que en la mayoría de los casos se desatiendan las biografías y se perpetúe la idea de que lo academicista está por encima de quien una o uno es; de cuanto siente y experimenta en la escuela.

Al igual que ocurre para estudiantes autóctonos que progresan satisfactoriamente por el sistema, la cultura escolar nos trasmite la ficción de que se trata de vivencias carentes de conflictos y de tensiones. Una ficción que parece sorda y ciega ante las resonancias subjetivas que para cada quien tiene la vida en las escuelas e institutos. Como la escuela atiende preferentemente a los aprendizajes y al progreso académico, el desarrollo personal y emocional de las criaturas no suele estar entre sus prioridades; como no lo está la preocupación por la diversidad cultural cuando ésta no acarrea problemas de aprendizaje o de adaptación a la cultura escolar.

Con este planteamiento lo que hacemos es poner en cuestión diferentes aspectos de la cultura escolar: su marcado carácter propedéutico; la ficción que trasmite respecto de creer que los estudiantes con éxito tiene una vida escolar exenta de tensiones (Hargreaves et al., 1998; Hernández, 2013); la falta de conocimiento personal y la sordera pedagógica para considerar a las y los estudiantes desde quienes son; la perspectiva multicultural *de trazo grueso* que predomina y que homogeniza las formas de ser y estar en la escuela, entre otras.

3.1 La escuela que silencia

¿Qué nos muestra la escuela cuando atiende a las estudiantes inmigradas como voces silenciadas? Como hemos ido exponiendo, en la escuela hay una tendencia que, aun siendo cada vez menos explícita, se sigue manteniendo de manera subterfugia; ésta es: la propensión a homogeneizar la voz del alumnado como si fuera una única voz (estática o definitiva). Esto, en la mayoría de los casos, nos lleva a atender únicamente la voz que es hegemónica, la que predomina, la voz de quienes dominan el lenguaje de la escuela; y a ignorar o a desoír a quienes no se ajustan a este patrón establecido de lo que debe ser una alumna o un alumno (Torres, 1994). Es por ello que quedan en silencio las culturas minoritarias, quienes están en los márgenes o quienes no llegan a cumplir los requisitos o las normas señaladas.

Si centramos la atención en los estudios que tratan sobre la escolarización de alumnado inmigrante, especialmente los referidos a las chicas, hemos podido observar cómo la mayoría se interesan por las situaciones de desventaja y exclusión educativa que se pueden dar como consecuencia de las relaciones entre empobrecimiento y/o orígenes socioculturales y la propia construcción de la identidad de género. Estos



análisis que intentan revelar las dificultades y las problemáticas con las que se encuentran las estudiantes inmigradas que las hace ser y estar silenciadas en el sistema educativo, es un intento de repensar la escuela dirigiendo los esfuerzos hacia la construcción de un lugar más democrático, en el sentido de que no excluya. Una idea que aboga por el fomento de la emancipación de estas voces que no tienen voz, o que no encuentran soporte para ser escuchadas.

Un ejemplo para hablar de como la cultura hegemónica de la escuela “silencia” lo podemos ver en las narraciones que las alumnas gitanas puedan elaborar acerca de sus experiencias escolares, que aun sin ser inmigrantes, la escuela las coloca ante ese colectivo entendido como diverso culturalmente, y por lo tanto, como “problemático”. En este caso, las tradiciones gitanas y sus costumbres -que consideran a las mujeres como tales cuando tienen unas determinadas características o cumplen una serie de cualidades o requisitos-, entran en contradicción con lo que la escuela pretende que lleguen a ser en cuanto que estudiantes. Ese choque cultural entre esta minoría étnica (poco reconocida socialmente) y la visión de la escuela hegemónica, les hace a las estudiantes gitanas estar en ella sin presencia reconocida. Lo que muestra la imposibilidad de la escuela actual para reconocer la diversidad cultural en sus más diversas formas.

Planteado esto, consideramos que el análisis que aboga por la emancipación de las y los -así denominados- *sin voz* por el hecho de que se les excluye del sistema, nos da para pensar un poco más, sobre todo en relación a nuestro estudio. Porque, aunque es necesario poner de manifiesto aquello que discrimina y no les permite tener voz a ciertas personas o colectivos, creemos que eso tiene que ver con el hecho de *no ser escuchadas y no saber escucharlas*, y no tanto por sus condiciones o patrones culturales.

3.2 De las voces silenciadas a las “voces desatendidas”

Lo que hemos ido viendo hasta ahora tiene que ver con la manera en la que se conciben los estudios de las alumnas inmigradas y minorías culturales desde la idea de voces silenciadas. Sin embargo, a pesar de que esto ocurre -y no es posible obviarlo-, consideramos que el reto de atender las voces que son acalladas tiene más matices que dan color al par *oprimido-opresor*. Es por ello que nos planteamos: ¿qué pasa cuando lo que hacemos es situar la mirada en estas estudiantes atendiendo la experiencia singular, atendiendo a quienes son y no tanto a lo que les condiciona o les falta?

Dentro del marco de nuestro planteamiento, consideramos que la discusión sobre las *voces silenciadas* necesita ser matizada, pues, en el caso de ser alumna inmigrada con éxito académico, hemos podido observar cómo la escuela borra el interés por la diversidad cultural atendiendo fundamentalmente a sus rendimientos y resultados académicos por encima de sus biografías -tal y como hemos mencionado ya-. Es en ese cambio de mirada que nos parece más adecuado hablar de *voces desatendidas*. Ya que el matiz no está en el hecho de que se les “ignore” por ser inmigradas, aun siendo alumnas de éxito, sino en cómo aun siendo buenas estudiantes y reconocidas como con éxito escolar, la escuela es incapaz de apreciar en cada una de las alumnas sus singularidades (incluida ahí su diversidad cultural).



Decimos esto en el sentido de que, a pesar de ser inmigrantes y ser estudiantes de éxito, en las biografías se puede apreciar cómo ambas chicas han manifestado vivir la escolaridad de manera distinta (respecto a los aprendizajes de los contenidos académicos, a las relaciones con el profesorado, a los intereses hacia las materias); recorridos que hemos podido percibir están estrechamente ligados a las particularidades de sus historias -a cómo es cada una como chica adolescente-, y a sus vivencias migratorias -a cómo es cada una en la experiencia de la migración.

Con esto no queremos desconsiderar que pueda haber estudiantes que por sus orígenes socioculturales y sus posiciones socioeconómicas puedan estar experimentando algún tipo de exclusión en la escuela. Pues no rechazamos el sentido que pueda tener el hecho de atender a las voces que son silenciadas, en cuanto que “no se les considera”, a quienes “se les calla”; sino abrir la mirada a otras formas de hacer, decir y pensar sobre la escuela que están siendo y que están más ligadas a este planteamiento que hacemos sobre las voces desatendidas y en relación al estudio de las alumnas inmigradas de éxito.

Hemos podido aprender con este estudio cómo las trayectorias escolares necesitan ser miradas desde perspectivas amplias, que contemplen las diferentes facetas que envuelven cada vida. Al igual que la escuela mira solo a las criaturas por quienes son como estudiantes, en nuestros estudios corremos el peligro de verles solo por quienes son como *oprimidas*.

Por todo esto, el planteamiento de las *voces desatendidas* nos lleva a hacernos preguntas como las siguientes: ¿Qué tiene en cuenta la escuela cuando dice atender la diversidad cultural? ¿Qué desatiende cuando desoye a quienes, aun siendo marcadamente diferentes en términos culturales, no dan problemas en la escuela? ¿Qué diferencias culturales reconoce y cuáles les permanecen veladas? ¿Qué escuela es esta que parece atender la diferencia cuando conlleva desigualdad, y que fuerza al sujeto a sentirse diferente desde su desigualdad? ¿Qué escuela es esta que se pierde la mayor parte de la riqueza que traen las chicas y los chicos porque tiene dificultades para ver más allá de lo que su visión academicista le permite?

4. La atención a la diversidad desde la singularidad

“Debería estar claro desde el principio, y sin embargo eso es lo que tendremos que intentar ver y entender: que cada una, cada uno es quien es, que no hay dos iguales, que cada quien tiene que ser visto, entendido y reconocido según quien es. Que cada quien tiene su propia historia, su propio devenir, su propio futuro y que reconocer esto, y cuidarlo, en educación, debería ser lo primero. (Contreras, 2008, p. 1)”

Hemos podido observar como la escuela entiende la diversidad cultural como un problema cuando se hace difícil llevar a cabo y desarrollar con normalidad las prácticas escolares. Por el contrario, cuando no acarrea dificultades de adaptación al sistema, aun no considerándolo un impedimento, se obvia la singularidad de cada uno de los estudiantes. En el sentido que sus historias, quiénes son y lo que traen (diferencias culturales, idioma, formas de relaciones, maneras de pensar, etc.) no supone un problema para su plena adaptación al sistema educativo, por lo que se ignoran los procesos singulares y las vivencias particulares (del mismo modo que podríamos hacer este análisis para quien, siendo autóctono y “no dando problemas en clase”, pasa por un



centro sin acaparar más miradas que la que constata su progreso). En este caso, aunque no supone un problema, tampoco supone una atención⁶.

Y el problema es que en la escuela, la palabra “atender”, solo a lugar para aquellos que “de algo carecen”, o para “los que no se adaptan” porque no se ajustan a las exigencias de la institución; y porque no se ajustan se dice que tienen problemas, y porque tienen problemas, *crean problemas* (Contreras, 2002). Se les “atiende”, como venimos diciendo, según lo que dice en la Orden de atención a la diversidad (2008)⁷, en el que se expone el programa o el recurso adecuado para que -con ese sentido bienintencionado de atender a quien se considera “diverso”-, se le pueda ayudar de alguna manera, a sobrevivir entre el marasmo de normas, acciones, intereses y tareas de un sistema escolar que, a la vez que se autodenomina “comprensivo”, se muestra inamovible e hierático frente a las singularidades⁸.

La realidad escolar muestra que existe gran desatención por la vida de los chicos y de las chicas que, independientemente de sus necesidades, dificultades, imposibilidades, motivaciones y recursos, necesitan ser tenidos en cuenta, necesitan ser considerados desde quiénes son y desde lo que dan y ofrecen al mundo. Necesitan que los adultos -las personas que nos ocupemos de ellos y ellas (profesorado, padres y madres, educadores, etc.)-, estemos “atentos” a sus vidas, para enseñarles a estar en el mundo con las dificultades y con las particularidades que comporta vivir siendo quien se es. Y es que si hablamos de singularidades, nadie mejor que una madre sabe -acerca de sus hijos- que “no hay dos iguales” (Contreras, 2002).

Planteamos la necesidad de repensar el modelo de atención a la diversidad que se ofrece y se respira en las escuelas y que aparece en el pensamiento y el discurso del profesorado: la diversidad como los otros, a los que algo les ocurre, a los que no tienen, a los que carecen, a los que algo les impide estar en el sistema educativo como se planea que es lo deseable. En este sentido Contreras (2002) hace una profunda reflexión sobre lo que significa este concepto, afirmando lo siguiente:

“[...] creo que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe ‘atención a la diversidad’. Porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). Se ha dicho, más bien, que hay que atender a ‘la diversidad’. Y ello parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el ‘diverso’, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad (Skliar, 2000). Resulta así que la diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje,

⁶ Nos referimos a que no supone una atención en un sentido pedagógico del término: de tenerlas en cuenta, tener solicitud y disposición pedagógicas para con ellas, que permita entenderlas desde quienes son (en toda su amplitud), desde sus subjetividades; y no como pertenecientes a- un colectivo o grupal que finalmente “atender” (en el sentido más de intervenir y aplicar para paliar).

⁷ Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.
<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2>.

⁸ Lo que pretendemos con estas reflexiones no es, ni mucho menos, criticar el sistema educativo comprensivo planteado para atender las dificultades de quienes sobre todo necesitan ser atendidos y ayudados con especial atención; pero no queremos dejar pasar la oportunidad de hacer reflexionar sobre el sentido que marcadamente se viene dando a la “diversidad” desde un sentido más pedagógico.



de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales desfavorecidos', de los 'discapacitados'(p. 61).”

Estamos de acuerdo con que esta “atención a la diversidad” lo que realmente encierra es la legalidad de un proceder lleno de etiquetas, prejuicios y atenciones derivadas a quienes parecen no tener cabida en el sistema educativo “normalizado” por el hecho de ser “diversos”. Este discurso deja en muchos casos, ciertas secuelas en los que sí que se adaptan y finalizan exitosamente sus estudios en los tiempos y ritmos considerados adecuados. A lo que nos referimos es cómo la escuela, al centrarse exclusivamente en el rendimiento y en los resultados académicos y no tener en cuenta las biografías de los y las estudiantes, va generando fricciones entre el sentir y el vivir de los propios chicos y chicas dentro y fuera de la escuela.

Ese no reconocimiento de las biografías en las estudiantes inmigradas de éxito lo hemos podido observar en el discurso del profesorado, quien reconocía no saber la nacionalidad de las estudiantes, y mucho menos, saber de que eran inmigradas, por el simple hecho de que eran, tal y como sostenían los y las profesores “alumnas estupendas, que no dan problemas, que tienen interés por las asignaturas y que obtienen buenos resultados”. En este caso, el problema del discurso del profesorado no radica en que sepan o no si son inmigradas, sino la mirada academicista sobre los procesos educativos vividos por éstas u otras alumnas.

5. Para seguir pensando

Hemos podido observar en el estudio como en ambos casos, aun habiendo finalizado adecuadamente los estudios, los recorridos escolares que han ido experimentando han sido distintos; caracterizándose cada cual por un sentido propio de vivir y sentir la escolaridad, y que estaba profundamente ligado a sus biografías. Es posible señalar también, como ambas eran reconocidas como alumnas con éxito escolar, aun recogiendo las diferencias vividas en las trayectorias académicas. Es por ello que nos planteamos qué mirada sostenemos cuando pretendemos analizar la vida de la escuela, o más concreto aun, la vida de los y las estudiantes. Y es que no hay dos vidas iguales, por lo que no hay dos estudiantes iguales, ni maneras de vivir la escolaridad iguales.

Asimismo, cuando hablamos de las situaciones de vulnerabilidad que padecen algunas personas por sus condiciones culturales, sociales y/o económicas, y sólo nos centramos en atenderlas desde lo que no son (una visión nuestra) o de lo que carecen, corremos el riesgo de “envolver a los otros, sin apenas contar con lo que han de poder decir acerca de sí mismos y sus vidas” (Sierra, 2013, p. 52). Porque cuando las situaciones que se nos presentan se muestran con más crudeza de lo normal, es más importante aprender a sostener nuestros miedos. Sobre todo, para no cerrarnos y paralizarnos ante la imposibilidad, sino para abrirnos y movernos hacia lo que sí que podemos hacer.



Referencias bibliográficas

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). La educación intercultural. Barcelona: Idea Books.
- Caparrós, E. (2014). Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de éxito de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre. Universidad de Almería.
- Conle, C. (1999). Why Narrative? Which Narrative? *Curriculum Inquiry*, 29 (1). Pp. 7-32.
- (2000). Thesis as narrative. *Curriculum Inquiry*, 30 (2). Pp. 189-214.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Cuadernos de pedagogía, nº 311, pp. 61-65.
- (2008). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad? FLACSO - ARGENTINA. Inédito.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia y la investigación educativa”. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Morata. Pp. 21-86.
- Blanco, N. (Coord.) (2001). Educar en femenino y en masculino. Madrid: Akal.
- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En Mañeru, A. y Piussi, A. M. (Coords.). Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro. Pp. 158-180.
- Blanco, N. (Coord.). (2014). Factores Pedagógicos que Favorecen el Éxito Escolar en Estudiantes de Enseñanza Postobligatoria. Informe de Investigación. Centro de Estudios Andaluces. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/8035>
- Hernández, F. (2013). “Yo me considero una víctima del éxito académico”. *Cuadernos de Pedagogía*, 430. Pp. 66-68.
- Hargreaves, A. et al. (1998). Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes. Barcelona. Octaedro.
- Lelario, A., Cosentino, V. & Armellini, Guido (2010). Buenas noticias de la escuela. Madrid: Sabina Editorial.
- Mañeru (2001). “La diferencia sexual en la educación”. En: Blanco, N. (coord.), Educar en femenino y en masculino (pp.131-143). Madrid: Akal.
- Marí, R. (2007) ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, C. (1998). Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual. *Duoda*, 14. Pp. 107-121.
- Pérez de Lara, N. (2010). “La experiencia de la diferencia en la investigación”. En: Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.), Investigar la experiencia educativa (pp. 117-135). Madrid: Morata.
- Rivas, J. I. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En: Rivas Flores, I. y Herrera Pastor, D. (Coord.). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro. Pp. 17-36. Disponible en: <http://www.octaedro.com/pdf/16038.pdf>
- Rivera, M^a M. (2005). La diferencia sexual en la historia. Valencia: PUV.



Sierra, J. E. (2013). La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10630/6739>

Stenhouse, L. (1997). Cultura y educación. MCEP: Sevilla.

Torres, X. (1994). Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Morata.

van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea-Books.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN **VOCES SILENCIADAS**

Título del capítulo

Las maestras activistas y la diversidad escolar en un mundo globalizado y complejo.

Autor/a. José Miguel Correa, Asun Martínez-Arbelaiz, Estibaliz Aberasturi-Apr aiz, Aingeru Gutierrez-Cabello

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Creemos que hay poca investigación sobre cómo la interacción de profesores con estudiantes étnica y lingüísticamente diferentes puede mejorar o generar en futuros profesoras y profesores un "comportamiento socialmente responsable" o puede promover una identidad activista (Sachs, 2001). En esta investigación la metodología elegida fue la investigación narrativa (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Las entrevistas narrativas con un futuro maestro, una profesora de educación primaria con experiencia en el País Vasco y otra maestra de educación infantil, nos han permitido analizar sus experiencias profesionales sacudidas por las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y movimientos migratorios en un mundo en permanente cambio y globalización. En estas entrevistas en profundidad, los investigadores se centraron en "incidentes críticos" que los profesores optaron por narrar. Como conclusión podemos avanzar que vemos a estas maestras, en formación, a las principiantes y las expertas tan comprometidas unas como otras. Tan motivadas por cuestiones muy semejantes y relacionadas con la justicia social. Por último destacar que la puede aportar una herramienta fundamental en la toma de conciencia social dando visibilidad de historias silenciadas y de historias de vida de maestros y maestras activistas donde reflejar el sueño de mayor justicia social y el poder transformador de la utopía y de la lucha por un mundo mas igualitario y mejor.

Palabras clave: identidad, justicia social, profesores, activismo, historias de vida



Activist teachers and School diversity in a globalized and complex world.

Abstract: We believe there is little research on how the interaction of teachers ethnically and linguistically different students can improve or generate future teachers and teachers in "socially responsible behavior" and can promote an activist identity (Sachs, 2001). In this research methodology was chosen narrative inquiry (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Narrative interviews with a prospective teacher, a teacher of primary education with experience in the Basque Country and other kindergarten teacher, have allowed us to analyze their professional experiences shaken by social, economic, technological and migratory movements in a world in constant change and globalization. In these interviews, the researchers focused on "critical incidents" that teachers chose to narrate. In conclusion we can move forward we see these teachers in training to beginners and experts as committed as some others. So motivated by very similar issues and related social justice. Finally note that can provide a fundamental tool in making social conscience by giving visibility silenced histories and life stories of teachers activists which reflect the dream of greater social justice and the transforming power of utopia and the fight for a more equitable and better world.

Key words: Identity, social justice, teachers, activism, life stories

Introducción

Existe un consenso entre los educadores que el propósito de la educación pública es "desarrollar ciudadanos que puedan trabajar activamente hacia una sociedad democrática y sostenible, un ciudadano que valore la diversidad cultural para lo que ofrezca soluciones a problemas comunitarios y valore el papel fundamental que la biodiversidad juega en la posibilidad misma de los sistemas vivos "(Martusewicz, Edmundson y Lupinacci, 2011: 19)

Estos mismos autores ofrecen una serie de sugerencias prácticas valiosas sobre cómo trabajar hacia esta meta de las aulas, pero en las escuelas de formación del profesorado existe poco acuerdo sobre la forma de preparar a los profesores para enfrentarse a las desigualdades y la injusticia presentes en sus propias aulas. Creemos que hay poca investigación sobre cómo la interacción de profesores con estudiantes étnica y lingüísticamente diferentes puede mejorar o generar en futuros profesoras y profesores un "comportamiento socialmente responsable" o puede promover una identidad activista (Sachs, 2001).

Dice Duvet (2015) que las desigualdades sociales se encuentran, al decir de sus estudiante de hoy en día, entre las mujeres, los inmigrantes y los jóvenes. En Repensar la justicia social, reivindica la lucha contra la discriminación que profundiza estas desigualdades.

La educación en una sociedad contemporánea cambiante y compleja.



Estamos de acuerdo con Farnsworth (2010) cuando interpreta la identidad como generada a través del discurso y en constante negociación. Ella propone que "una identidad docente socialmente justa se negocia (Wenger, 1998) repensando las experiencias vividas y fundamentando culturalmente las reflexiones sobre esas experiencias (Connelly y Clandinin, 1990)" (Pág. 1482). Por lo tanto, es necesario desarrollar una investigación que se centre en las interacciones reales de los profesores con los alumnos para averiguar cómo la identidad docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Flores y Day, 2006) se desarrolla y, en particular, los aspectos de esta identidad que se relacionan con el desarrollo de la justicia social

El análisis de la construcción de la identidad de las docentes principiantes de educación infantil nos ha permitido conectar con los procesos constituyentes de la identidad de las docentes, e identificar los elementos constituyentes de una identidad en permanente transformación a lo largo de la vida profesional, caracterizada por el cambio permanente en un mundo globalizado.

Las entrevistas narrativas con un futuro maestro, una profesora de educación primaria con experiencia en el País Vasco y otra maestra de educación infantil, nos han permitido analizar sus experiencias profesionales sacudidas por las transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y movimientos migratorios en un mundo en permanente cambio y globalización.

En las últimas dos décadas, España ha evolucionado rápidamente pasando a ser un exportador clásico de trabajadores a un importador de mano de obra. A pesar de la historia migratoria de España, predominantemente a las Américas, y hasta principios de 1970 hacia algunos países industrializados de Europa Occidental, España es el segundo país del mundo de la inmigración a gran escala (Hierro, 2013). Este hecho sociológico ha tenido un claro impacto en la composición de las aulas en las que se negocian las identidades del profesorado. Aunque la investigación futura puede orientarse hacia las necesidades de los profesores noveles para enfrentarse a la práctica educativa, para esta presentación hemos decidido centrarnos en los maestros con experiencia, porque son ellos los que han vivido, a lo largo de su vida profesional, los tremendos cambios sociológicos que han sacudido la acelerada transformación sociológica de la escuela española. Es decir, la explosión de la gran diversidad (étnica, lingüística y socioeconómica) de alumnos en el aula.

Nuestros objetivos en esta investigación que ahora presentamos han sido:

- 1) Identificar, analizar y dar visibilidad a aquellos incidentes que promueven y sostienen una identidad docente activista;
- 2) comparar las generaciones de docentes para ver si existen diferencias en las motivaciones y posicionamientos ante cuestiones relacionadas con la justicia social.
- 3) Por último reflexionar sobre la aportación que puede hacer la pedagogía narrativa en la formación de las futuras maestras en relación con cuestiones relacionadas con la justicia social. El interés por el tema de las maestras activistas nos surge después de haber analizado el compromiso de las maestras principiantes. Cuestiones emergentes de la reflexión del proceso



investigador nos han derivado a repensar los valores, motivaciones para ser docentes y compromisos de las diferentes generaciones de maestras.

Las preguntas que orientan nuestra investigación son las siguientes:

- ¿Eran o son más comprometidas las maestras de hoy en día comparadas con las de otras generaciones? ¿Es el activismo una condición inherente al deseo de ser maestra?
- ¿Qué temáticas relacionadas con la justicia social emergen en las narrativas de los docentes?
- ¿Qué puede aportar la pedagogía narrativa a la formación de futuras maestras activistas?

Metodología

Para responder a esta pregunta la metodología elegida fue la investigación narrativa (Conle, 2000; Clandinin, 2007). Hemos llevado a cabo varias entrevistas narrativas centradas en las tres maestras. En estas entrevistas en profundidad, los investigadores se centraron en "incidentes críticos" que los profesores optaron por narrar. Para Day (2006, p. 134), los incidentes críticos son eventos que son indicativos de sesgos, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes que se producen en momentos clave de nuestra vida y nuestro trabajo, y se traducen en importantes cambios personales y profesionales. Son eventos, entonces, desde nuestra propia experiencia que captan nuestra atención y motivan o nos hacen reflexionar. Dos de las tres maestras que fueron entrevistados tenían más de treinta años de experiencia en la educación primaria lo que significaba que estaban al final de su carrera de acuerdo con la clasificación de Hargreaves (2005) y la tercera menos de cinco, entrando en lo que se llamaría principiante. Optamos por entrevistar a los profesores al final y principio de su carrera porque pueden narrar la transición de una clase homogénea a un aula con alumnos de distinto origen (principalmente rumanos y niños gitanos). Además, los encuentros de estos maestros con situaciones inesperadas, incluso al final de su carrera muestra que la identidad no es algo que los maestros tienen, sino algo que utilizan para dar sentido y justificar sus acciones con respecto a esta diversidad de los estudiantes. En nuestra investigación nos preguntamos qué tipos de identidades están implícitas en las historias narradas de estas maestras y si estas historias y relatos guardan alguna relación con la constitución de una identidad activista alineada con la equidad y justicia social. Fundamentalmente, no nos centramos sólo en las historias en sí mismas, sino en los sentimientos y las emociones generadas en los encuentros con estos niños particulares. Además, se describen las estrategias de estos profesores con experiencia, quienes toman una postura activista. Los conceptos de resistencia y el compromiso con los niños juegan un papel principal en estas narrativas. Además de describir las experiencias reales de lo que podríamos denominar "incidentes críticos" en la enseñanza, se busca proporcionar a los futuros maestros y profesores recién titulados un marco de referencia sobre cómo desarrollar las estrategias necesarias para maximizar su identidad activista y cumplir el propósito mencionado de educación pública. El contexto actual de la



educación está necesitado de estas historias para ejemplificar cómo hacer frente a una diversidad estudiantil y sobre todo a una sociedad cada vez más compleja.

2. Discusión

2.1. Txus y la historia de Lilian.

Varios intentos frustrados de conectar con maestras que quisieran participar en una entrevista biográfica relacionada con el tema del activismo y la justicia social, nos tenían desesperados. Valorando los fracasos cosechados, nos preguntábamos qué podría movilizar a las maestras para querer tomar parte con nosotros en este proceso de reflexión que supone analizar tu propia vida profesional. Días antes de contactar con Txus y justo tras haber recibido otra negativa de una posible colaboradora, uno de nosotros se había cruzado con un conocido que hubiera cumplido con el perfil ideal para una investigación de este estilo. Un maestro, a quien conocía de hace muchos años y fue alumno hace más de diez años en doctorado y le dirigió el Diploma de Estudios Avanzados, lleva toda su vida trabajando con discapacitados, lo que me animaba a pensar que tendría mucho que aportarme. Al encontrármelo en la calle le expliqué el tema de investigación que estaba abordando y cómo necesitaba una persona, como él, que pudiera hablarme de su vida docente y las motivaciones para trabajar con determinados colectivos. Compartí con él mis reflexiones sobre el valor y utilidad que las historias de vida de maestros y maestras que narrasen experiencias conectadas con colectivos desfavorecidos podrían tener para maestros en formación inicial. A este respecto yo le otorgaba bastante valor, en la medida que se ridiculizan las motivaciones de los maestros principiantes hacia una profesión como la docente cuando manifiestan que quieren ser maestras porque les gustan los niños. No comparto esa lectura frívola sobre estas declaraciones de los futuros maestros. Más considero que falta conectar sus palabras, es decir el querer ser maestra porque me gustan los niños con sus preocupaciones y prioridades de proteger, cuidar, evitar el maltrato y el abuso de la infancia. En la calle empezó a hablarme de su historia personal y de los motivos que le había llevado a dedicarse a la educación. Una breve síntesis de su historia de vida marcada, según el sentido que se derivaba de sus palabras, por su compromiso político y su propia discapacidad, que le había llevado a trabajar con este tipo de alumnos. Mientras me empezó a contar que por problemas políticos tuvo que dejar los estudios de medicina y cuando pudo volver a engancharse se sentía viejo para reengancharse en esos estudios y optó por hacer magisterio y luego Pedagogía, quise posponer nuestro encuentro a un contexto en el que pudiera grabar la entrevista. La desilusión fue que tras concretar una fecha de encuentro para la primera entrevista y desplazarme a su centro de trabajo, me dijo que no era capaz de prestarse a la investigación. Que no quería, que contase o renarrase sus palabras pero que consideraba que era suficiente con lo que hace unos días me había contado. Hasta aquí una introducción que sirve para comprender las dificultades de encontrar maestras dispuestas a colaborar en la investigación de ciertas temáticas



Esta era nuestra situación cuando por medio de Begoña, una compañera de trabajo, entré en contacto con Txus. Con más de treinta años de profesión a sus espaldas, Txus ha sido profesora durante muchos años de educación infantil. Actualmente es la directora de un centro concertado a pocos kilómetros de San Sebastián. Muchos años de profesión y dedicación. Txus estudio en la Universidad Pública y se formó inicialmente como maestra de educación primaria, Txus ha sido sobre todo maestra de educación infantil. Recuerda sus años de formación en la Escuela de Magisterio como una época de gran entrega y dedicación, de la que guarda buenos recuerdos y algunas caras de profesores que participaron en aquellos primeros años de formación. La época de su iniciación profesional coincide con el aumento social de la educación en euskera. Txus aprendió vasco paralelamente a su formación como maestra y a los meses de acabar magisterio empezó a trabajar en el mismo centro donde actualmente lo hace ahora. Desde hace años su interés por la educación especial le llevó a hacer un master en una universidad privada de especialización y a trabajar en su centro como PT. A su cargo ha tenido muchas dificultades de aprendizaje y algunos alumnos que han marcado profesionalmente su historia docente. Me habla de Ander, con síndrome de Down y también me habla de Lilian, una niña hija de familia de emigrantes extranjeros con unos padres proxenetas. Me detalló los aspectos de aquel caso. Lilian, la menor de varios que asistían al mismo centro. Hija de una familia que contaba con las ayudas sociales del ayuntamiento. La escuela y ayuntamiento colaboraban con la familia a través de la trabajadora social. La conexión de Txus con Lilian fue muy grande. Ella recuerda con emoción, cómo hablaba con Lilian en euskara, a pesar de que en el colegio le decían que no les enseñase porque no iban a aprender nunca y era mejor que les hablase en español. Las sospechas sobre estas actividades delictivas de pornografía fotográfica infantil o quizá algo más, que implicaban a Lilian, fueron aumentando tanto como se enrareció la relación con los padres. Ausencias prolongadas, comportamientos extraños, negativas a reunirse y noticias que llegan de estas actividades y comportamientos que sitúan a la familia y a Lilian en el peor de los escenarios posibles. Lilian y su familia desaparecieron. Gran aprecio por la niña, que tenía a su cargo. Cuando Txus reflexiona sobre la vida de Lilian y sobre las condiciones de vida de muchos niños que están en nuestras aulas, se pone triste, sentía un horror, pensó en adoptarla; todo ello con la impotencia de quien no puede hacer nada. Cuando compara por ejemplo con la vida de Jon, una persona con síndrome de down, que no tiene a su favor demasiadas cosas, pero ve la implicación de su familia y de la escuela y de ella misma en el acompañamiento vital, siente impotencia pero reconoce que es el contexto que le ha tocado vivir y que siempre se ha movilizado en múltiples formas por el bienestar de los alumnos y alumnas sobre quienes se ha sentido responsable.

2.1. Mikel:

Mikel es alumno de la escuela de magisterio de Donosti, cursando el último curso del Grado de Magisterio en Educación Primaria y como especialidad ha elegido Magisterio en Educación Especial. Las últimas prácticas por tanto las he realizado desempeñando labores propias de un Maestro en Educación Especial en las aulas destinadas para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales.



Como todas las tardes, Mikel llega quince minutos antes al colegio. Le gusta llegar antes a los sitios, pero en especial durante los periodos en los que como éste, le ofrece la oportunidad de poder observar y en algunos casos comentar (en función de la disposición de los profesionales que allí se encuentran) la práctica profesional llevada a cabo en el contexto educativo. En este caso además, solía ir antes para poder estar con Endika, un alumno que por motivos familiares tenía que quedarse todos los días a comer en el comedor. Endika es un niño de diez años con un diagnóstico de TEA (Trastorno del Espectro Autista) al que conoce desde que tenía cinco años.

Para Mikel Endika ya es especial, no tanto por el hecho de tener un diagnóstico de TEA, sino por el mero hecho de ser Endika y haber tenido la suerte de poder compartir momentos con él. Endika tiene esa “peculiaridad” que tenemos que tener en cuenta pero que para nada debe influir a la hora de relacionarnos con él, argumento que desde su punto de vista en el contexto escolar no se da. Responsabilizando así, al propio alumno de su dificultad para aprender en función de sus deficiencias o incapacidades.

Mikel nos relata una agresión hacía Endika, que ha sucedido en prácticas, hace poco. Endika en el colegio tenía que estar siempre vigilado (ni acompañado ni ayudado no, vigilado) por un mayor y el horario de los Auxiliares educativos era el que era, Endika tenía un auxiliar para el mediodía (comedor y juego libre) y otra para el resto del día. En este incidente han estado implicados Mikel, Endika, Patricia la PT y la hija de ésta que también es alumna del centro. Una tarde cuando llega a clase sobre las 15:15 de la tarde, y ya había llegado Patricia, la Profesora de Educación Especial y su hija de unos ocho años. El incidente tiene lugar al pedirle el cuidador educativo de Endika, Iñigo, que estuviese con el chaval, mientras el iba al baño.

“Por su puesto le dije a Iñigo que sin ningún problema. Me acerqué a Endika le di un abrazo y un beso como parte de nuestra rutina diaria y le pregunte a ver que había comido mientras íbamos camino a clase donde se encontraba Patricia junto con su hija. Al entrar en la clase, esta profesora saludo a Endika de una manera muy enérgica y alborotada. Tengo que decir que durante el periodo de mis prácticas pude observar la relación entre los dos y la verdad sea dicha no era una relación para nada “sana”. Nada mas saludar a Endika este se puso muy nervioso y me soltó la mano y salió al pasillo corriendo. Esta profesora salió detrás de él aún sabiendo que en ese momento era yo el responsable de Endika (suceso que se repetía a menudo cuando Endika las liaba) y le agarró e intentó tranquilizarle, cosa que no consiguió porque a escasos segundos apareció su hija por allí y Endika preso de su malestar por la situación de nervios que tenía le propinó una patada. Al ver cómo Endika pegó una patada a su hija, la profesora actuó de la misma forma para con él, propinándole también una patada, pero con la diferencia de que esa patada tenía una intencionalidad y una carga emocional muy marcada. Endika, empezó a llorar. Yo no sabía qué hacer, ni cómo actuar, lo único que tenía claro y que todavía hoy día recuerdo es un gran sentimiento de malestar y un enorme nudo en el estomago que incluso recordándolo ahora desde la distancia puedo decir que era rabia, mucha rabia.”



Su relación con esta profesora fue correcta en todo momento antes e incluso después del incidente. Mikel nos cuenta: *“Era la PT con más años de experiencia en el centro y que por motivos personales había reducido su jornada y únicamente trabajaba por las tardes, en su opinión tiempo más que suficiente para revolucionar a pequeños y mayores. Digo esto porque era una mujer muy enérgica pero que a él, particularmente le generó rechazo desde el primer momento. No sabía por qué, pero mi cuerpo cada vez que la veía y sobre todo la sentía me invitaba a marcharme del lugar en el que estábamos para irme a otro sitio. Trabajé con ella muy poco, la verdad, apenas coincidíamos juntos en la misma clase una vez por semana y una hora, los jueves por la tarde. Por lo que no puedo opinar de su forma de trabajar con los niños, pero en cambio sí que puedo opinar y de hecho opino, sobre su forma de relacionarse con ellos, algo que para mí es fundamental. Lo hacía como bien he dicho de una forma muy enérgica, para lo bueno y para lo malo. No se permitía momentos de tranquilidad y, peor aún, no se le permitía a los demás.”*

Para Mikel que lleva trabajando con niños durante seis años y aunque por suerte y por desgracia ha visto muchas cosas no recordaba haber visto algo así.

“Reaccioné, nos cuenta, “escapándome, no quería seguir viendo aquello e intente olvidar lo que había visto, pero me resultó imposible, quizás porque recordé un episodio similar que yo viví y sufrí en mi persona cuando era muy pequeño (5-6 años)

A los diez minutos apareció mi tutora. Justo coincidió que a primera hora de la tarde teníamos libre y cómo no, aproveche para contarle lo sucedido. Al contárselo veía como se le cambiaba la cara, no le hizo ninguna gracia, pero al terminar me comentó algo como “viniendo de Patricia me espero cualquier cosa”. Al oír eso, le pregunte a ver si había habido algún otro caso de las mismas características y que si así fue por qué no se había puesto nunca remedio. Le pregunté a ver si el equipo directivo sabía algo de esto y me comentó que sí pero que como podía ver no se había hecho nada al respecto. Yo estaba atónito, no entendía nada, trataba de hacerle ver que trabajamos con niños, personitas y no con máquinas a las que les puede dar una patada y no pasa nada. Ella asentía y me decía;” estoy de acuerdo contigo Iñaki pero que voy a hacer yo si cuando los que tienen poder para hacerlo no lo hacen”. Después de contarme todo eso le comente mis intenciones de ir donde el director a contarle lo ocurrido una vez finalizado el periodo de prácticas. Cuál fue mi sorpresa que me pidió por favor que no lo hiciera, cosa que yo realmente no entendí y por la que me enfadé muchísimo hasta el punto de poner en tela de juicio la falta de profesionalidad de la profesora que agredió a Endika y la del resto de compañeras incluida mi tutora y el equipo directivo por no hacer nada para evitar esos acontecimientos que para mi fueron gravísimos.

Al final yo estaba “pasado”, no podía entender esa actitud de pasividad, por lo que opté por no meterme y dejar que pasara el tiempo lo más rápido posible, pero el último día cuando fui donde el director a despedirme y de paso dejarle mi curriculum, éste me pregunto a ver qué tal mi experiencia y yo sin dar ni nombres ni detalles le explique la importancia de cuidar a los que acompañan basándome, en que si esto no ocurre, al final y por desgracia como siempre, son nuestros niños los que lo sufren.”



2.3. Leyre y los estrictos ritmos escolares.

Esta maestra, principiante cuando la conocimos, estudió magisterio de educación infantil y educación especial en una Universidad Privada. Nacida en un entorno rural del interior de Bizkaia, compagina su trabajo de maestra de educación infantil con su activismo político como concejala en el ayuntamiento de su pueblo. A lo largo de los diferentes encuentros que mantuvimos cuando elaboramos su informe narrativo, no dejaron de aparecer en su relato numerosos detalles que la identificaban como una activista. Implicada en su pueblo, motivada por la igualdad de género, por la igualdad de oportunidades y la normalización de la lengua vasca.

De Leyre he seleccionado un incidente crítico que tiene como protagonista a un niño recién escolarizado de origen congoleño. El pequeño de dos años había llegado un mes antes del Congo y desde el primer día que había aparecido en la Escuela se lo había pasado de 9:00 de la mañana a 16:30 de la tarde. Ante esta situación, donde Leyre nos describe que el pequeño se pasaba todo el día llorando, en el aula y en el comedor, solicita a la directora del centro que se haga un proceso de adaptación al recién llegado, después de hablar con la madre del pequeño y saber si estaba disponible de tiempo. La directora se negó. Leyre vivió esta situación con malestar, diciendo que ella era “último mono y es lo que hay” e inquieta por los comentarios de otras compañeras que le decían que no tenía que ir a atender al pequeño y que la vida era así. Leyre recuerda el comentario de lo que le decía al niño:

“¡Ay majo! Así es la vida”, o le decía a ella: “A ver maja, vale ya de tanto cariñito y tanto abrazo, déjale en el suelo”. Y sí, en el suelo sí, pero si está llorando no le voy a echar y si quiere ese afecto, yo le voy a dar. ¿Qué le voy a decir? ¿Vete?

Conclusión

Vemos a estas maestras, en formación, a las principiantes y las expertas tan comprometidas unas como otras. Tan motivadas por cuestiones muy semejantes y relacionadas con la justicia social. A pesar que en la formación inicial de Leyre o Mikel ya se contemplaba la formación específica en cuestiones como la educación inclusiva, cosa que las más maduras profesionalmente no conocieron en su formación inicial. Aunque no se puede generalizar, de los relatos de las maestras principiantes y de las maestras con mayor experiencia, deducimos esa preocupación inherente y activista que esconde la motivación del gusto por la infancia. Creo que Leyre persigue dar sentido a su actividad docente identificando objetivos y valores concretos que puede conseguir y por los que ella está convencida que merece la pena luchar. Esto ayuda en la construcción de una identidad donde la lengua vasca y la euskaldunización tiene un peso específico en la motivación y configuración de la identidad deseada. Como también la fuerte motivación por intentar transformar las desigualdades sociales: ha aparecido cuestiones de género, la desigualdad lingüística, una vocación de escuela pública y un proyecto



político que ella identifica como alternativo. La profesión docente acompaña un proyecto personal, que permite la continuidad profesional dedicada a este tipo de cuestiones sociales.

Pero esa misma explosividad también se percibe en Mikel. Estudiante de magisterio hoy en día, perteneciente a jóvenes generaciones que se siguen movilizando, como se movilaron las de otras generaciones por conseguir metas y luchar por cuestiones relacionadas con la justicia social. Se movilizan por la igualdad de oportunidades, por los alumnos desfavorecidos, las lenguas minorizadas, por la mejora de la educación de los más desfavorecidos. Y parece no haber duda de que la preocupación por la infancia tan propio de las motivaciones de las maestras y futuros maestros como Mikel sigue presente y es una preocupación por situaciones de maltrato, de inseguridad, de falta de bienestar y asociado también a cuestiones relacionadas con la igualdad de oportunidades y conseguir una vida mejor. Y es una motivación el movilizarse por conseguir estas condiciones para la infancia personal y profesionalmente. Consideramos esta manera de hablar que tienen los futuros maestros cuando declaran los motivos que les llevan a la profesión docente debido a la atracción y el gusto por la infancia, como un activismo implícito, en tránsito, hacia formulaciones más profundas y en construcción de la motivación por el cuidado de la infancia.

Podemos concluir que el compromiso profesional evoluciona a lo largo de la vida pasando del interés del aula al interés hacia la gestión. Pero hay ciertas temáticas (igualdad-desigualdad; infancia en situación de riesgo; calidad de la educación) y preocupaciones que movilizan a las maestras de todas las edades. Puede tener valor, de cara a la formación de futuras maestras analizar estos contrarrelatos de las docentes y de sus vidas heroicas o no, para difundir incidentes críticos que marcan las identidades docentes. ¿Qué revela para los futuros maestros y maestras estas narrativas? Encontramos en sus relatos, que la identidad se construye y reconstruye, más allá de los curriculums de formación de profesores en el día a día. A la vez nos muestran que el proceso es relacional, contextualizado, co-construido, y no finalizado.

Sobre la aportación de la investigación o pedagogía narrativa, esta perspectiva investigadora puede aportar una herramienta fundamental en la toma de conciencia social mediante la visibilidad de historias silenciadas y de historias de vida de maestros y maestras activistas donde reflejar el sueño de mayor justicia social y el poder transformador de la utopía y de la lucha por un mundo mas igualitario y mejor.

Referencias bibliográficas

Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N (2004). Reconsidering reseach on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20: 107-128.

Clandinin, D. J. (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc



Conle, C. (2000). Narrative Inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49–63

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.

Flores, M. A. y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22: 219-232.

Connelly, M.F. y Clandinin, J.D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5): 2-14.

Farnsworth, V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26: 1481-1489.

Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21: 967-983.

Hierro, M. (2013). Latin American Migration to Spain: Main reasons and future perspectives. *International Migration*.

Martusewicz, R. A., Edmundson, J. and Lupinacci, J. (2011). *Ecojustice Education. Towards diverse, democratic, and sustainable communities*. New York/London: Routledge.

Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149-161.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

Título del capítulo

NARRATIVAS DE VIDA ENTRETEJIDAS EN ESPACIOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES. CONFIGURACIÓN(ES) DE ESCUELA DESDE LA(S) SUBJETIVIDAD(ES) E IDENTIDAD(ES)

NARRATIVES OF LIVE INTERVOWEN IN INTERCULTURAL EDUCATIVE SPACES. SHAPING THE SCHOOL FROM SUBJECTIVITIES AND IDENTITIES

Autor/a. Iván de Jesús Espinosa Torres

Institución. Estudiante de Doctorado, UNACH (México)/UMA (España)

Resumen:

El propósito de este trabajo es analizar los procesos educativos desde las narrativas de vida que se entretajan en espacios educativos interculturales y que configuran paulatinamente la escuela como un espacio vivido a partir de las subjetividades e identidades de quienes la habitan. El trabajo parte de experiencias escolares que se presentan en una región intercultural ubicada en los Altos de Chiapas, México, caracterizada por altos índices de marginación y la vulnerabilidad social de sus sujetos; éstas se recuperan en una investigación de corte socio crítico que sigue un método narrativo, en la que colaboran estudiantes, docentes y padres de familia de diez escuelas telesecundarias ubicadas en esta región, en las que interactúan tseltales, tsotsiles y mestizos.

Se destaca la construcción de regiones experienciales a partir de la integración del espacio social y el espacio simbólico, los cuales a su vez constituyen el espacio vivido en las escuelas. Las subjetividades e identidades en juego que se encuentran, dialogan o por el contrario se confrontan y derivan en conflictos en las escuelas, entendidas como sedes, constituyen una importante carga subjetiva configurada desde el bagaje vivido-experiencial, y cultural de los sujetos, que conforman cierta(s) mirada(s) de escuela y su papel que es susceptible de ser re-configurado y re-flexionado con base en los capitales

afectivos e interculturales en juego. Estos últimos influyen para detonar una pedagogía crítica que toma como punto de partida procesos dialógicos en contextos culturales diversos.

Palabras clave:

Espacio vivido, identidad, interculturalidad, narrativas, región, subjetividad

Abstract:

The purpose of this paper is to analyze the educative process from narratives of life that are interwoven in intercultural educative spaces that gradually configure the school as a space of live from the subjectivities and identities who inhabit there. This work emerges from school experiences that take place in an intercultural region located at the Chiapas Highlands, Mexico, characterized by a high grade of marginalization and social vulnerability; this experiences are recovered from a social-critical research that follows a narrative method, in which students, teachers and parents collaborate. They are from ten telesecundaria schools located in this region where interact tseltales, tsotsiles and mestizos.

We emphasize the construction of experiential regions based on the integration of social and symbolic space, which ones constitute the space of life at schools. The subjectities and identities that encounter, dialogue or on the contrary confront and derive into conflicts at schools, understood as seats, constitute an important subjective burden shaped from the experience and the culture of the people, that define some school view and their role that is susceptible to be reshaped and reflected from the affective and intercultural capitals at stake. This last capitals influences to trigger a critical pedagogy that take as starting point dialogical processes in cultural diverse contexts.

Keywords:

Experience, identity, interculturality, region, space of live, narratives, subjectivity.

Introducción

Esta comunicación parte de algunos avances y reflexiones del proyecto de investigación en marcha *Experiencias significativas en las relaciones docente-estudiantes-comunidad en escuelas telesecundarias de la región intercultural HUSANCHA*¹ que se realiza en Chiapas, México. En esta región construida habitan sujetos procedentes de los pueblos originarios, tsotsiles, tseltales y mestizos en diez comunidades socialmente vulnerables y deprimidas con índices de marginación altos distribuidas en parte de los municipios de San Cristóbal de Las Casas, Huixtán y Chanal, las cuales integran el circuito intercultural de indagación. La región se comprende como un espacio social, simbólico y vivido a partir de las relaciones e interacciones que acontecen con los inter-sujetos colectivos, docentes, estudiantes y padres de familia, en las escuelas telesecundarias, quienes, en conjunto, a través del entrecruce de sus sujetos y de sus sinergias dan vida al mundo educativo regional. En la región es pertinente distinguir las escuelas así como sus procesos educativos, los cuales crean y configuran diversas experiencias escolares.

La comunicación tiene como propósito analizar desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico con base en una perspectiva interpretativa-crítica las historias, relatos y trayectorias de vida de los sujetos culturalmente diferenciados, docentes (mestizos), estudiantes y padres de familia (tsotsiles, tseltales y mestizos) que configuran y co-construyen cierta concepción y papel de escuela en la región a partir de sus subjetividades e identidades, en su devenir, de manera individual y colectiva, que emergen de lo vivido y que se reflejan en la toma de postura, posicionamientos, hábitos, consumos y prácticas culturales escolares que conforman el espacio vivido en la región.

Las narrativas de vida de los sujetos en la región están impregnadas de vicisitudes, tensiones y rupturas que se manifiestan en su concepción de escuela con los cuales asocian el papel de la misma mediados por actos irracionales, inconscientes pero también conscientes. Estos relatos se han configurado en diversos contextos formativos. Éstos representan el entorno socio-cultural en el cual el sujeto se construye/deconstruye en los diferentes espacios que recorren, diacrónica y sincrónicamente en su trayectoria de vida, los cuales le dotan de sentido y significado a sus acciones a partir de sus experiencias, conformando posibilidades creativas socio-políticas para auto-transformarse y a la vez influir en la transformación de los otros en un proceso recíproco. La capacidad de agencia producto de los contextos formativos es un elemento sustancial que posibilita la resiliencia individual o colectiva. Las trayectorias de vida de los sujetos no pueden mantenerse al margen de la educación, de su concepción de escuela, ya que es un eje transversal tanto en lo profesional, en el caso del profesorado, como en las decisiones diarias de los sujetos a partir de la re-significación de lo vivido. ¿Cómo se configura la escuela a partir de las subjetividades e identidades presentes en las narrativas de vida de sus sujetos que la habitan?, ¿cuál es el papel de la escuela en contextos marginados, caracterizados por la vulnerabilidad social y culturalmente diversos?

Se destaca cómo se entrecruzan, entrelazan, mantienen en paralelo o se rechazan, en tiempo y espacio específico, los relatos de vida de los sujetos regionales en las escuelas telesecundarias en tanto representan lugares de encuentro, convergencia, diálogo,

¹ Proyecto de investigación registrado ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT-México); indagación desarrollada en el Doctorado en Estudios Regionales (UNACH, México) y en el Doctorado en Educación y Comunicación Social (UMA, España). C.E: ivanjestor@gmail.com

construcción de significados compartidos enmarcados en relaciones interculturales las cuales potencian posibilidades de cambio y transformación social al sentir, convivir con diferentes, comprender su cultura, establecer vínculos de respeto y co-construir conocimientos; o por otra parte, promueven la confrontación, conflictos y sin sentidos con base en relaciones de poder, control, y disciplina desde posicionamientos e ideologías modernistas y tradicionales anclados en prácticas educativas que responden a los fines de la ideología neoliberal hegemónica cuyo interés principal es el libre capital a través del mercado, la producción y distribución de bienes y servicios, privilegiando una racionalidad capitalista-instrumentalista que coloca a la escuela como un espacio socialmente irrelevante y no significativo, procurando la rutinización y certificación de la información así como contenidos mecánicos. En ésta concepción de escuela los estilos de enseñanza se centran para la aprobación de evaluaciones memorísticas y meritocráticas, los planes y programas de estudio así como el currículo escolar se entienden como únicos, en donde las características socio-culturales de los sujetos y posibilidades creativas no tienen cabida.

Lo anterior se armoniza o riñe con las necesidades, anhelos y vacíos de los sujetos regionales. Las subjetividades e identidades en juego en las escuelas antagonizan o comulgan con los planteamientos que emanan desde políticas educativas hegemónicas presentes en documentos técnicos, sistemáticos, prescriptivos y ejecutivos como el plan y programas de estudio, currículo y la reforma educativa. Desde esta perspectiva las escuelas fungen como centros de co-presencia o distanciamiento de sus sujetos que de manera paulatina y sutil instauran cultura(s) escolar(es). Lo antes mencionado se evidencia en las vivencias desde la escuela que dan vida, sentido y significado al mundo educativo regional a partir de experiencias escolares significativas.

El texto se ha estructurado en cuatro apartados. En el primero se expone la configuración del espacio social, simbólico y vivido en la región; en el segundo, la co-construcción de la indagación a partir de los senderos que emergen de lo vivido; en el tercer apartado, se presentan las voces de los sujetos que posibilitan el cambio educativo en espacios interculturales y finalmente el apartado titulado: para iniciar el debate, ¿es posible construir otro relato desde las escuelas en la región?

1 El espacio social, simbólico y vivido en la región.

Configuración de regiones experienciales desde lo vivencial

La investigación se realiza en una región intercultural en la que coexisten pueblos originarios, tsotsiles, tseltales además de mestizos. Tomando como base los procesos de escolarización que se llevan a cabo en escuelas telesecundarias² es posible construir un circuito intercultural que limita a esta región a partir de la distribución de diez escuelas

² La educación secundaria forma parte de educación básica y se ofrece principalmente en las modalidades de: secundaria general, técnica, telesecundaria y secundaria CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). En sus orígenes, la educación telesecundaria planteó el empleo de medios tecnológicos a distancia para el desarrollo de los procesos educativos, principalmente televisivos, y posteriormente a través de programas educativos satelitales. A partir del modelo pedagógico renovado de educación telesecundaria y de la emisión del documento base del modelo educativo para el fortalecimiento de telesecundaria se incorporan en su metodología de enseñanza-aprendizaje el uso permanente de las TIC's en general, entre otros elementos legales, filosóficos, sociales y pedagógicos. La telesecundaria atiende 39.25% de la matrícula de estudiantes en edad de cursar la secundaria en Chiapas (SECH, 2012).

telesecundarias en igual número de comunidades que comprenden parte de los municipios de Huixtán, San Cristóbal de Las Casas y Chanal (Figura 1), de esta modalidad educativa en Chiapas, México. En consideración de lo anterior se refiere en lo sucesivo a la región construida como *región intercultural HUSANCHA* en la que acuden a las escuelas telesecundarias estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos mencionados así como mestizos, mediados por la figura de un docente mestizo. La región se comprende como un espacio acotado en el cual ocurren procesos culturales, sociales, políticos, históricos, etc, *sui géneris*, complejos, temporales y espaciales, en relación con el exterior (tensión local-global). Dentro del circuito intercultural es pertinente distinguir las *sedes* (Giddens, 2011), escuelas telesecundarias, que dan lugar a los encuentros de los sujetos regionales, en consideración de los estudiantes y profesores que acuden al interior de las escuelas así como de las interacciones y las relaciones que se establecen a partir de ello en sus procesos educativos, los cuales crean y configuran diversas experiencias escolares en la región.

Sedes [negritas mías] denotan el uso del espacio para proveer los escenarios de interacción, y a su vez los escenarios de interacción son esenciales para especificar su contextualidad. La constitución de sedes sin duda se basa en los fenómenos a los que Hägerstrand concede lugar de privilegio: el cuerpo, sus elementos de movilidad y de comunicación en relación con las propiedades físicas del mundo circundante (Giddens, 2011:151).

Los sujetos establecen relaciones que pueden transformar su entorno físico y social a través de su acción, reflexión y conciencia crítica así como del reconocimiento de los otros en el fluir de su vida cotidiana en los diferentes espacios escolares y/o regionales lo que origina en ellos significados en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a sus necesidades y deseos.



Actividades cotidianas, lavado en el río



Casa típica



Escuela Telesecundaria 883



Pastoreo de ganado

Figura 2. Características generales de la región intercultural HUSANCHA

Con lo hasta aquí expuesto es necesario distinguir estos tres espacios aludidos que a su vez, en su sinergia, integran una amalgama inextricable. Parto de los planteamientos de Bourdieu (1988) respecto a la dimensión de espacio social y simbólico, no obstante considero un debate entre estas nociones conceptuales, el trabajo empírico y la necesidad de otros constructos al respecto que permiten la profundización y comprensión de los fenómenos regionales vividos entre ellos destaca la dimensión del espacio vivido.

Por **espacio social** entiendo la(s) posición(es) que ocupa cada sujeto de manera individual o colectiva a partir de su distribución/dispersión en la región. Representa el conjunto de posiciones sociales con relación al capital global que cada uno posee (cultural y económico así como subcapitales que se derivan de éstos) y que permiten en el espacio social distinguir un conjunto de actividades culturalmente diferenciadas, por una parte las actividades propias de la profesión docente a través del ejercicio inconsciente o consciente de sus diversas corrientes y teorías educativas (*praxis* educativa, *habitus*, etc); por otra las actividades del contexto regional que realizan tanto estudiantes como padres de familia y comunidad (tsotsiles, tseltales y mestizos); o de bienes, igualmente simbolizadas, valoradas y atribuidas a partir de su configuración subjetiva, cultural y con relación a sus *habitus* diferenciados, p.e. las actividades propias de los campesinos agricultores y de los docentes a su vez caracterizados distintivamente. Este espacio se conforma a partir de las posiciones sociales, disposiciones y toma de posición de sus sujetos; esta triada permita la distribución de los sujetos y la configuración del espacio social en la región tanto de forma individual como colectiva originando procesos de distinción a partir de la triada referida. Éstos se han gestado en procesos socio-históricos particulares, situados, así como subjetivos, estas especificidades de la región permiten considerar al espacio social como espacio social regional. Las posiciones señaladas para el contexto de indagación pueden relacionarse de alguna manera con las posiciones de clase que refiere Karl Marx.

El **espacio simbólico** está representado por los vínculos y agrupamiento de los sujetos con base en su afinidad e intereses compartidos, los cuales aglutinan y enmarcan prácticas, gustos, consumos, *habitus*... etc que los distinguen. En el espacio social en la región se ubican sujetos con posiciones diferentes, antagónicas, en confrontación; o por el contrario, empáticas o convergentes lo cual permite su proximidad, coexistencia o distanciamiento acentuándose de acuerdo a las clases sociales de procedencia de los sujetos. Esta agrupación virtual, en la distancia física/geográfica, o por su proximidad física permite la integración de regiones simbólicas en las cuales se encuentran sujetos que comparten posiciones, disposiciones, gustos, aficiones, prácticas, ideologías, etc; en espacios comunes en situaciones de co-presencia o alejados en el espacio geográfico, incluso sin conocerse. Los sujetos comparten más cosas en común al acercarse, por el contrario menos al distanciarse en sus posiciones sociales, disposiciones y toma de posición que sutil o bruscamente instauran diferencias simbólicas reflejadas en sus prácticas culturales, sus consumos, su ideología, religión, opiniones políticas, miradas y posturas epistemológicas, metodológicas, éticas, axiológicas... estos elementos en conjunción o acción establecen diferencias simbólicas. “Solamente se convierte en diferencia visible, perceptible y no indiferente, socialmente pertinente, si es percibida por alguien que sea capaz de establecer esa diferencia” (Bourdieu, 2007:21).

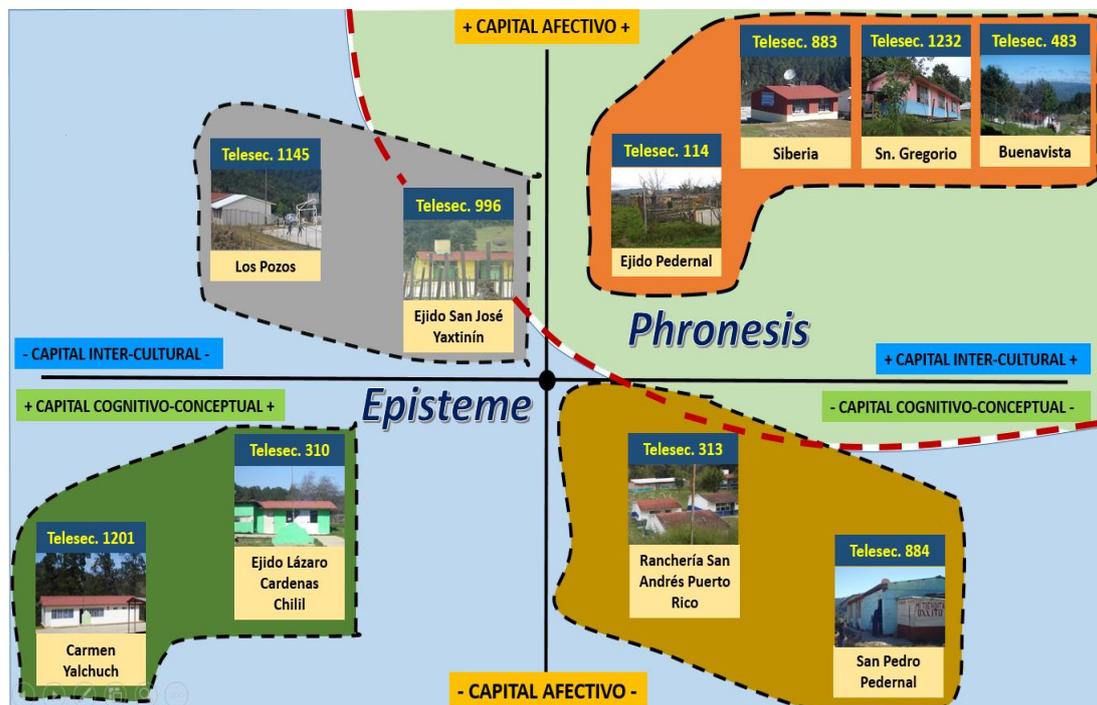


Figura 3. Conformación de espacios/regiones simbólicas a partir de los capitales en juego en la praxis educativa en las escuelas telesecundarias.

Fuente: Elaboración propia

El **espacio vivido** es una dimensión fundamental en la cual las relaciones inter-sujetos culturalmente diferenciados cobran sentido a partir de los otros espacios (social y simbólico). Éste es el espacio de sentidos, significados, sensaciones, experiencias, reflexiones, emociones, sentimientos, luchas, poder, dilemas... que pueden derivar en un espacio de posibilidades de cambio y transformación a partir de la reflexión-crítica-analítica-formalizadora de lo vivido o por el contrario en disputas (campos de poder). Se presenta en la convergencia/divergencia de los sujetos culturalmente diferenciados al interior de las sedes (escuelas telesecundarias) que integran regiones simbólicas, en las relaciones que establecen en tiempo y espacio, en situaciones de copresencia. Esta dimensión espacial constituye la confluencia en lo cotidiano de los encuentros, desencuentros, confrontaciones, empatías, rechazos, a partir de seres en inter-relación. Se configura por las dimensiones llevadas a la práctica (sentido práctico) de lo ontológico, político, metodológico, axiológico y epistemológico... que acontecen en los espacios de relaciones en la región que construyen los espacios señalados, los cuales perpetúan los mecanismos de reproducción presentes en él o por el contrario incitan a romperlos. En este espacio aflora la manera en que los sujetos viven la escuela, cómo la sienten, cómo la nombran, cómo la significan, cómo se expresan y manifiestan corporalmente, cómo configuran sentidos, cómo la reconocen, cómo se apropian de ella; las personas desdoblan sus intereses, pasiones, deseos, carencias, en juego con su cultura, historia, valores, trayectorias e historias de vida con relación a lo regional-global. Las narrativas de los sujetos se re-configuran y configuran en su subjetividad a partir de este espacio en las escuelas.

Los tres espacios: social, simbólico y vivido, constituyen una amalgama dialéctica inextricable y en íntima relación (Figura 4) que configuran la vida escolar en la región.

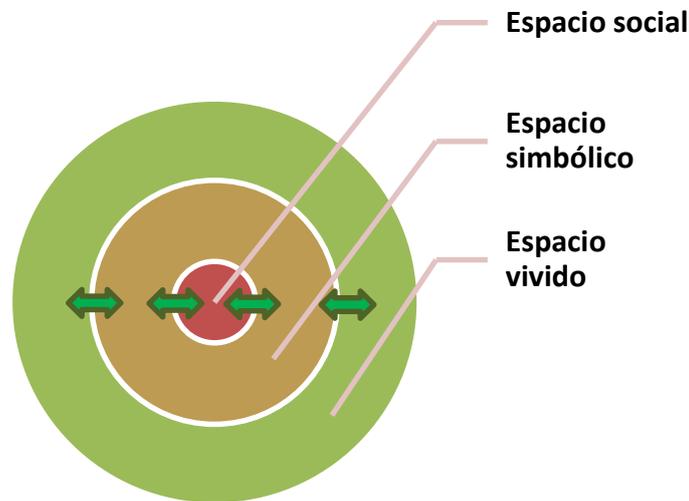


Figura 4. Amalgama (unión o mezcla de cosas de naturaleza contraria o distinta) dialéctica inextricable de los espacios regionales. En unión constituyen la dimensión de lo vivido.

Fuente: Elaboración propia.

1.2 ¿Quiénes son los sujetos que habitan la región?

Aquí en estas comunidades hay de mucha gente. Gente que sabe el castilla [para referirse al castellano], otros saben el tsotsil, otros el tseltal... Pero somos *chiltak* [compañero en tseltal/tsotsil, en este caso para expresar que estos grupos proceden de pueblos originarios], otros también hay *kaxlanes* [mestizos]; veces no hay problema, veces hay problema por tierras, por partido político, religión, porque no hay más trabajo, porque no hay acuerdo, porque solo quiere mandar, porque es jaragan [haragán] y no quiere trabajar puro *pox* [alcohol para beber en tsotsil/tseltal], porque es malo con los indígenas...³

Don Pedro, Padre de familia tseltal

Las culturas tsotsil, tseltal y mestiza, cuentan cada una de ellas con una cosmovisión propia, características lingüísticas, deseos y necesidades, estas particularidades de la región construida constituyen una combinación peculiar para el desarrollo de procesos interculturales influenciados por la dinámica global. La actividad regional se entiende a partir de los procesos que ocurren en el espacio acotado en relación a las *interacciones y dinámicas globales* (Giménez Gilberto, 2007). De acuerdo al último censo de población y vivienda realizado por el INEGI (2010) la población tseltal en Chiapas corresponde al grupo étnico mayoritario con 461, 236 habitantes quienes representan el 38.15 % de la población total de grupos originarios de la entidad federativa; en segundo sitio, se encuentra la población tsotsil con 417, 462 habitantes quienes representan el 34.56 % de la población de grupos étnicos en el estado. En Chiapas la población total, según datos

³ A partir de este apartado se recuperan los relatos escritos y/o narrativas orales de los sujetos regionales respetando su redacción y/o expresión originales.

del último censo de población y vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), es de 4, 796, 580 habitantes, con un crecimiento estimado al 2013 de 5, 116, 489 habitantes; hasta el año 2010 Chiapas contaba con una población rural de 2, 459, 382 habitantes lo que representa el 51.27 % de la población total del estado; por otra parte, la población indígena para el año 2010 era de 1, 209, 057 habitantes lo que representa el 25.20 % de la población total que habita en la entidad federativa. Como se aprecia la escuela telesecundaria representa una opción importante para cubrir la demanda educativa en la población Chiapaneca. Los sujetos regionales se expresan de diversas maneras para referirse a su grupo étnico de procedencia.

Nosotros nos gusta hablar mucho el tsotsil, sabemos también poquito español, otros no saben nada castilla [se refiere al castellano], otros saben porque aprendieron en escuela el trabajo, se van lejos pue unos... aquí hay el costumbre [costumbre], el cargo [organización social en las comunidades por usos y costumbres para asignar puestos y responsabilidades comunitarias], vamos a celebrar día de muertos, juego de *basketball* [baloncesto] (...) somos campesinos pue, trabajamos duro en el sol...

Don Juan, padre de familia tsotsil

Semos puro *tsetaletik* [tsetales], nos gusta el campo, los animales, el gallina, el cuidar vaca, comer repollo, el papa, hablar en el pogón [fogón] (...) no saben leer y escribir, todavía hay unos no quieren estudiar...

Doña Guadalupe, madre de familia tsetal

Por estas comunidades y rancherías se hablan varios idiomas. Nosotros aquí en la casa hablamos español nada más, nuestros antepasados eran de España nos han dicho y vinieron aquí a comprar ranchos, pero hay más indígenas que así como nosotros... Yo sé hablar también tsetal y tsotsil y hablo y me entiendo con los indígenas de por aquí (...) nos llevamos bien, pero a veces no nos gusta su forma de pensar y de hacer las cosas...

Don Luis, padre de familia mestizo

2. Co-construcción de la indagación. Senderos que emergen de lo vivido

Para conocer las subjetividades presentes en las narrativas de estudiantes, docentes y padres de familia que habitan la región configuradas desde sus trayectorias e historias de vida así como creadas o resignificadas por el papel que la escuela telesecundaria ofrece en su contexto se sigue un enfoque fenomenológico-hermenéutico el cual permite develar los significados que construyen los sujetos en la región intercultural a partir de las experiencias vividas que se construyen en las relaciones cotidianas que establecen los inter-sujetos colectivos en las escuelas.

La investigación emprendida ha considerado a lo largo de su desarrollo la importancia de detonar procesos de indagación que con sentido crítico-reflexivo cuestionen los *paradigmas* (Kunh, 1975) hegemónicos en los cuales la investigación ha descansado a lo largo de la historia con base en profundas interrogantes acerca de las características de nuestro objeto de estudio, ¿qué investigamos?, ¿cómo lo hacemos?, ¿qué sentido tiene lo que indagamos?, ¿para qué lo hacemos?; interrogantes asociadas a las posibilidades de

cambio educativo y socialmente significativo a partir del conocimiento de los fenómenos que acontecen en la región. Para tal fin el proceso de indagación ha considerado ejes imprescindibles en su construcción: epistemológico, social, metodológico, teórico, ético, moral, político, axiológico y ontológico en los cuales la participación de los co-investigadores (colaboradores) ha jugado un papel importante mediante el diálogo para iniciar conjuntamente reflexiones que permitan reorientar el rumbo educativo desde su contexto e incluso posibilitar acciones participativas orientadas hacia el cambio educativo. Lo anterior nos permite concebir a la investigación como un proceso horizontal, democrático y participativo, replanteando la relación entre investigador y participantes de la misma, en la cual ambos se re-conocen, se re-construyen, se re-interpretan, se re-significan, se implican y se relacionan mutuamente estableciendo un vaivén colaborativo y co-investigativo. De tal manera que todos los sujetos participantes con la investigación nos encontramos en constante aprendizaje.

El sendero metodológico seguido, bajo este enfoque, ha llevado a la recolección de noventa narrativas escritas⁴ por estudiantes, tsotsiles, tseltales y mestizos inscritos en tercer grado en las diez escuelas telesecundarias de la región, hombres y mujeres, entre 15 y 16 años de edad (durante los meses de enero y febrero de 2014), así como la realización de entrevistas a profundidad a 13 docentes de estas escuelas (durante los meses de marzo y mayo de 2014). A partir del análisis de la información recabada se procedió a identificar un grupo de nueve docentes, quienes cuentan con una experiencia laboral de 12 a 15 años que participaron en un grupo de discusión (durante la tercera semana de junio de 2014). La recolección de información de campo terminó en el mes de julio de 2014, cuando se culminó la realización de entrevistas a padres de familia y hogares de siete estudiantes, cuyas edades de los padres se encuentran entre 35 y 50 años y se dedican principalmente a la agricultura de subsistencia. El trabajo de campo ha sido enriquecido con las observaciones en las escuelas y la región, las cuales se registran en un diario de campo, fotografías, videos, audios y recolección de datos contextuales que han permitido efectuar diversos procesos de análisis e interpretación con apoyo del *software* para investigación cualitativa *Nvivo 10*.

Cuadro 1. Información recolectada durante el trabajo de campo

Escuela Telesecundaria	Ubicación	1*	2*	3*	4*
---------------------------	-----------	----	----	----	----

⁴ Las narrativas escritas por los estudiantes de las 10 telesecundarias de la región que participaron, así como los comentarios de los evaluadores se publicaron en el libro *Narrativas escolares como constructoras de sentido y significado. Re-pensar-nos, re-hacer-nos y re-organizar-nos desde las voces de los estudiantes* (2014) mediante el cual se efectuó un proceso de devolución, reflexión, difusión y análisis de los relatos con docentes y estudiantes en cada una de las escuelas. Este proceso se llevó a cabo a partir de septiembre de 2014. El libro puede ser consultado a través de la liga: <http://goo.gl/p7qDwX>

114, Niños Héroes	Ranchería Ejido Pedernal, San Cristóbal de Las Casas	4	1	1	
310, Alfonso Caso	Ejido Lázaro Cárdenas Chilil, Huixtán	8	1		
313, Benito Juárez	Ranchería San Andrés Puerto Rico, Huixtán	7	2		
483, Palenque	Ranchería Buenavista, San Cristóbal de Las Casas	12	2	2	3
883, Belisario Domínguez	Colonia Siberia, Chanal	19	1	3	2
884, Jaime Sabines	Colonia San Pedro Pedernal, Huixtán	12	1		
996, Paulo Freire	Ejido San José Yaxtinín, San Cristóbal de Las Casas	11	1		
1145, Juan Sabines	Colonia Los Pozos, Huixtán	4	1	1	
1201, Rosario Castellanos	Ejido Carmen Yalchuch, Huixtán	4	1		
1232, Manuel Altamirano	Ejido San Gregorio de Las Casas, Huixtán	9	2	2	2
10 escuelas telesecundarias	10 comunidades-región HUSANCHA	90	13	9	7
1* = Narrativas de estudiantes; 2* = Docentes entrevistados; 3* = Grupo de discusión con docentes; 4* = Entrevistas a padres de familia en sus casas.					

No obstante la indagación se ha realizado con la colaboración y participación de estas diez escuelas, para fines de la presente comunicación y por motivos de espacio se presentan análisis e interpretaciones únicamente de una de las escuelas que ha develado experiencias significativas más ricas en su contexto y que permite profundizar en la comprensión de ésta en la región: la telesecundaria 483 Palenque, ubicada en la localidad de Ranchería Buenavista, municipio de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México.

3. Voces de los sujetos que posibilitan el cambio educativo en espacios interculturales

En las siguientes líneas se exponen los resultados del trabajo realizado con dos docentes, doce estudiantes y tres hogares de la telesecundaria 483 Palenque, los cuales develan su concepción de educación y escuela a través de sus relatos, trayectorias e historias de vida. Así también evidencian la importancia del vínculo estrecho entre docente-estudiantes-comunidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, el cual no se limita a la dimensión cognitiva, técnica o instrumental centrada en contenidos disciplinares, sino que requiere de un proceso de comprensión y entendimiento intercultural, para lograr trascender e impactar en el cambio de la escuela y la comunidad, lo cual se refleja en las experiencias expresadas por sus sujetos.

3.1 Trayectoria de vida de los docentes. El profesorado, trayectoria de vida y concepción de escuela

¿Quiénes son los profesores de la región?, ¿cómo se relaciona la historia de vida docente con su postura política-ideológica?, ¿con su forma y manera de ser, de relacionarse? Las percepciones acerca del currículo escolar y la manera en que el profesorado concibe la escuela se relaciona con su trayectoria de vida. Toda práctica educativa está impregnada de deseos, significados, motivaciones, dificultades afrontadas e intereses que los docentes evocan y manifiestan en sus expresiones y en su actuar en el aula. Los profesores no son sujetos programados ni asépticos de su devenir, el elemento biográfico-emocional juega un papel sustancial que subyace al interior de cada uno de ellos e influye, en parte, en su concepción de ser docente y por ende de escuela, de su habilidad para el cambio educativo, de su sentido crítico y de su sensibilidad ante las condiciones del contexto en las que la escuela se sitúa. Se presenta una relación íntima entre la vida personal y profesional. Siguiendo a Leite (2012) estos factores constituyen el sentido de la profesión. Los profesores de esta escuela proceden de entornos rurales en los cuales se formaron varios años en su infancia y juventud y en los cuales pasaron por situaciones difíciles y adversas.

Agarraba mis anzuelos, mi resortera [tirachinas en España, en México también tirador], había una laguna grandísima, como de un kilómetro de diámetro y me metía a la laguna, me ponía mi *short* [pantalón corto, pantaloncillo], y sacaba los grandes pescados, las mojarras grandes, y también la resortera usaba, ¡zas! para arriba y al morral [se refiere a la casa de palomas que estaban paradas en las copas de los árboles con fines de alimentación], tiraba yo los anzuelos con lombrices y llevaba yo las grandes sartas de pescados a la casa [para alimentar a la familia], era yo chamaco [joven].

Profesor Jacob

Allí crecimos, allí fue la niñez, correr entre el ganado y lo borregos, los chivos, porque también yo era pastor de chivos, allí andábamos en el campo. Así fue nuestra niñez, nos enseñaron muy temprano a tirar sal [para alimentar a los animales], a ir a abonar la milpa [terreno para el cultivo de maíz], a limpiarla, más que nada.

Profesor Gerardín

Las particularidades vividas de cada uno de los profesores y trasladadas al *conocimiento práctico* (Elliot, 2000) en la toma de decisiones en el contexto, configuran procesos distintivos respecto a sus estilos de enseñanza con sus estudiantes y la manera en que se relacionan con los mismos, con los padres de familia y la comunidad. Estas características las podemos ligar a lo que Dolk (en Khortagen, 2010) llama comportamiento inmediato en la práctica docente, al representar los puntos de anclaje significativo con los cuales los docentes cuentan y asocian el papel de la escuela mediados por actos irracionales. Esta es una de las razones por las cuales la práctica educativa no se puede entender como un proceso vertical, único, como lo plantea la política educativa reflejada en los planes y programas de estudio, sino como un proceso en construcción en el cual los docentes infiltran sus huellas: sociales, culturales, históricas... estableciéndose

una relación entre los elementos biográficos del profesorado y la variación de la práctica de enseñanza-aprendizaje de un docente a otro, de su ideología y de su postura epistemológica, axiológica y política en la escuela así como en la toma de decisiones *in situ*, proceso que además demanda una profunda reflexión. Esta triada juega un papel esencial para las posibilidades de cambio educativo. Su importancia radica tanto en su apropiación-reflexión-acción, al incitar un compromiso ético, político, moral y social, desde lo individual hacia lo colectivo y viceversa, como en asumir un posicionamiento que propicie desistir de ella, acentuando las condiciones de rezago que se viven en la región.

3.2 Voces de los estudiantes

Lo que me da más tristeza es la pobreza extrema, es la condición que viven algunas personas en mi comunidad y veo que a través del estudio podrían salir adelante.

Héctor, estudiante de 3° “A”

Los estudiantes expresan relatos, trayectorias e historias de vida caracterizadas por la discriminación y marginación, el trabajo agrícola, la migración laboral, una escuela irrelevante en educación preescolar y primaria, incompreensión en algunos casos del castellano, en otros castigos disciplinares físicos y simbólicos por parte de algunos profesores años atrás, carencias múltiples de alimentación, vestido y salud. No obstante lo anterior mencionan que actualmente en la escuela telesecundaria en la que estudian encuentran espacios de diálogo, apertura, confianza, empatía y agrado en general por las actividades que en ella realizan las cuales parten de un sentido crítico-transformativo que trasciende el espacio escolar hacia sus vecinos, amigos, vecinos, familia y comunidad. Los estudiantes refieren aprendizajes útiles para solucionar problemáticas comunes y cotidianas generadas en la escuela. Estas expresiones develan experiencias de aprendizaje significativas en el sentido de utilidad y trascendencia a la familia e incluso a la comunidad o región; entre estos aprendizajes destacan: la conservación de alimentos, resiliencia e ingreso económico, adicciones, valores humanos, artes, los libros y computación. Los estudiantes mencionan estos aprendizajes:

Cuando entre a la telesecundaria aprendi muchas cosas bonitas que antes no tenía idea es muy bonito saber hacer, que las cosas no se hechen a perder lo mejor es conservar para tener una buena calidad alimenticia porque no tiene conservadores y es muy natural (...) en mi casa y algunos de mi familia le an puesto a su comida, por que tiene un gran sabor y es muy natural.

Nayeli, estudiante de 3° “A”

Ahora puedo decir que tengo un trabajo para el futuro poder seguir estudiando hasta lograr tener una profesion y también sea como un ejemplo para los demas compañeros que a futuro puedan ejerserlo y asi continuar sus estudios [se refiere al oficio de la peluquería aprendido en la escuela].

Amancio, estudiante 3° “A”

Tenia muchos parientes, vesinos que caian en las drogas y no podian dejar el vicio... los cigarros o el trago [alcohol para consumo humano] pero les hable y dije lo que aprendi en la escuela y cambiaron.

José, estudiante 3° “A”

3.3 Los padres de familia

Pobreza, analfabetismo, algunas dificultades para expresarse en español, migración, marginación, adicciones, problemas de salud, alimentación y vestido así como violencia de género son los elementos presentes en las narrativas de los padres de familia de los estudiantes; quienes a su vez ven en la escuela un eje de esperanza y posibilidad para abatir las condiciones adversas que viven. Los padres de familia argumentan experiencias significativas que han trascendido a su hogar a partir de la telesecundaria en su comunidad. Éstas son: el perfeccionamiento o aprendizaje del español, convivencia, valores humanos y vida democrática, tecnología y cómputo, la hortaliza, salud y medicina, artes y oficios, adicciones y alfabetización.

Quiero que tratáramos de mejorar la convivencia, de que en la comunidad siempre haigan [hayan] acuerdos, para salir adelante, que para algún buen trabajo que la gente esté de acuerdo que todos estén de acuerdo, que participen para que así tengamos avances es lo que me gusta...

Don Octaviano

Con el teatro de los muchachos vemos pue problemas que pasan aquí, que pleitos, toman trago, no respetan sus mujere [mujeres], les pegan, ya no quieren trabajar (...) nos reímos y estamos contentos con nuestros muchachos porque nos dicen por qué van hacer esa obra y aprendiemos [aprendemos] todos...

Don Ignacio

4. Para iniciar el debate, ¿es posible construir otro(s) relato(s) desde las escuelas?

El giro hacia un posicionamiento crítico-reflexivo de los inter-sujetos colectivos (docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad) regionales que considere las condiciones socio-culturales en sinergia con un nuevo pronunciamiento que permita configurar otras maneras de vivir el espacio regional educativo posibilita superar miradas hegemónicas, presentes en documentos ejecutivos como los planes y programas de estudio, currículo escolar y reforma educativa generalmente alejados del contexto, revolucionando el papel de la escuela en su contexto con metas firmes para detonar el cambio socialmente significativo mediante la *phronesis* posibilitando la construcción de comunidades de práctica/aprendizaje a través de la participación de los inter-sujetos colectivos. A partir de las narrativas de los sujetos regionales culturalmente diferenciados se instauran de forma consciente e inconsciente percepciones y representaciones acerca

de la telesecundaria y su papel en la región, las cuales simbolizan su concepción de escuela. La escuela habitada por sus sujetos, desde sus subjetividades e identidades, permite pensar en la dimensión intercultural-afectiva como un eje potente que vislumbra las luces del cambio a partir de un nuevo posicionamiento epistemológico, político, ontológico, axiológico y metodológico *in situ* de la escuela y sus sujetos.

La investigación devela la importancia e influencia de la dimensión intercultural-afectiva para detonar la pedagogía crítica estableciéndose una dialéctica, dialógica y simbiosis entre éstas. La pedagogía crítica ha mantenido al margen esta dimensión o no ha profundizado en su estudio por lo cual es necesario efectuar una revisión a fin de comprender en profundidad la relación potente que se establece entre lo intercultural-afectivo y las posibilidades de transformación social desde un enfoque pedagógico crítico. Las subjetividades e identidades en juego que se encuentran, dialogan o por el contrario se confrontan y derivan en conflictos en las escuelas, sedes, constituyen una importante carga subjetiva configurada desde el bagaje vivido-experiencial, cultural, de los sujetos y que conforman cierta(s) mirada(s) de escuela y su papel que es susceptible de ser re-configurado y re-flexionado con base en los capitales afectivos e interculturales en juego.

El capital afectivo comprenden los afectos, es decir, las emociones y sentimientos culturalmente diferenciados y sus manifestaciones corporales, físicas, verbales... dentro y fuera del aula que orientan la relación del profesor con los inter-sujetos, reflejándose en diversas maneras de trato, de hacer y ser, lo que constituyen las expresiones afectivas del docente hacia los otros, en tanto se presentan actitudes de compromiso, preocupación, atención, desatención o rechazo hacia las necesidades, anhelos, problemáticas y vacíos de los sujetos regionales; en íntima relación, el capital intercultural está representado por el saber convivir con diferentes, comprender su cultura, sentir, establecer vínculos de respeto que permitan co-construir conocimientos y aprendizajes que trasciendan hacia la comunidad y la región, es decir, que sean significativos al contexto. La deconstrucción y reconstrucción de los significados de los inter-sujetos colectivos permite la reconstrucción regional intercultural de significados, lo cual puede detonar el cambio socialmente significativo mediante una comprensión crítica, dialéctica y simbiótica del valor de la dimensión intercultural-afectiva asociada al cambio educativo en contextos sociales diversos. Las emociones son elementos indispensables asociados al sentido y significado que los sujetos le dan al aprendizaje transitando de lo individual a lo colectivo.

Referencias bibliográficas

- BOISIER, S. (2007). *Imágenes en el espejo. Aportes a la discusión sobre crecimiento y desarrollo territorial*. México: UAEM.
- BOURDIEU, J.P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, J.P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

GIDDENS, A. (2011). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

GIMÉNEZ, G. (2007). Cultura, identidad y metropolitano global, en *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.

KORTHAGEN FRED, A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Reinventar la profesión docente, nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. AUFOP. Núm. 68, pp. 83-101.

KUNH, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica .

LEITE MÉNDEZ, A. E. (2012). Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y significando identidades. *Revista Praxis educativa*, Vol. XVI, No. 1, pp. 13-21, enero-junio 2012.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, SEP. (2011). *Modelo educativo renovado para el fortalecimiento de telesecundaria. Documento base*. México, D.F: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE CHIAPAS, SECH. (2012). *Plan anual de trabajo del departamento de telesecundaria*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: SECH.

Fuentes electrónicas

INEGI. (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2010.aspx (Consulta: 17/02/2014).



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Tejiendo memorias de migración

Weaving memories of migration

Marta Amorós Torró

Departamento de Psicología. Universitat de Girona

Resumen

En el presente artículo se presenta una discusión a nivel teórico de los aspectos epistemológicos en los que se basa un estudio sobre las experiencias de migración de un grupo de mujeres y de sus hijas de origen marroquí. Se analiza la idoneidad de la perspectiva cualitativa y de la aproximación biográfico-narrativa en investigaciones centradas en los fenómenos migratorios, así como en las relaciones intersubjetivas en el ámbito familiar. También reflexiona sobre las implicaciones políticas y éticas del método biográfico-narrativo, y en los efectos que su aplicación conlleva sobre las personas involucradas en la investigación.

Palabras clave: relato de vida, migración, familia, biografización, emancipación.

Abstract

In this article we present a theoretical discussion of epistemological aspects in which a study on the migration experiences of a group of women and daughters of Moroccan origin is based. The suitability of the qualitative perspective and the narrative biographical approach of the research centered on migratory phenomena is analyzed, as well as the intersubjective relationships in the family setting. It also reflects on the political and ethical implications of biographical-narrative method, and the effects that its application carries on people involved in the investigation.

Key words: life story, migration, family, biographization, emancipation.



Introducción

Mediante esta comunicación queremos presentar una discusión a nivel teórico de los aspectos epistemológicos que subyacen al trabajo de investigación doctoral que estamos llevando a cabo, y que tiene como objetivo la descripción y el análisis desde una perspectiva cualitativa y un enfoque biográfico-narrativo de las experiencias de migración de un grupo de mujeres y de sus hijas de origen marroquí. A partir de los relatos de vida de madres e hijas esperamos aportar conocimiento sobre la transmisión de la memoria familiar de migración, sobre sus rupturas y continuidades. Nos centraremos en la manera en que significan sus experiencias de migración y las integran como parte de sus relatos de vida, con el fin de observar de qué modo se entrelazan y se interrelacionan los relatos de vida de las madres con los relatos de vida de las hijas. Como si de un ovillo de múltiples hilos enmarañados se tratase, reseguiremos las narraciones de madres e hijas que ellas mismas irán tejiendo, y junto a ellas intentaremos construir, según nuestra habilidad en la rueca, un bordado que sirva para ejemplificar sus vidas y amplificar sus voces.

Entre los caminos a recorrer para alcanzar los objetivos de nuestra investigación, nos hemos propuesto describir la orientación y la estrategia narrativa utilizada por madres e hijas, así como los temas principales y los ejes focales, y el papel e importancia del espacio y del tiempo en sus relatos de vida. Asimismo, pretendemos realizar un análisis sobre la dimensión política y ética de la investigación biográfica aplicada al estudio de las migraciones. En este sentido nos gustaría poner de manifiesto los posibles efectos formadores, transformadores y emancipadores de la participación de estas mujeres y de sus hijas en los procesos de *biografización*¹ en los que se basa esta investigación. Nuestro interés no reside en el conocimiento de los hechos del pasado, sino en la manera concreta en que las experiencias de madres e hijas son vividas e interpretadas; y en el significado social y político que estas interpretaciones vehiculan.

Puesto que partimos de la premisa que deben ser las propias madres migrantes y sus hijas las que nos hablen de sus experiencias de migración, nos proponemos la construcción de un espacio de visibilidad y de legitimación de las narrativas de estas mujeres, que muy frecuentemente son silenciadas o anuladas por estereotipos y estigmatizaciones; además del establecimiento de un diálogo transformador capaz de descubrir el velo de las generalizaciones y mostrar la variedad de singularidades que esconde.

¹ Nos basamos en la definición de Delory-Momberguer (2013: 17) del neologismo *biografización*, cuyo uso designa la inscripción de la experiencia humana en esquemas temporales resultantes de proyectos biográficos que organizan comportamientos y acciones según una lógica de configuración narrativa.



Relatar la vida

Las personas migrantes se encuentran especialmente confrontadas a diferentes desafíos existenciales, entre ellos la ruptura biográfica que supone la emigración-inmigración. Los periodos de cambio y de reorientación que todo itinerario de vida conlleva, las llamadas *transiciones* que nos trasladan de un estatus a otro, continúan siendo las zonas de menos previsibilidad biográfica y social, a las que sería necesario acompañar de un intenso *trabajo biográfico* con el fin de asegurar, en palabras de Christine Delory-Momberger (2009:27) “de la continuité et de la cohérence dans un parcours de vie marqué par des incertitudes ou de ruptures”.

Relatar la vida ayuda a organizar el pensamiento de manera articulada y a estructurar las vivencias. Permite “ordenar” de forma narrativa la propia vida. Pero el relato de vida tiene mucho de fábula, de sucesión temporal, lógica y causal de una historia. Su especificidad reside en cambio en la manera en que cada narrador compone su narrativa, su trama, su enredo. Una narrativa que no corresponde a una realidad verificable y que podría ser constantemente reconstruida. Y aun siendo una invención efímera de sí mismo (la narración nunca será dos veces igual), es una vía privilegiada para la construcción de una imagen del sujeto que se reapropia y descubre a sí mismo, que engloba el conjunto de sus identificaciones y relaciones con el mundo, y que sirve de base para su proyección en el futuro. “Os relatos são *fóruns* (privados mas sempre públicos, como o próprio nome indica) de unificação dos sujeitos. Neles, a disparidade das múltiplas pertenças de cada indivíduo reúnem-se criando uma coerência de conjunto” (Lechner, 2009a:14). La coherencia narrativa de los relatos de vida refuerza la coherencia del ser.

Una relación dialógica

A lo largo de nuestro trabajo de campo buscamos la creación de un espacio de comunicación donde sea posible el establecimiento de una relación dialógica y de coproducción de saberes. Partimos de la consciencia de que cada persona con la que hablamos nos aporta conocimiento, un saber que emerge de sus relatos y de nuestros encuentros. Son nuestras interlocutoras las que poseen el conocimiento que estamos interesados en aprender, y es junto a ellas que aprendemos y nos educamos. “Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando” (Freire, 1975:136).

Hay una gran diferencia entre estudiar y aprender, entre “estudiar a” y “aprender con”. Pero más allá de aprender, también buscamos comprender una realidad en constante devenir. La investigación, nos dice Paulo Freire “tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir común de una realidad que no puede ser vista, mecanicista, separada, simplistamente bien “comportada”, sino en la complejidad de su permanente devenir” (Freire, 1975:134). Las narrativas que se generan son fruto del momento



presente, de un intercambio significativo de miradas en el contexto de la entre-vista, de un “verse entre sí”, de una relación que ha de ser de “simpatía y confianza mutuas”. No son construidas al margen del investigador, puesto que su presencia es determinante. A este respecto, Alessandro Portelli afirma que:

É preciso que exista sempre, entre entrevistador e entrevistado, uma linha separadora que torne o intercâmbio significativo, mas tem também de existir uma linha através da qual se possa comunicar o desejo de um terreno e de uma linguagem que possibilitem a troca – aquilo que constitui a nossa natureza humana mais profunda (Portelli, 2013:54).

En este sentido, la necesidad de crear un espacio donde las personas encuentren las condiciones para ejercer su “derecho a la autobiografía”, como “oportunidade de se narrar a si próprio e de dar sentido à sua vida e à sua narrativa” (Passerini, 1980; citado en Portelli, 2013:51), orienta el enfoque biográfico hacia un posicionamiento ético y político que sea capaz de evitar toda forma de alienación. Una “identidad alienada” implicaría la autodefinición en función de una mirada exterior (Hajjat, 2004:72); el enfoque biográfico, en cambio, enfatiza la autoafirmación, que desafía a esa mirada exterior, a veces exotizante y estereotipada sobre las mujeres migrantes de origen magrebí, y privilegia el reconocimiento de su identidad por ellas mismas y por los demás.

La dimensión dialógica de la investigación va más allá del contexto de la entrevista biográfica. El trabajo del investigador es intrínsecamente dialógico. Nuestras interpretaciones coexisten con las interpretaciones contenidas en las palabras que reproducimos, que asimismo contienen el diálogo polifónico de otras muchas voces, además de las interpretaciones que harán nuestros lectores. “O que criamos é um texto dialógico com múltiplas vozes e múltiplas interpretações: as muitas interpretações dos entrevistados, as nossas e a dos leitores” (Portelli, 2013:65).

Dimensión ética y sociopolítica del enfoque biográfico

Las investigaciones realizadas por la antropóloga Elsa Lechner sobre los efectos de la investigación biográfica con migrantes son ilustrativos del alcance emancipador de los ejercicios de *biografización*.

Independentemente do olhar disciplinar de onde se parte, as histórias de vida e relatos de experiência têm ainda o poder de emancipar. Desde logo porque levam a tomadas de consciência, depois porque ultrapassam a fronteira dos estereótipos e permitem aos sujeitos ressituar-se face à sua história e papéis sociais. Assim, conceber a pesquisa biográfica também nos seus efeitos significa reconhecer a carga política que comporta. (Lechner, 2009a:9).



Lechner ha observado a partir de sus trabajos realizados con migrantes de diferentes orígenes, tres efectos de relevancia social derivados del uso del enfoque narrativo y biográfico: 1) la validación de los testimonios de los migrantes, frecuentemente anulados por estereotipos y estigmatizaciones; 2) la valoración de la experiencia vivida y contada que hace conscientes a los migrantes de su potencialidad en tanto que actores sociales; 3) la co-construcción de saber y de nuevas formas de relación con la alteridad. (Lechner, 2009b:148).

Estos ejercicios que reflejan la dimensión ética y sociopolítica del enfoque biográfico nos remiten según Lechner a las teorías emancipadoras de autores como Paulo Freire o Boaventura de Sousa Santos. La perspectiva biográfica tiene en cuenta el pensar de los otros, la multiplicidad de saberes y experiencias humanas que existen en el mundo. Paulo Freire destaca la importancia de la conciencia crítica de las personas y enfatiza sobre la capacidad de cada uno de nosotros de producir un saber autónomo sobre el mundo:

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción, que él mismo se superará. Y la superación no se logra en acto de consumir ideas, sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación (Freire, 1975:134-135).

Debemos superar las líneas divisorias que caracterizan el mundo abismal del que nos habla Boaventura de Sousa Santos, líneas que coincidirían con las líneas cartográficas que separaban durante la época colonial el “viejo” y el “nuevo” mundo, y que siguen hoy en día estructurando el pensamiento occidental moderno. La injusticia social global se encuentra asociada a una injusticia cognitiva global (Santos, 2007; 2010).

La lucha por una justicia social global requiere de un pensamiento *posabismal*, los principios del cual constituyen las premisas programáticas del paradigma de la “ecología de saberes” que desarrolla Santos a partir de la constatación de tres constantes contemporáneas fundamentales: la diversidad epistemológica del mundo, el conocimiento como interconocimiento y el saber hecho de copresencia. Boaventura de Sousa Santos apunta que:

El pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general. A lo largo del mundo no solo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlos (Santos, 2010:50).



El enfoque biográfico constituiría una perspectiva alternativa que tendría en cuenta la multiplicidad de saberes y de experiencias humanas del mundo, más allá de las líneas divisorias que caracterizan el mundo *abismal*. “Já não se trata, pois, apenas, de produzir e acumular saber, mas de saber ler o mundo que nos rodeia e do qual somos parte activa, de maneira a agir com consciência na sua (que sempre passa pela nossa própria) transformação” (Lechner, 2009c:46).

La narración como tejedora de mundos

Los relatos de vida que resultan de los ejercicios de *biografización* son susceptibles de crear puntos de encuentro o incluso de sobrepasar las rupturas generadas, por un lado, por las líneas abismales de nuestro mundo y, por otro, por los cambios vitales a los que deben enfrentarse los migrantes. En este sentido, hemos podido observar como mediante la elaboración de sus relatos biográficos las personas migrantes hilan entrelazando, a modo de almazuela, diversas dicotomías que aparecen explicitadas tanto en los estudios que tratan el tema de las experiencias de migración, como en las narrativas de las mujeres migrantes que hemos entrevistado junto con sus hijas. Ya sea en lo referente a las vivencias asociadas a la experiencia migratoria, como en lo relativo a la relación que se establece entre madres migrantes e hijas en el país de destino.

Entre las distintas dicotomías que hemos podido observar destacamos las siguientes: el mundo del *aquí* y el mundo del *allá*; el mundo del *antes* y el mundo del *después* o el *ahora*; el mundo de los padres (la casa) y el mundo de los hijos (la escuela); entre *afiliación* y *filiación*; el mundo de *dentro* y el mundo de *fuera*; entre *verticalidad* y *horizontalidad*; entre *memoria* y *deseo* o *miedo* y *esperanza*; y la *doble ausencia* del emigrante-inmigrante (Sayad, 1999).

En lo que se refiere al binomio emigración-inmigración, es necesario, en palabras de Abdelmalek Sayad, que la ciencia vuelva a “anudar los hilos rotos y recomponga los pedazos quebrados, la ciencia y no la política, e incluso la ciencia contra el empeño que la política pone en mantener esta división” (Sayad, 2010 [1999]: 19). Un estudio sobre el hecho migratorio que no tenga en cuenta las condiciones de origen de los emigrantes solo puede dar una visión parcial y muchas veces etnocéntrica de este fenómeno. En una aproximación que podríamos llamar de intergeneracional, Sayad inscribe los descendientes de migrantes en una historia familiar con mucha más profundidad histórica.

Aunque hayamos podido identificar estos binomios en un ejercicio propio de un *pensamiento dicotómico*, que como dice Josep Martí (2010:70) corre el peligro de acarrear *incómodas contrapartidas* (la simplificación y la jerarquización). En nuestro caso lo que pretendemos destacar es el deseo de superación de las ambivalencias que



puedan generar las experiencias de emigración-inmigración,² así como la resistencia de las personas a ubicarse o identificarse en un solo universo de pertenencia. Los procesos de *biografización* tienen el potencial de reunir y entrelazar, ayudando a crear un *continuum* entre las experiencias propias de itinerarios biográficos caracterizados por cambios y transiciones. Y es en este sentido que los procesos de *biografización* muestran su carácter performativo.

A lo largo de nuestra investigación constatamos la importancia de la dimensión transnacional en la vida de los migrantes, que se manifiesta con claridad en la representación de una contextualización *glocal* en sus relatos de vida. Tomamos el término “glocal” del inspirador trabajo de investigación realizado por *El Grup de Recerca Biogràfica*, y que dio lugar a la publicación de un libro coordinado por Joan Prat, bajo el sugerente título *I... això és la meva vida. Relats biogràfics i societat* (2004), en el que se identifica y define esta contextualización *glocal* del siguiente modo:

En definitiva, en tots els casos el relat del nou context del migrant transnacional és el resultat d'una barreja entre factors de localitat familiar-nacional, que sempre viatgen amb el migrant, i la globalitat dels determinants exteriors. Per tant, es podria parlar d'una contextualitat “glocal” o també d'intercontextualitat (Prat, 2004:220).

El contexto *glocal* en constante devenir se caracterizaría por una doble dimensión local, cuyos contextos (el contexto de origen y el contexto de destino) se encontrarían articulados entre sí según las experiencias vividas de cada migrante; y por una dimensión transversal, que vendría definida por el contexto global presente en todos los contextos. En este sentido, los relatos de vida serían un campo de estudio idóneo para observar la coyuntura *glocal*:

Els relats de vida, per tant, demostren ser un bon camp d'estudi de les articulacions globals dels diferents contextos viscuts pels individus migrants gràcies a les imatges o representacions mentals que utilitza la memòria i el record individual per a emmagatzemar significacions i sentiments. Les imatges i els contextos es trobarien, doncs, en interdependència mútua i necessària (Prat, 2004:225).

De ahí la importancia de la elaboración de relatos de vida, tanto de madres como de hijas, capaces de recrear un imaginario doble que permita “travessar fronteres i emmagatzemar coherentment les vivències d'espais, temps i persones en la memòria” (Prat, 2004:225).

Debemos, no obstante, tener presente que nos encontramos ante un contexto cambiante, inacabado e inestable. El viaje que emprendió el migrante no termina al llegar al lugar de destino, el viaje es permanente y también la construcción de su sueño.

² Preferimos el uso del término ambivalencia al de ambigüedad. A diferencia de este último, la ambivalencia no refuerza la ruptura del *continuum* que incluye toda dicotomía, sino que la pone en duda, junto con los sistemas clasificatorios que se basan en dichas dicotomías (Martí, 2010).



Este viaje atañe no tan solo a los padres que lo emprendieron, sino que sigue presente y se prolonga a lo largo de la vida de sus hijos, a través de la memoria de migración y del contexto sociocultural en la que viven.

Los cuerpos de la frontera

Una de las rupturas más evidentes que podemos identificar es la ruptura espacial entre el país de origen (el allá) y el país de destino (el aquí). Esta ruptura está íntimamente ligada a la *frontera*. La frontera física aleja al mismo tiempo que incita a la búsqueda de una posición transnacional que concilie los valores del aquí y del allá. Más allá de ser un *no-lugar* (Augé, 1992), la frontera es un lugar de identificación exterior y de auto-identificación.

La narración del cruce de la frontera no sólo agrega la imagen topográfica de una línea divisoria con dos lados nacionales distintos sino también de un universo nuevo de categorías sociales como *raza*, *mexicoamericano* o *chicano* (la autora hace referencia a la frontera entre México y Estados Unidos. En el caso que nos atañe las categorías más utilizadas serían las de *árabe*, *musulmán* o *moro*). Y sigue: Las relaciones de trabajo dominan este nuevo universo de categorías, junto con otras administrativo-jurídicas como indocumentado o residente en un país extranjero (Velasco Ortiz, 2004:85).

Al inicio del prólogo de *Identidad y Violencia. La ilusión del destino* (2007) Amartya Sen nos describe una anécdota ilustrativa del lugar preeminente que ocupan las fronteras, concretamente los aeropuertos, en el requerimiento a la auto-identificación:

Hace unos años, cuando regresaba a Inglaterra después de un corto viaje (en ese entonces era director del Trinity College de Cambridge), el oficial de migraciones del aeropuerto de Heathrow, quien controló mi pasaporte indio con bastante rigor, me planteó una pregunta filosófica de cierta complejidad. Tras ver la dirección de mi casa en el formulario de migraciones (Residencia del Director, Trinity College, Cambridge), me preguntó si el director, de cuya hospitalidad evidentemente yo gozaba, era un amigo cercano. Me demoré unos segundos, porque no me quedaba del todo claro si podía afirmar ser mi propio amigo. Luego de reflexionar, llegué a la conclusión de que la respuesta debía ser afirmativa, ya que por lo general me trato a mí mismo de manera bastante amigable y, además, cuando digo tonterías, de inmediato me doy cuenta de que, con amigos como yo, no necesito enemigos. Debido a que me demoré en dilucidar todo esto, el oficial de migraciones quiso saber exactamente por qué había dudado y, en particular, si había alguna irregularidad para mi ingreso en Gran Bretaña (Sen, 2007:9)

No son los sueños de los migrantes los que se examinan en las fronteras, tampoco sus miedos o esperanzas; son sus cuerpos en movimiento, cuerpos que viajan a través de barreras artificiales presentadas como naturales. Se trata del acto físico del viaje, un acto cuyas consecuencias se inscribirán en el sentir de los migrantes, en su memoria e



imaginario individual, en las representaciones que harán de la salida de su país de origen y de la llegada al país de destino.

Da segregação assim criada, da violência incorporada e inscrita nos corpos individuais e no corpo social, vivem-se até hoje as consequências – como se de uma gigantesca ferida se tratasse, mais ampla e englobante que qualquer manual ou *symposium* terapêutico (Bastos, 2009:134)

El imaginario de la salida y del primer contacto con el mundo de destino representan dos de los hitos más importantes y recurrentes de las narrativas de migrantes, “les imatges s’amunteguen en un intent d’explicar a un altre i explicar-se a un mateix tota l’angoixa i els dubtes que aclaparen la persona” (Prat, 2004:202). Es el momento en que se toman decisiones que influirán en su futuro y en el futuro de sus hijos.

Entre memoria y deseo

Los padres migrantes se encuentran inmersos en deseos contradictorios. Por un lado esperan que sus hijos tengan éxito en el país de destino, por el otro, temen la pérdida o debilitamiento de su vínculo con las tradiciones y la memoria familiar.

Pris entre leur piété filiale et leur projet parental, ceux qui franchissent les frontières et s’installent durablement hors de leur pays d’origine font finalement le choix de l’avenir, et s’orientent vers leur descendance. Mais ils restent souvent partagés entre le monde qu’ils ont quitté et celui auquel ils destinent leurs enfants. Ils souhaitent que ceux-ci aient de meilleures vies qu’eux-mêmes [...] En même temps, et de façon contradictoire, ils aspirent comme tous les parents à se retrouver dans leurs enfants, ils voudraient que ces derniers leur ressemblent ou qu’ils pensent comme eux, malgré leurs histoires différentes (Attias-Donfut y Wolff, 2009:14).

En el caso de los hijos de migrantes, su vulnerabilidad está muchas veces ligada a la fractura o separación entre el mundo de dentro y el mundo de fuera, entre el mundo de la familia y el mundo de la escuela. La escuela, nos recuerda Marie Rose Moro, supone siempre una transformación en los niños, un proceso no exento de violencia.

Mais si cette violence tend à l’effacement de l’histoire des enfants, de leur langue maternelle, de leurs attaches, de leurs appartenances, alors, non seulement c’est un appauvrissement pour les enfants qui doivent renoncer à une partie d’eux-mêmes pour apprendre à l’école, et ce de manière définitive ou presque, dans la mesure où ils auront intériorisé que cette partie d’eux-mêmes est mauvaise, inutile, voire néfaste, ce qui est non seulement faux, mais aussi humiliant et susceptible d’aboutir à des malentendus, à des inhibitions, à des difficultés à apprendre et à habiter le nouveau monde (Moro, 2010:33).



La importancia de la lengua se hace evidente como puente y conexión entre las distintas identificaciones de los hijos de familias migrantes. No tan solo desde la escuela, sino desde la sociedad en su conjunto se debe evitar la jerarquía de las lenguas. Debemos reconocer la importancia de la lengua materna, de los sentimientos que vehicula. La presencia en el espacio público y especialmente en la escuela de la lengua familiar de los niños es en palabras de Moro “un acte symbolique fort de reconnaissance pour l’enfant et d’autorisation à être comme il est, avec les différents langues qui l’habitent” (Moro, 2010:34).

A modo de reflexión

Para que los hijos de migrantes puedan encontrar su lugar en este mundo cambiante y diverso que es el suyo, es necesario buscar estrategias que permitan evitar las ambivalencias ligadas a las experiencias de migración (emigración-inmigración). Una estrategia para afrontar esta ambivalencia sería el intento de recuperación y de rehabilitación de la memoria de migración, una memoria muchas veces ocultada o desacreditada. Los procesos de *biografización* y la elaboración de relatos de vida contribuyen a la recuperación de esta memoria de migración, además de crear lazos entre los diferentes universos de pertenencia. Los hijos de migrantes son por necesidad traductores de lenguas y mundos, inventores de imaginarios múltiples. Existe en ellos un potencial creativo indispensable para la sociedad actual, y cuanto más valorizados y reconocidos se sientan en su condición transnacional, más libremente se expresará este potencial.

Referencias bibliográficas

- ATTIAS-DONFUT, C. y WOLFF, F. Ch. (2009). *Le destin des enfants d’immigrés. Un désenchaînement des générations*. Paris: Éditions Stock.
- AUGÉ, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil.
- BASTOS, C. (2009). *O medo dos imigrantes*. En LECHNER, E. (Org.), *Migração, saúde e diversidade cultural* (127-136). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- DELORY-MOMBERGER, C. y CLEMENTINO DE SOUZA, E. (Dir.) (2009). *Parcours de vie, apprentissage biographiques et formation*. Paris: Téraèdre.
- (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Villeneuve d’Ascq: Septentrion.
- FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.



- HAJJAT, A. (2005). *Immigration postcoloniale et mémoire*. Paris: L'Harmattan.
- LECHNER, E. (Org.) (2009a). *Histórias de vida: olhares interdisciplinares*. Porto: Afrontamento.
- (2009b). *Migration, recherche biographique et émancipation*. En DELORY-MOMBERGER, C. y NIEWIADOMSKY, C. (comps.), *Vivre/Survivre. Récits de résistance* (147-165). Paris: Téraèdre.
- (2009c). Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes. *Revista de Ciências Sociais*, 85, 43-64.
- MARTÍ, J. (2010). Comentari: Identitats ambivalents a debat. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 15 (2), 68-75.
- MORO, M. R. (2010). *Grandir en situation transculturelle*. Bruxelles: Yapaka.be.
- PRAT, J. (Coord.). *I... això és la meva vida. Relats biogràfics i societat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- PORTELLI, A. (2013). *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: ética, memória e acontecimento na história oral*. CARDINA, M. y CORDOVIL, B. (sel. e trad.). Lisboa: Edições Unipop.
- SANTOS, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- SAYAD, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Rubí: Anthropos.
- SEN, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.
- VELASCO ORTIZ, L. (2004). Identidad y migración. Relato de vida. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 31, 75-98.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**TRANSFORMAR LA LGTBIQ+FOBIA A TRAVÉS DE
RELATOS DE VIDA.**

**La experiencia del proyecto: Reapropiándonos de
nuestras historias.**

TRANSFORM LGBTQ + PHOBIA THROUGH LIFE STORIES.

**Project experience: Reapropiándonos de nuestras
historias.**

**Laura Poch Riquer; Andrea Francisco Amat; Arcia Aguirre-García
Carpintero; Ana Domenech Vidal; Lidón Moliner Miravet**

Universitat Jaume I y Asociación Enruta't

**Palabras clave: diversidad afectivo-sexual, historias de vida, educación
inclusiva, LGBTQ.**

**Key words: affective-sexual diversity, life stories, inclusive education,
LGBTIQ**



Resumen

En esta comunicación presentamos la experiencia del proyecto “Reapropiándonos de nuestras historias. Relatos de vida de mujeres lesbianas y bisexuales”. En ella, un grupo de mujeres con prácticas y deseos sexuales fuera de la heteronormatividad participaron en un taller donde construyeron relatos de vida para trabajar la diversidad sexual con estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria. El método biográfico-narrativo resulta de gran relevancia para sensibilizar y reflexionar sobre colectivos minoritarios que pueden vivir procesos de marginación o violencia cultural y estructural en la actual sociedad capitalista, patriarcal y heteronormativa. Con este proyecto se pretende dar voz al colectivo LGTBIQ y facilitar un proceso de empoderamiento, una posibilidad de cambio y de transformación personal, mediante el cual las mujeres fortalecen sus capacidades, la confianza, la visión y el protagonismo para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven. A su vez pretendemos abordar estas historias y reflexionar sobre la diversidad afectivo-sexual con el estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria.

Abstract

In this paper we show the experience of “Reapropiándonos de nuestras historias. Relatos de vida de mujeres lesbianas y bisexuales”. In it, a group of women with sexual practices and desires outside heteronormativity participated in a workshop where they constructed life stories of sexual diversity to work with students of Secondary Education. The biographical-narrative method is has great importance to raise awareness and reflect on minority groups can live processes of marginalization or cultural and structural violence in the current capitalist, patriarchal and heteronormative society. This project aims to give voice to the LGTBIQ group and facilitate a process of empowerment, a possibility of change and personal transformation, whereby women strengthen their skills, confidence, vision and leadership to promote positive changes in the situation living. At the same time we intend to address these stories and reflect on sexual diversity with students of Secondary Education.



Introducción

Si una vida no tiene elementos para sostenerse, si social y políticamente dicha vida ha sido arrojada al aislamiento, podemos señalar que su vulnerabilidad no ha sido reconocida, que dicha vida no es entendida como vida habitable (Castro, 2014). Vemos cómo la vida de algunos se cuida más que las de otros, como la vulnerabilidad originaria se puede traducir en el desamparo, la pobreza y discriminación o en la protección, cooperación y sustento de otras vidas (Butler, 2009: 58). La viabilidad de la vida está determinada e impuesta por diversas normas que nos indican qué vidas deben ser reconocidas, qué vidas pueden habitar su cuerpo y qué muertes pueden ser lloradas (Butler, 2009 b). Para las personas que no responden al criterio heteronormativo, habitar su cuerpo se convierte en algo peligroso; aquellos cuerpos que no corresponden con la norma que se establece en el espacio social y político, corren el riesgo de no tener ninguna significación.

En la presente comunicación damos a conocer la experiencia del proyecto “Reapropiándonos de nuestras historias. Relatos de vida de mujeres lesbianas y bisexuales”. En ella, un grupo de mujeres con prácticas y deseos sexuales fuera de la heteronormatividad participaron en un taller donde construyeron relatos de vida para trabajar la diversidad sexual con estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria. A lo largo de esta comunicación abordaremos la importancia del método biográfico-narrativo para sensibilizar y reflexionar sobre colectivos minoritarios que pueden vivir procesos de marginación o violencia cultural y estructural en la actual sociedad capitalista, patriarcal y heteronormativa (Francisco, 2013).

Tradicionalmente el colectivo LGTBIQ+ ha sido uno de los grupos silenciado en el campo de la investigación social, siendo el proyecto “Reapropiándonos de nuestras vidas” una de las iniciativas que pretende dar voz a estas personas. De la misma forma que en otros proyectos en los que nos hemos involucrado (Aguirre et al., 2012), no pretendemos convertirnos en portavoces de las protagonistas de los relatos, ya que no lo necesitan, pues ellas mismas tienen la capacidad de expresar y decir aquello que quieren compartir y cómo lo quieren hacer. Acogemos con fuerza nuestro proyecto como un proceso de empoderamiento, una posibilidad de cambio y visibilización. De acuerdo con Rappaport (1984), marcamos nuestra idea de empoderamiento como un proceso de transformación personal, pero también colectivo, mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, la confianza, la visión y el protagonismo para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven. Ellas son las verdaderas protagonistas de sus vidas, las generadoras de cambios y las que posibilitarán la esperada transformación, asumiendo que empoderar implica un cambio de actitud: una nueva predisposición a la acción (Traver, 2009).

Asimismo, tal y como dice Blanco (2011), es posible leer una sociedad a través de una biografía. Los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo. La idoneidad de utilizar el método



biográfico-narrativo reside en lo que Booth (1998) denomina «la tesis de la voz excluida». Según este autor, los métodos narrativos facilitan el acceso a los puntos de vista y experiencias de los grupos oprimidos que carecen del poder de hacer oír sus voces a través de los sistemas tradicionales del discurso académico. Una segunda razón para ello es la crítica a la erudición tradicional por haber subordinado la realidad de la vida de las personas a la búsqueda de la generalización, mediante la cual se pierde precisamente el detalle que distingue las experiencias personales.

Con el objetivo de empoderar y visibilizar a las mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales se planificaron y realizaron en la ciudad de Barcelona una serie de talleres, de cinco sesiones cada uno, con mujeres lesbianas y bisexuales. La primera sesión estuvo centrada en el hacer una primera foto del recorrido personal a través de la metáfora del río. En la segunda sesión se reflexionó sobre tres etapas fundamentales: la infancia, la adolescencia y la actualidad. En la tercera sesión las protagonistas de los relatos escogieron la historia concreta que cada una quería contar para comenzar a elaborar su relato. En la cuarta sesión trabajamos en la redacción grupal de los relatos de vida. En la quinta sesión, se hizo una lectura colectiva de los relatos finales.

En la segunda parte del proyecto, las participantes trabajaron con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de sensibilizar sobre la diversidad sexual. Para ello, creamos un material didáctico basado en los relatos de vida y realizamos varias sesiones en las aulas de varios Institutos de Barcelona. Los estudios y estadísticas recientes muestran que, a día de hoy, uno de los motivos que más pie da a ser víctima de acoso escolar o bullying es la homosexualidad, convirtiendo la LGTBIQ+fobia en un problema de la sociedad actual. A los hombres y a las mujeres se le atribuyen unas características que configuran, a su vez, roles sociales inflexibles, de manera que la sociedad puede llegar a condenar, bajo la forma de insultos, agresiones físicas o sexuales, o aislamiento, a aquellas personas cuyos comportamientos o actitudes excedan lo que se ha esperado históricamente de un hombre o de una mujer (Platero y Gómez, 2007).

Consideramos que las narraciones y relatos de vida son recursos muy interesantes a la hora de realizar proyectos de prevención y sensibilización dada su alta capacidad para promover la empatía y la conciencia crítica y social. En esta comunicación analizaremos en profundidad esta experiencia.

Historias de vida: Metodología de empoderamiento y visibilización

A pesar que la investigación en ciencias sociales ha estado tradicionalmente ligada a una vertiente más cuantitativa y positivista, en las últimas décadas han ido aconteciendo una serie de cambios y giros en este sentido. A lo largo de los años 90, la investigación narrativa empezó a considerarse como una modalidad de investigación cualitativa (Kholer Riessman, 2008; Hernández y Rifá, 2001, Hernández- Hernández y Aberasturi, 2014) en cuya vertiente, las



experiencias personales pasan de ser un elemento anecdótico a concebirse como el tema o eje central de la investigación. De esta manera, elementos como lo denominado por Denzin (1997) como “narrativas del yo” empiezan a entenderse como el eje central de la investigación y la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal constituirá el núcleo de tematización y análisis de sus narraciones (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Así mismo, un relato generará lo esperado en la medida en la que el narrador establezca su propio “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1975) con el lector, en éste el protagonista se compromete a contar su vida o parte de ella, y el lector a considerarlo veraz.

Es en la construcción de estas narrativas personales donde la persona protagonista realiza una auto-interpretación de su vida construyéndola como persona (self) en una dimensión temporal concreta (Elliot, 2001). Analizamos el relato de vida como construcción social entendiéndolo como aquella construcción de sujetos individuales que actuamos, pensamos y sentimos en un momento concreto. De hecho, un relato de vida no cuenta el pasado literalmente, sino que cuenta lo ocurrido en un tiempo anterior, pero desde una visión del momento actual. El relato se cuenta desde el “yo”, el “aquí” y el “ahora” y cambia con el paso del tiempo y el cambio del contexto. Cuando una persona comunica su propia historia todo aquello que le ha ocurrido en un pasado adquiere una representación en la vida presente que nos lleva a recordar y a olvidar en función de lo que queremos comunicar dando lugar a un relato único e irrepetible (Prat, 2004).

De este modo, acogemos con fuerza nuestro proyecto como un proceso de empoderamiento, una posibilidad de cambio y visibilización de colectivos silenciados socialmente. De acuerdo con Rappaport (1984), marcamos nuestra idea de empoderamiento como un proceso de transformación personal, pero también colectivo, mediante el cual las personas fortalecen sus capacidades, la confianza, la visión y el protagonismo para impulsar cambios positivos en las situaciones que viven. Ellas son las verdaderas protagonistas de sus vidas, las generadoras de cambios y las que posibilitarán la esperada transformación social (Aguirre et al., 2012). Es así como estos relatos además de visibilizar aquello acontecido en la vida de las protagonistas, son la clave para lograr un proceso de empoderamiento y de construcción de la ciudadanía. Sin olvidar que es la investigación la que tiene un compromiso ético con la visibilización de colectivos tradicionalmente silenciados.

La sociedad la definimos a partir de nuestra propia conceptualización y del sentido que interponemos en los límites de la estructura social. Según Cortés (2013) se observa como tradicionalmente la concepción de la exclusión, la marginación o la pobreza están vinculadas a nuestra concepción sobre los espacios de poder, desigualdad social,... Este autor nos advierte de una nueva realidad socio-cultural en la que se sitúa a la marginación en una más amplia y postmoderna definida como exclusión. Por ello debemos formar parte de la visibilización de estas situaciones, cada persona con las estrategias que le den esta posibilidad. Para luchar contra esta exclusión mucho tiene que ver el mundo académico y de investigación dónde metodologías como la biográfico narrativa nos da la oportunidad de visibilizar y trabajar hacia el cambio de aquellos contextos de desventaja sociocultural. Observamos como múltiples investigaciones ya remarcan los efectos que puede tener el proceso de construcción de la



historia de vida en colectivos excluidos. Un ejemplo ello son las investigaciones llevadas a cabo por Lechner (2009) con el colectivo de inmigrantes. La autora remarca los distintos efectos que ha tenido el abordaje biográfico en la relevancia social a partir de estos tres puntos:

- Validación de los testimonios de las personas participantes que han sido frecuentemente anuladas por estereotipos y estigmatizaciones.
- Valoración de la experiencia vivida y contada en torno a las participantes que se hacen conscientes de sus potencialidades como actores sociales.
- Co-construcción de una nueva relación con la alteridad.

Esta valoración de lo vivido por uno mismo o por otras personas, nos lleva a entender los relatos de vida en su dimensión formadora pero también transformadora del individuo y con ello de su propia realidad (González Monteagudo, 2009). De esta manera, no solo consideramos los relatos narrativos como una construcción para la visibilización y empoderamiento de ciertos colectivos, sino también para el aprendizaje y el cambio social. De hecho, autores como Espejo y Le Grand (2010), ya introdujeron en su momento la estrecha relación que existe entre las historias de vida y la educación:

La relación entre la historia de vida y la formación se hace evidente: si uno se interesa en la manera por la cual una persona se forma a sí misma durante su existencia, y en específico a través de sus experiencias (vivencias), el enfoque de las historias de vida aparece como una vía privilegiada (Espejo y Le Grand, 2010, p. 79).

Así mismo, observamos como la definición que hace Chomsky sobre la educación está directamente vinculada al proceso de aprendizaje que llevamos a cabo en las historias de vida. Con esta metodología se genera el espacio para poder reflexionar sobre la vida de la persona y ella es la que puede darse cuenta de lo que le ha tocado vivir. Es de este modo en el que adquiere habilidades, valores, pensamientos que le llevarán a actuar sobre su propia realidad (Chomsky, 2003; Lechner, 2014). Como decía Freire (1974), la persona se hace consciente de su vida para poder actuar sobre ella con la oportunidad de cambiarla, modificarla, reconstruirla,...

En relación a ello, observamos en otras experiencias llevadas a cabo (Aguirre, 2013; 2014) como las historias de vida han ido convirtiéndose en una herramienta metodológica más y más relevante con la posibilidad de trabajarla en el aula. En estos estudios se proponen las historias de vida para trabajar a nivel curricular en la educación superior, analizando el proceso de aprendizaje experimentado por el alumnado. Aguirre (2013;2014) expone en su trabajo que, al trabajar con relatos de vida, el aprendizaje es mucho más activo entre el alumnado ya que se ofrece la oportunidad de relacionar los conceptos teóricos con la realidad inmediata de un modo más cercano. Así mismo, se generan cambios como la ampliación de la mirada hacia nuevas perspectivas, se potencian habilidades de autonomía, empatía, asertividad y respeto, sin obviar el empoderamiento personal y la aplicación directa al mundo laboral. De esta manera, podemos decir que las historias de vida permiten en una formación y transformación en la persona respecto su propia realidad (Monteagudo, 2009) pudiendo provocar un cambio trascendental en el ámbito educativo de hoy en día.



Educar en la diversidad sexual en la Escuela Inclusiva

La Educación Inclusiva tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, de todos los alumnos y alumnas sean cuales sean sus condiciones físicas, sociales o culturales” (Moriña, 2003).

Uno de los exponentes más claros que adopta la Educación Inclusiva como educación para todos es la que promueve la UNESCO desde hace ya más de quince años, donde se enfatiza una educación para todos sin excepciones. Su reconocimiento decisivo se produce en 1994 con la Declaración de Salamanca. En esta declaración se hace una defensa explícita hacia la igualdad de oportunidades. La literatura nos ofrece una gran cantidad de definiciones sobre Educación Inclusiva. Sería un trabajo muy extenso reflejar aquí, todas y cada una de las conceptualizaciones que han aportado diferentes autores y organismos en distintos contextos y bajo amplias perspectivas. A pesar de ello, si que podemos ofrecer aquellas definiciones utilizando la clasificación de Echeita (2006). Este autor agrupa los diferentes matices que presenta este concepto en tres aproximaciones básicas: la Educación Inclusiva como educación para todos, como participación y como valor.

En la primera de ellas, existe una necesidad real de respetar la diferencia, ya sea ésta por cuestiones de género, etnia, procedencia, capacidad o cultura. Se entiende que las diferencias humanas son naturales, contribuyen a la riqueza de todas las sociedades y deben, por supuesto, estar reflejadas en las escuelas. Todos los niños deberán ser tratados con respeto y se asegurará la igualdad de oportunidades para poder aprender de forma conjunta (Moliner y Moliner, 2007). Uno de los exponentes más claros que adopta esta perspectiva es la que promueve la UNESCO desde hace ya más de quince años, donde se enfatiza una educación para todos sin excepciones, en la que todos estén incluidos.

Los principales exponentes que podemos enmarcar dentro de la Educación Inclusiva como participación son Tony Booth y Mel Ainscow. Para ambos, la Educación Inclusiva sería el proceso de aumentar la participación del alumnado en el currículum, en las comunidades escolares y en la cultura, reduciendo, a su vez, la exclusión de los mismos. A partir de esta concepción, vemos como la inclusión es un proceso, en el que ambos extremos (inclusión-exclusión) están en continuo movimiento. Por ello, si avanzamos hacia la inclusión estaremos reduciendo los procesos de exclusión.

Finalmente, la Educación Inclusiva como valor debe identificarse siempre con una cuestión de valores. Su ideal de educación sería el de un sistema en el que todos sus miembros, tanto el alumnado como los adultos, se sintieran acogidos o miembros de pleno derecho. Personas valoradas e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de una forma distinta o por tener características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás y donde todos estuvieran llamados a aprender el máximo posible en relación a sus intereses, capacidades y motivaciones (Echeita, 2006).



Los puntos en común donde confluyen las tres aproximaciones es educar para la diversidad, la cual requiere reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso (Rué, 1998:24).

Lo que parece estar claro es que si hablamos de diversidad, en nuestro imaginario aparecen conceptos como interculturalidad, diversidad funcional o coeducación, pero pocas veces aparece el término de diversidad afectivo-sexual. Podemos afirmar que la diversidad afectivo-sexual apenas se imparte, por lo general, en los centros educativos (Adams, Cox y Dunstan, 2004; López Soler, 2003), centros en los que prevalecen actitudes de rechazo a la diversidad afectivo-sexual entre el alumnado, el profesorado, el personal de administración y servicios y las familias (Pichardo, 2009; Sánchez Sáinz, 2009 y 2010).

Los estudios y estadísticas recientes muestran que, a día de hoy, uno de los motivos que más da pie a ser víctima de acoso escolar o bullying es la homosexualidad. El trabajo de Penna y Sánchez (2015) nos muestra algunos de las investigaciones que evidencian un alto grado de homofobia en el estudiantado de Secundaria. Por ejemplo, en el estudio de Pichardo y otros (2009) se describe como el 83% del estudiantado encuestado había presenciado insultos o burlas por cuestiones de orientación sexual, solo un 14% apoyaría a una persona que sufriese acoso por homofobia, casi un 40% se intentarían cambiar de sitio, un 37% habían presenciado palizas por homofobia, el 90% pensaban que las personas homosexuales sufrían peor trato que los demás. También encontramos la investigación realizada en 2011 por el INJUVE donde se aportan datos tales como que el 80% de los adolescentes han presenciado que se hable mal de alguien por pensar que es homosexual, casi un 40% presenciaron amenazas y el 44% de los chicos y el 24% de las chicas homosexuales habían sufrido acoso.

Así pues, debemos tener en cuenta que hablar de la sexualidad en los centros de enseñanza implica hablar de la diversidad afectivo sexual, de su vivencia personal, de sus prácticas, del movimiento LGBT, de los significados de términos como gay, lesbiana, bisexual y transexual, de las diferencias existentes entre el sexo y el género, entre la orientación sexual y la práctica sexual o entre la identidad de género y la identidad sexual. El abordaje de estos temas desde toda su complejidad será la única manera de lograr educar al alumnado en una sexualidad universal, natural y plena para todas las personas (Córdoba García, 2005).

El proyecto: Reapropiándonos de nuestras vidas

Como hemos explicado, este proyecto tiene como eje empoderar y visibilizar a las mujeres



lesbianas, bisexuales y pansexuales a partir de la metodología de historias de vida. Para ello, se planificaron y realizaron en la ciudad de Barcelona unos talleres, de 5 sesiones cada uno, con grupos de mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales (Poch y Francisco, 2014). En dichos talleres se construyeron relatos de vida que fueron el eje de un material didáctico que sirvió para trabajar la diversidad afectivo-sexual en las aulas de educación secundaria. A continuación, explicaremos en profundidad tanto los talleres como las intervenciones educativas.

Los talleres de Reapropiándonos de nuestras vidas

La primera sesión estuvo centrada en el río de la vida. La actividad pretendía hacer una primera foto del recorrido personal a través de la metáfora del río que nace y fluye con más o menos caudal, por lugares anchos o estrechos, por paisajes frondosos o desérticos, subiendo montañas o bajando en cascada. A lo largo de la sesión, las participantes dibujamos nuestro río particular con el objetivo de comenzar a hacer visibles su historia, los momentos que más relevancia han tenido para nosotras y los ciclos vitales que hemos atravesado. Comenzábamos la aventura de mirar nuestro recorrido y la interpretación que actualmente hacemos del pasado y del presente.

Siguiendo con ese trabajo, en la segunda sesión reflexionamos sobre tres etapas fundamentales en la configuración de nuestra forma de relacionarnos afectiva y sexualmente con los demás: la infancia, la adolescencia y la actualidad. Para que pudiéramos trabajar sobre aspectos concretos de cada uno de estos momentos vitales, las participantes trajimos tres fotos significativas, una de cada etapa. A partir de esas fotografías, cada una se centraba en momentos concretos que marcaron su vida y su forma de ver y relacionarse con el mundo.

En la tercera sesión nos encontrábamos en el ecuador del taller. Ahora se trataba de escoger la historia concreta que cada una quería contar para comenzar a elaborar su relato. Con la idea de inspirar y aterrizar los temas del relato, elaboramos unas cartulinas con palabras clave como afectividad, deseo, intimidad, expresión de género patriarcado, activismo, capitalismo, amistad, familia, roles de género o amor romántico. La idea era que pudiéramos contar un momento significativo de nuestra vida relacionado con su experiencia como mujer lesbiana, bisexual o pansexual y que en el relato se pudieran hacer visibles tanto la violencia cultural y excluyente del sistema heteronormativo como las estrategias y capacidades que nos han permitido transformar esas opresiones. Una vez las participantes tuvimos clara nuestra historia, nos dividimos en grupos de tres para contarnos las unas a las otras nuestro relato. Mientras una realizaba una narración oral de su historia, otra escuchaba activamente y la tercera tomaba notas para poder escribir la historia que le estaban contando. La idea era que pudiéramos comenzar a estructurar su narración y pudiéramos observar qué información faltaba o sobraba, qué partes no se entendían, qué partes emocionaban y qué interpretación de esa historia nos devolvían nuestras compañeras. Al final del taller, cada una se llevó las anotaciones de la historia de otra para escribirla durante la semana y devolvérsela a la protagonista. Este primer escrito serviría de base para el relato autobiográfico.



En la cuarta sesión, las participantes devolvimos en forma de redacción la historia a sus protagonistas. Reflexionamos sobre qué y cómo transmitimos lo que queremos y sobre los elementos que queríamos visibilizar o aclarar de nuestros relatos. Volvimos a debatir sobre la relevancia de contextualizar los relatos para hacerlos más comprensibles, para poder identificar qué elementos están relacionados con lo social, lo cultural o lo estructural y de qué forma ha afectado a nuestras vivencias haber crecido en una sociedad capitalista, patriarcal y heteronormativa. También apuntamos lo necesario que es destacar las estrategias, alianzas y capacidades que cada una ha puesto en juego para poder transformar los límites con los que se ha encontrado.

En la quinta sesión, las participantes teníamos nuestro relato elaborado y aprovechamos para hacer una lectura colectiva de los mismos. Esta última sesión estuvo dirigida especialmente a revisar el estilo y la forma en que las participantes queríamos presentar nuestros relatos: texto, audiovisual, fotografía,... Y, así, comenzar a preparar la segunda fase del proyecto, centrada en la elaboración, a partir de los relatos de vida, de un material didáctico sobre la diversidad sexual dirigido al estudiantado de educación secundaria.

Esta sesión también sirvió para realizar una evaluación colectiva del taller. Entre las cuestiones que se valoraron más positivamente fue el clima de respeto e intimidad que se generó en el espacio del taller. Desde el primer momento pactamos unos principios básicos de funcionamiento del grupo: confidencialidad, horizontalidad, respeto mutuo y comunicación sincera y, como grupo, conseguimos que estos principios se mantuviesen y pudiera crearse un espacio de cuidado, confianza, seguridad e intimidad fundamental para poder compartir nuestra vida.

Trabajando la diversidad afectivo-sexual con jóvenes.

En esta segunda etapa del proyecto, las participantes trabajamos con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con el objetivo de sensibilizar sobre la diversidad sexual. Para ello, creamos un material didáctico basado en los relatos de vida y realizamos charlas testimoniales en las aulas de IES de la ciudad de Barcelona.

Las sesiones con el estudiantado fueron muy motivadoras. Los jóvenes participaron realizando gran cantidad de preguntas y reflexionando sobre la temática. En las aulas se generó un espacio de complicidad, curiosidad e intimidad. Consideramos que el testimonio en el aula de varias personas contando su experiencia como mujeres que desean a otras mujeres fue un elemento clave para conectar con ellos y despertarles su interés. Por otra parte, también fue un espacio de empoderamiento para las propias participantes, que sentimos el reconocimiento nuestra propia experiencia vital.

Además de las charlas testimoniales, el proyecto ha incluido la elaboración de un material didáctico que se va a comenzar a distribuir por las redes tanto de colectivos LGTB como de centros de educación formal y no formal. El material tiene como eje central los relatos de vida y creemos que es un elemento fundamental. Permite el acercamiento a la temática desde lo



personal, desde lo humano, y con ello la posibilidad de empatía con la situación vida por otras personas.

A las protagonistas de los relatos, esta nueva etapa nos han emocionado. No sólo porque cuando éramos adolescentes nos hubiese encantado que la visibilización de opciones fuera de la heteronormatividad estuviera presente, sino porque creemos fundamental seguir trabajando para que todas las personas puedan gozar de espacio, de reconocimiento y de una vida vivible.

Conclusiones

Debemos tener en cuenta que hablar de la sexualidad en los centros de enseñanza implica hablar de la diversidad afectivo sexual, de su vivencia personal, de sus prácticas, del movimiento LGBT, de los significados de términos como gay, lesbiana, bisexual y transexual, de las diferencias existentes entre el sexo y el género, entre la orientación sexual y la práctica sexual o entre la identidad de género y la identidad sexual.

Dado el estado actual de la cuestión en el Estado español, se hace necesario contar con un mayor número de investigaciones que arrojen luz sobre la temática y sobre cómo intervenir en los espacios educativos para garantizar la inclusión de todas las personas. Como hemos explicado a lo largo del presente capítulo, los relatos de vida son instrumentos altamente adecuados para trabajar sobre la inclusión de la diversidad por alto potencial a la hora de conseguir despertar la empatía, la reflexión crítica y transformación de imaginarios personales y colectivos.

Referencias bibliográficas

- ADAMS, N., COX, T. y DUNSTAN, L. (2004). I Am the Hate that Dare Not Speak Its Name: Dealing with Homophobia in Secondary Schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 259-269.
- AGUIRRE, A; DOMÉNECH, A y HIGUERAS, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad: una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Revista Tendencias Pedagógicas*, nº 24. Universidad Autónoma de Madrid.
- AGUIRRE, A., DOMÉNECH, A. y MOLINER, L. (2014). Analysis of students' perceptions of life stories about lesbian migrant women as a teaching resource. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. ELSEVIER
- AGUIRRE, A; DOMÉNECH, A; ESCOBEDO, P; FRANCISCO, A; GARCÍA, K; HIGUERAS, F.; MARTÍNEZ, A; MOLINER, L; ORTELLS, M; PARRA, S; PASTOR, LL; VIDAL, E. y ZANCADA, L. (2012). Relatos de vida, una forma de aprendizaje y empoderamiento personal. *Quaderns digitals*. II Congreso Internacional de Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Castellón de la Plana.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Universidad de Granada
- CHOMSKY, N. (2003): La (des) educación. Crítica: Barcelona
- CÓRDOBA GARCÍA, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En D. CORDONA, J. SÁEZ y P. VIDARTE (Eds.), Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas (pp. 21-67). Barcelona: Egales.



- CORTÉS, P (2013). El guiño del poder, la sonrisa del cambio: Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica. Tesis doctoral. Universidad de Málaga: SPICUM servicio de publicaciones.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ELLIOT, A. (2001) *Concepts of the Self*. Cambridge: Polity Press.
- ESPEJO, R. y LE GRAND, J. L. (2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, pp. 69-90.
- FRANCISCO, A. y POCH, L. (2014). Reapropiándonos de nuestras vidas. Un espacio para el empoderamiento y la visibilización de mujeres lesbianas, bisexuales y pansexuales. *Kultur*, 1, 2, pp 209-216.
- FREIRE, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. 3ed. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, pp. 207- 232.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y ABERASTUR, E. (2014): Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, nº24.
- LECHNER, E. (2014). La investigación (auto)biográfica en Portugal: un mapeo de estudios. *RMIE*, vol 19, num. 62, pp. 859-883.
- LECHNER, E. (2009) Diálogos de vida: as entrevistas biográficas no estudo da imigração, en Lechner (org.), *Histórias de vida: Olhares interdisciplinares*, Porto: afrontamento, pp. 91-105.
- LEJEUNE, Ph. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- LÓPEZ SOLER, N. (2003). *Curso de educación afectivo-sexual: libro de teoría*. La Coruña: NET BIBLO.
- MOLINER, L. y MOLINER, O. (2007). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. *Quaderns digitals*.
- MORIÑA, A. (2003). Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo. *Revista de educación*, 332, 171-182
- PENNA, M., y SÁNCHEZ, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
- PICHARDO, J.I., MOLINUEVO, B., RODRÍGUEZ, P., MARTÍN, N., ROMERO, M. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual. Homofobia en los centros educativos*. Madrid: Catarata.
- PRAT, J. (2004). I...això és la meva vida. Relats biogràfics i societat. Generalitat de Catalunya.
- RUÉ, J. (1998). L'immigrant a l'escola. La metodologia del treball cooperatiu com a via d'integració social i acadèmica. *Educar*, 22-23.

HISTORIAS DE VIDA DE OTRAS
VOCES SILENCIADAS



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Historias de vida desde una perspectiva subalterna: Situarse desde lo inabordable de la relación con el *otro*

Fernando Hernández-Hernández

Juana María Sancho Gil

Universidad de Barcelona.

Grupo de investigación Esbrina (<http://esbrina.eu>)

**REUNI-D – Red de Investigación e Innovación Educativa
(<http://reunid.eu>)**

Resumen

En esta comunicación abordamos el desafío que nos plantean las Jornadas de llevar la investigación en Historias de Vida a experiencias de “los colectivos menos favorecidos de la sociedad”, de los individuos colocados en posiciones subalternas a causa de la “marginación socio-cultural”, la “segregación por género” y “las diferencias culturales”. Lo hacemos desde dos estrategias. En la primera revisamos los aportes de la perspectiva la subalternidad para plantear y tratar de afrontar algunas de las tensiones que nos plantea acercarnos a Otro subalterno desde una institución hegemónica como es la Universidad. En la segunda parte afrontamos cómo hemos llevado estas tensiones a una investigación con jóvenes emigrantes en la que hemos tratado de descolonizar, no sólo los modos de relación, sino de representación de la alteridad. Todo ello con el fin de contribuir a generar relaciones que no eluden las tensiones y contradicciones, pero que también generen otros modos de representación y de relación con los subalternos.

Palabras clave: otredad, poscolonialidad, subalternidad, historias de vida.

Summary: In this paper we address the challenge faced by this conference of bringing the research on life histories to the experiences of "disadvantaged groups of society", those who are placed in subaltern positions because of the "socio-cultural marginalization", the "gender



segregation" and "the cultural differences". We cope with these issues from two strategies. In the first one, we review the contributions of the subaltern approach to cope with the tensions posed by the subordinated 'other' to a hegemonic institution such as the University. In the second part, we present how we face some of these tensions in a research with young migrants in which we have tried to decolonize, not only the forms of relationship, but the otherness representations. Through this process we would like to contribute to build relationships where tensions and contradictions are not circumvented, but also to generate other forms of representation and relationship with those consider as subordinate.

Key words: otherness, postcolonial, subaltern approach, life histories.

Para situar un lugar desde donde pensar lo que se nos propone en las Jornadas

“el Otro es el Otro. El Otro en tanto que otro (...) se sitúa en una dimensión de altura y de abatimiento —glorioso abatimiento—; tiene la cara del pobre, del extranjero, de la viuda y del huérfano y, a la vez, del señor llamado a invertir y a justificar mi libertad” (Lévinas, 1977: 262).

El camino que tratamos de explorar, los interrogantes que se nos plantean

La propuesta de estas Jornadas, el foco desde el que se nos ha invitado a indagar desde las historias de vida, nos ha generado una serie de preguntas a la hora de pensar sobre lo que podríamos compartir en esta oportunidad. Son cuestiones que tienen que ver con nuestra relación con ese otro que de manera generosa nos regala su tiempo y su historia (Back, 2007). Lo que nos lleva a preguntarnos: ¿Quién es el Otro de nuestra investigación? ¿Cómo lo representamos? ¿En qué posición lo situamos? ¿En qué medida nuestra propuesta y relación en la investigación le coloniza, cuando nos atrevemos a decir lo que es, a partir de lo que nos ha dicho sobre cómo se representa? Estas y otras preguntas transitan las investigaciones y los relatos biográficos que hemos escrito en los últimos diez años desde la perspectiva de las historias de vida (Hernández, Sancho y Rivas, 2011; Sancho, 2011; Sancho, Hernández-Hernández, Herraiz, Padilla Petry et al., 2012; Sancho, 2013) o de las tesis doctorales que vamos siguiendo en las que la investigación biográfica tiene un importante papel (Creus, 2011; Mendes Arantes, 2012; Torregrosa, 2012; Lopes Ferreira, 2014; Ucker, 2015; Montenegro, 2015, entre otras).

Pero ahora a estas preguntas hemos de añadir las que se derivan de la entrada en escena de la cuestión de la marginalización. Lo que se supone que nos ha de llevar a acercarnos, escuchar y visibilizar al Otro desde su condición de marginado o marginal (que marca la diferencia entre el lugar en el que uno es colocado y en el que uno se coloca). Lo que nos lleva preguntarnos si cuando posicionamos a otro ser humano en un lugar o condición de marginalización, ¿no estamos colonizándolo? ¿Quién decide sobre lo que es ser marginado? ¿Es sólo una cuestión social, económica y geográfica? ¿O tiene que ver con un poseer o no un capital social hegemónico? Sobre estas cuestiones nos recuerdan Gergen y Gergen (2011, p. 79) que a “la gente a la que llaman ignorante no está exenta (marginada) de conocimiento; [sino que]



simplemente no es parte de la comunidad [que lo] considera de esa manera". Si tomamos al ignorante como una característica devenida del marginalizado, ¿la mirada que perseguimos no tendría que desvelar ese conocimiento que la condición de subalterno le impide mostrar? Lo que nos lleva a un nuevo interrogante, en esta ocasión, planteado por estos dos autores que exploran las relaciones con el otro desde posiciones construccionistas.

¿Por qué no se concede a la gente el derecho de hablar con su propia voz? ¿Los sujetos de una investigación han dado su autorización para que hablen en su nombre? ¿Se sabe siquiera si estos están de acuerdo con las conclusiones? En lugar de hablar acerca de ellos, ¿Por qué no dejarlos que sean ellos mismos quienes hagan el retrato de sus vidas? (Gergen y Gergen, 2011, p. 90).

Aproximarnos a los otros, desde estos interrogantes, nos lleva a explorar lo que puede significar una posición *descolonizadora* (Grosfoguel, 2006) en la investigación sobre historias de vida, tanto en la interacción, como en la búsqueda y la construcción del conocimiento. Esta posición implica el reconocimiento del otro como portador de saberes que se gestan en la cotidianidad, en la interrelación y la reciprocidad con los otros agentes sociales. En este sentido, nuestro encuentro debería fundamentarse en el "intercambio (...) y construcción colectiva del conocimiento como [una] responsabilidad compartida" (Walsh, 2012: 65). Porque a la postre, "las prácticas cotidianas fabrican nuestro saber y nuestra concepción del mundo y de nosotros mismos" (Iñiguez, 2003: 4).

Por lo dicho hasta ahora, si marginalidad tiene que ver con estar en los márgenes, ésta es una situación que también nos afecta a nosotros. Pues, ¿no estamos en los márgenes, en cierta medida, cuando hacemos una investigación que está considerada como marginal, por *no científica*, en la academia? Si escojo un entorno social por su marginalidad, ¿no estoy proyectando un estigma sobre aquellos a quienes me dirijo? Por no hablar de cuestiones como compromiso, empoderamiento o emancipación, cargadas de significados bien intencionados pero también en el borde del paternalismo y, de nuevo, de la colonización de ese otro del que trato de desvelar su historia. Pero que es convertido, bajo la etiqueta de la marginalidad, en "ficciones de la imaginación occidental" (Viveiro de Castro, 2010, p. 15). En este contexto, nuestra imaginación de investigadores universitarios proyecta nuestra "fantasmagoría subjetiva" en la producción de un otro que nos es ajeno, pero que nos descubre que al final tenderemos a "no interesarnos más que en 'lo que nos interesa', a saber, nosotros mismos" (Ibídem).

La marginalidad desde la perspectiva de la subalternidad

Como estas cuestiones nos preocupan y afectan, las hemos explorado en varias direcciones. Inicialmente, desde las aportaciones que hace Eduardo Viveiro de Castro (2010), cuando nos invita, desde la antropología, a procurar "la descolonización permanente del pensamiento" (p. 14) y así explorar nuestra relación con el otro, cuando nos devuelve, como señala Maninglier (2005, p. 773-774), "una imagen de nosotros mismos en la que no nos reconocemos". Lo que significa enfrentarnos con los camuflajes y trampas que proyectamos para eludir lo que el otro nos devuelve sobre nosotros. Además de a preguntarnos "¿cómo acercarse al otro, cuando no se trata de un ser hipotético, teórico, sino una persona de carne y hueso que pertenece a otra raza, que tiene una fe y un sistema de valores diferentes, que tiene sus propias costumbres y tradiciones, su propia cultura?" (Beverley, 1998, p. 19).



Esta primera aproximación, que nos sitúa en un bucle de ida y vuelta, en el que el otro al que nos acercamos también se apropia de nuestra cultura y lenguaje, del mismo modo que nosotros lo hacemos con el suyo, nos llevó dialogar con algunas aportaciones de la perspectiva de la subalternidad. Al hacerlo nos encontramos con desafíos que cuestionan nuestras posiciones como académicos, y que nos devuelven las fantasías que proyectamos en nuestras relaciones con un otro que, en su diferencia y desde el lugar que es colocado en la historia, como señala Spivak (1998, en Beverley, 1998, p. 138.), “socaba las bases de la representación (de toda representación posible)”. Esto nos pone en la tesitura de tener que reconocer y afrontar que desde los relatos en los que proyectamos representaciones de ese otro, al que nos acercamos entre la curiosidad y un cierto afán salvador o de justicia social, el subalterno, por su propia condición, siempre se nos escapa. Porque “la misma idea de ‘estudiar’ al subalterno es característica, constituye una contradicción interna en un sentido que apunta a un nuevo registro del saber, donde el poder de la universidad para entender y representar el mundo se desmorona o llega a límite” (Beverley, 1998, p. 130). Sobre todo cuando lo hacemos sin enfrentarnos con el hecho de que nuestro bagaje se nutre de una cierta “idealización de la victimización” que “tiende a confirmar el discurso cristiano del sufrimiento y la redención que sostiene el dominio colonial e imperialista, y en la práctica conduce a un paternalismo benévolo o a una culpabilidad biempensante más que a la solidaridad, que presupone una relación de igualdad y reciprocidad en las relaciones implicadas” (Beverley, 1998: 145).

El centro de estas contradicciones nos coloca y devuelve, a modo de boomerang, no sólo académico, sino político, el hecho de que “con frecuencia, los que participamos en el proyecto de estudios subalternos nos preguntamos cómo es que nosotros, que somos (mayoritariamente) blancos, universitarios de clase media o alta que trabajamos en proyectos de investigación o en instituciones de alta cultura, podemos pretender representar al subalterno” (Beverley, 1998: 131).

Esta posición nos coloca en una tensión que no se puede eludir, especialmente si consideramos que “los subalternos tienen siempre presente el hecho insoslayable que este discurso y las instituciones que lo vinculan, como son la universidad, la historia escrita, las ‘bellas’ artes o la literatura, participan en la construcción y el mantenimiento de la subalternidad” (Beverley, 1998: 130). Esta tensión se desvela sobre todo cuando pensamos que, por el hecho de entrar en contacto con el otro, porque escuchamos y contamos su historia, estamos contribuyendo a que ‘salga’, mediante el proceso de visibilización que podamos realizar en un artículo, una tesis o una comunicación en un congreso, de la situación de marginalidad. Nosotros haremos nuestra carrera académica con su historia, ¿pero el otro se habrá podido alejar de su situación de subalternidad? Esto nos lleva a enfrentarnos con la situación, aparentemente paradójica, que plantea Gayatri Spivak (1998, en Beverley, 1998, p. 130) cuando afirma “que el subalterno no puede hablar, lo que quiere decir es que no puede transmitir ningún tipo de autoridad o de significado, si no altera las relaciones de poder/saber que lo constituyen de entrada como subalterno”.

Afrontar las historias de vida como descolonización de nuestro pensamiento

Con esta bagaje, conscientes de las tensiones y contradicciones en las que nos coloca el hecho de que acercarnos al otro, especialmente a aquél que es colocado en una condición de subalterno, y ante el cual “nunca sabemos con quién nos vamos a encontrar, aunque se trate



de una persona cuyos nombre y aspectos conocemos desde hace cierto tiempo” (Beverley, 1998: 33), hemos vuelto, con afán de proseguir con la descolonización de nuestro pensamiento, a dos historias de vida que realizamos en una investigación con jóvenes inmigrantes que habían tenido trayectorias de éxito académico y profesional.

En esta investigación pretendimos “conectar la dimensión personal con la cultural y social de los jóvenes, para generar formas de comprensión sobre cómo construyen su sentido de ser, así como las consecuencias que se derivan para la práctica y la mejora de la educación y de las políticas sociales” (Sancho, Hernández-Hernández, Herraiz, Padilla Petry et al., 2012, p. 14). Ahora realizamos esta revisión con la finalidad de ayudarnos a descolonizar nuestro pensamiento, en torno a dos de los relatos biográficos que escribimos entonces: “Superacción” (Sancho, 2012) con Patricia, de origen dominicano y estudiante de Criminología, y “El estigma de los *moritos listos* acaba siendo, en el fondo, reforzador del estigma” (Ghali Bada y Hernández-Hernández, 2012) con Khalid, un joven de origen marroquí, mediador social, y con cuatro licenciaturas.

De manera especial queremos considerar dos cuestiones: (a) cómo constituimos al otro desde su condición de emigrante y, a nuestro pesar, de subalterno; y (b) cómo, en qué aspectos, su relato nos devolvió una mirada sobre nosotros mismos que nos permitió afrontar algunas de las tensiones presentadas en la primera parte de este texto. Recorridos que nos llevan a enfrentarnos con la noción de *estigma* que puede emerger de la posición de marginalidad en la que el otro, el subalterno, es colocado, y que hemos explorado en Cañete y Hernández-Hernández (2014). Además, en la medida que cada uno de nosotros estamos situados de igual y distinta forma en contextos similares y diferentes, nos enfrenta a lo común de la condición humana y los condicionamientos personales y del contexto. Pero sobre todo, y más cuando el estudio se centra en personas que parecen distintas a nosotros –como en el caso de los inmigrantes extracomunitarios-, las tensiones y contradicciones nos abren a nuevas vías de conocimiento sobre el otro y sobre nosotros mismos.

Todo lo anterior responde a una inquietud que llevamos a discusión en las V Jornadas: la necesidad de realizar historias de vida *sin atributos*, pero sin eludir las contradicciones que se derivan de la imposibilidad de la representación del subalterno, y dejar, si ello fuera posible, que el otro al que nos dirigimos sea quien decida el lugar y el cómo de su representación.

Afrontar la tensión del ‘estigma’

Asumo que ésta es una aproximación primera. Un apunte de algo que requiere un mayor desarrollo. Pero lo considero un punto de partida, que sirve para entrelazar lo enunciado en los anteriores apartados, con el propósito de este texto: tratar de explorar lo que se deriva de la entrada en la relación con el otro desde la perspectiva de las historias de vida.

Parece paradójico considerar como subalterno a un otro al que nos hemos acercado porque desde su condición de inmigrante ha podido realizar una trayectoria en la que es considerado como portador de un reconocimiento académico y profesional. Es este el caso de Khalid, a quien pedimos su colaboración porque había estudiado “Psicología, Antropología y



Comunicación Audiovisual, y actualmente está siguiendo los estudios de Publicidad y Relaciones Públicas y realiza el doctorado en Antropología” (Ghali Bada y Hernández-Hernández, 2012, p. 34). El curriculum vitae de Khalid, ponía en solfa la idea que se suele tener de un subalterno, y “nos obliga a admitir que la intención de la práctica cultural subalterna no es simplemente darnos a conocer su subalternidad, que no cuentan nuestros deseos y propósitos” (Beverley, 1998, p. 145-146). La relación con Khalid, la manera de narrarse y la tarea de tejer entre los dos algunos aspectos de su trayectoria, con la finalidad de hacer emerger aquellos aspectos que habían hecho posible que llevara a cabo ese inusual curriculum universitario, hacia que, sin pretenderlo, se le mostrara como excepción, como un caso diferencial que merecía la pena ser representado. Sin pretenderlo, al rescatarlo como diferente, se caía en el riesgo de exotizarlo. Eso sucedía porque, en cierta forma, el propósito de la investigación, aunque loable, en la medida en que buscaba normalizar al inmigrante y descentrarlo como problema, al reivindicar su carácter ejemplar, lo estaba constituyendo como otro exótico. Precisamente desde el reconocimiento de su diferencia, de su vinculación con una excepcionalidad académica. Pero también intelectual.

En este proceso de descolonización del pensamiento, se hace evidente cómo Khalid, me colocó (a Fernando), en una posición de extrañamiento. Por una parte, sentía la fascinación que generaba su historia, y sobre todo, su manera de articular la conciencia de su lugar y de su tránsito por la condición de subalterno en el que era colocado en la trama de las relaciones sociales y laborales. Por otra parte, trataba de escapar de la tensión que me llevaba a proyectar esa mirada fascinada por el relato, eludiendo toda valoración, toda emotividad que nublara lo que tenía como finalidad mostrar al otro desde sí mismo. A pesar de ello, yo era el autor de las frases puente que tejían el relato y que hilvanaban las suyas. En ellas mostraba mi agenda y las imágenes que sobre mí se proyectaban del encuentro con el otro. La de la identidad –preñada en ocasiones de un cierto esencialismo-, con la que me trenzaba el relato. El valor que daba a las tensiones del estigma por las que Khalid transitaba, reflejo quizá de mis propias tensiones que me colocan en una posición de estar permanente en la frontera. El juego con la idea de límites no sólo en la investigación en la que al final el otro también termina configurando una historia sobre el investigador. El proyectar una cierta mirada condescendiente desde, incluso, el posible reconocimiento. El tránsito de la construcción a la reconstrucción permanente, no sólo en el texto, sino en las relaciones con Khalid y con los otros colegas del grupo de investigación. Surgen así un conjunto de tensiones que no pueden eludirse, y que se originan en buena medida porque “los Otros –repetámoslo una vez más- son el espejo en que nos reflejamos y que nos hace conscientes de quiénes somos” (Kapuscinski, 2007, p. 66).

Todos los espejos nos devuelven imágenes

Cuando comencé la historia de vida de Patricia, una mirada superficial nos hubiera dicho que, más allá de que las dos éramos mujeres, no existía nada en común entre nosotras. Todo parecía separarnos: la edad, la constitución física, la experiencia familiar, social y cultural, el momento de la vida, la posición de investigadora e investigada.... Sin embargo, cuando nos encontramos por primera vez en el bar de la Facultad de Derecho, donde ella estudiaba Criminología, sentí en algunos momentos que hablaba conmigo misma.

Ni el color de nuestra piel, ni la forma en la que habíamos llegado a Barcelona, ni nuestro bagaje familiar y académico, ni nuestra motivación para este encuentro parecían tener puntos de contacto. Pero enseguida comprendimos que esto no era tan así.



Una vez establecidas las bases de nuestra colaboración, continuamos hablando un rato. Aquí el novio empezó a participar. Ha hecho INEF y trabaja en un gimnasio. La conversación giró en torno a una situación que para mí había cambiado. Cuando yo estaba en la Universidad, no se solía ver bien que la mujer tuviera más estudios que los hombres y que parecía que ya no era así. Que ahora encontraba muchas mujeres universitarias que estaban con hombres que no habían hecho estudios superiores. Aquí Patricia dijo que "a ella no le gustaría ser inferior a su pareja", que no le gustaría tener menos estudios que su novio. Él también dijo que a él le gusta que su pareja esté formada, cuanto más mejor. Pensé que era una buena señal, que las parejas se apoyen es un buen indicio (Sancho, 2012, p. 22).

En este momento saltó en primer punto de conexión. Me vi a mí misma a su edad adoptando el mismo posicionamiento que me ha llevado a buscar relaciones de complicidad, intercambio, igualdad y respeto mutuo no solo con amigos y amigas, y sobre todo con mi pareja, sino con las personas que por distintas razones ocupan posiciones consideradas como *inferiores* (estudiantes, colegas más jóvenes, personal de servicio, ...) o *superiores*. Sentí que de alguna forma nos unía un sentido de ser mujer.

A partir de aquí el espejo de su historia me devolvió más de una imagen en la que me reconocí. En los siguientes apartados señalaré las más significativas.

Había comenzado a estudiar a una persona etiquetada como *emigrante extracomunitaria*. Pero yo, aunque fuese de otra forma, no había parado de *emigrar* a lo largo de toda mi vida. De un pueblo a una ciudad¹. De una ciudad a otra², que me llevó a aprender otra lengua, para seguir estudios universitarios. De un país a otro³ para ampliar mi experiencia profesional y formativa. Y he pasado periodos de entre tres y siete meses en distintas universidades y países. Y cada cambio de contexto resitua tu imagen, te obliga a ganarte el reconocimiento de los otros y, sobre todo, te permite reinventarte. Con todo, yo no me *sentía* emigrante, no me veía representada en las imágenes que alimentaban este concepto socialmente construido. Pero un día, a comienzos de la década de 1980, en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, jugando con un profesor y un grupito de estudiantes a un juego de estrategia, el profesor propuso una regla para determinar quién comenzaba el juego. La conclusión fue que tenía que ser yo por ser mujer –todos los demás eran hombres- e inmigrante. Es decir, por ocupar la *posición más débil*. Yo nunca me había pensado así y cuando comencé a estudiar la experiencia de vida de Patricia, volví a pensar que, a pesar de las miradas de los otros, lo que nos constituye es el sentido que logramos imprimir a nuestras experiencias.

En el caso de Patricia, este sentido lo articula la idea de que "Hay que hacerse respetar".

Recuerdo que me costó mucho, que el primer día de clase me peleé con una niña. [...] Cuando yo vine, no había, al menos en mi escuela [muchos niños de fuera]. Empezaron a venir en primero, un uruguayo, una peruana, y alguien más. Pero cuando yo llegué había un peruano y un marroquí, y ya está, éramos nosotros solamente. [...] El marroquí era, no sé, no era morenito era blanquito y yo era morenita. Y lo primero que me pasó fue que una niña me dijo "negra de mierda".

¹ Mi familia se desplazó de Villafranca del Cid a Zaragoza.

² Terminé Psicología en Barcelona.

³ Estuve tres años en Londres durante tres años trabajando como asistente español, primero, y profesora de



Claro, vienes de allí, te dicen un insulto, y allí es "te mato", y me la quise comer, a la niña (Sancho, 2012, p. 25-26).

Por fortuna para mí, no he tenido que utilizar la fuerza para hacerme y hacer respetar, pero siempre he alzado la voz –aunque me haya costado algún disgusto, ante lo que he considerado la falta de respeto. De hecho, uno de mis profesores de primero de bachillerato me llamaba “la abogada de los pobres”.

La revisión del trabajo con Patricia tras el reposo del tiempo y el avance de nuestras lecturas y reflexiones me revela cuánto del Otro hay en nosotros y cómo las historias de vida permiten profundizar en el conocimiento de nosotros mismos, del Otro y del mundo que nos rodea.

Conclusiones: Cómo afrontar las tensiones en las que nos coloca la relación con el Otro

Todo lo anterior nos ha llevado a preguntarnos en qué medida la relación que propicia el marco institucional de la universidad y los dispositivos y métodos que utilizamos permiten no ya sólo alterar, sino al menos cuestionar las relaciones de poder/saber que inscriben al subalterno como tal.

El primer paso para afrontar esta inevitable tensión sería,

reconocer la naturaleza de esta paradoja implica aprender a trabajar a contrapelo de nuestros intereses y prejuicios, ya que nos empuja a cuestionar la autoridad de la alta cultura, la Universidad y los centros de saber al mismo tiempo que continuamos participando activamente y que desplegamos nuestra autoridad como artistas, profesores, investigadores, planificadores y/ teóricos (Beverley, 1998, p. 130).

Un segundo pasaría por poner en cuestión los modos de representación que utilizamos para ‘narrar’ al subalterno. Lo que significaría asumir que

“nosotros no pretendemos representar (‘mapear’, ‘dejar hablar’, ‘hablar por’) el subalterno. Lo que intentamos hacer es exponer la manera en que el saber que construimos e impartimos se estructura a partir de esta carencia, de la dificultad o imposibilidad de representación del subalterno. Eso significa, sin embargo, reconocer la inadecuación fundamental de este saber, así como de las instituciones que lo vehiculan y, en consecuencia, la necesidad de un cambio social general hacia un orden social no jerárquico y más radicalmente democrático (Beverley, 1998, p. 131).

El tercero nos llevaría a afrontar y revisar el sentido de las narrativas testimoniales de las que echamos mano para hacer visibles los lugares por los que transitan los subalternos. Lo que supone desplazarnos de nuestra condición de

‘observadores’ y ‘reporteros’ de las luchas de otros en torno a la política de las identidades y los nuevos contenciosos de la globalización”. Lo que requiere dar un paso que haga evidente que “nosotros tenemos intereses en esas luchas. Estos intereses se podrían definir como la posibilidad de orientar el Estado, así como los órganos institucionales que le están vinculados, en una dirección más igualitaria y democrática, donde nuestros roles –como educadores, investigadores, personal sanitario, sindicalistas, terapeutas, intelectuales públicos, abogados y asesores legales, artistas, críticos, profesionales de los medios de comunicación y técnicos- sean más valorados y ocupen un lugar más central que el que ocupan ahora, como la actual hegemonía del neoliberalismo (Beverley, 1998, p. 146).



Referencias bibliográficas

- BACK, Les (2007). *The art of listening*. Oxford: Berg.
- BEVERLEY, John (1998). Tesis sobre subalternitat, representació i política (en resposta a Jean-François Chevrier). En *Subcultura i homogenització* (127-168). Barcelona: Fundació Tàpies.
- CAÑETE, Ana y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (2014). Afrontar el 'estigma' de la diferencia desde la comprensión de la cultura visual. *Invisibilidades, Revista Iberoamericana de Educação, cultura e artes*, 6, 22-34. http://issuu.com/invisibilidades/docs/revista_invisibilidades_n6/1
- CREUS, Amalia Susana (2011). *Fragmentos de un cuaderno de viaje. Una investigación narrativa sobre experiencias de inmigración*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- GERGEN, Kenneth J. y GERGEN, Mary (2011). Reflexiones sobre la construcción social. Barcelona: Paidós Ibérica.
- GHALI BADA, Khalid y HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando (2012). L'estigma de los *moritos listos* acaba sent, en el fons, reforçador de l'estigma. En J. M. SANCHO, F. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. HERRAIZ, P. PADILLA PETRY, R. FENDLER, J. ARRAZOLA, X. GIRÓ, y R. VALENZUELA, *Op. Cit.* (34-49).
- GROSGOUEL, Ramón (2006). Les implications des altérités épistémologiques dans la redéfinition du capitalisme global. *Multitudes*, 26, 51-74.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando, SANCHO, Juana M. y RIVAS, José I. (Coord.) (2011). *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- IÑIGUEZ, Lupicano (2003). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção – a Psicologia Social no contemporâneo*. http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46 (29/04/2007).
- KAPUSCINSKI, Ryszard (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.
- LÉVINAS, Emmanuel (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- LOPES FERREIRA MARTINS, Maria da Graça (2014). *Currículo, Subjetividade e Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais. Intépretes da Educação artística em Portugal*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- MANINGLIER, Patrice (2005). Le parenté des autres. (À propos de Maurice Godelier, Métamorphoses de la parenté), *Critique*, 701, 758-774.
- MENDES ARANTES, Kelly Christina (2010). *Contando Historias Olvidadas: Las relaciones entre el poder y sus márgenes en las historias de éxitos de profesores condenados al fracaso*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- MONTENGRO GONZÁLEZ, Catalina (2015). *Del saber de las mujeres machi al saber docente: una investigación biográfico-narrativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- SANCHO, Juana. M. (2012). "Superacción". En J. M. SANCHO, F. HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. HERRAIZ, P. PADILLA PETRY, R. FENDLER, J. ARRAZOLA, X. GIRÓ, y R. VALENZUELA, *Op. Cit* (22-33).



- SANCHO, Juana M. (Coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.. <http://hdl.handle.net/2445/44965>
- SANCHO, Juana M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando, et al. (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro. http://esbrina.eu/docs/lilibres/Con_voz_propia_Los_cambios_sociales_y_profesionales_desde_la_experiencia_de_los_docentes.pdf
- SANCHO, Juana. M., HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando, HERRAIZ, Fernando, PADILLA PETRY, Paulo, FENDLER, Rachel, ARRAZOLA, Judith, GIRÓ, Xavier, VALENZUELA, Roser (2012). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit Digital. <http://hdl.handle.net/2445/32672>.
- SPIVAK, Gayatri (1998). "Can the Subaltern Speak?". En C. NELSON y L. GROSSBER (eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture*. (p.271-313). Uba: University of Illinois Prees.
- TORREGROSA LABORIT, Apolline (2012). *En los intersticios de la educación: Climasofía de la experiencia artística desde la relación profesor alumno*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- UCKER PEROTTO, Lilian (2015). *De ida y vuelta: Una investigación biográfico-narrativa en torno a las experiencias de ser estudiante internacional en la universidad*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo (2010). *Metafísicas caníbales*. Líneas de antropología posestructural. Buenos Aires: Katz.
- WALSH, Catherine (2012). Hacia la descolonización de las ciencias sociales (entrevista). En A. ARRIBAS, N. GARCÍA-GONZÁLEZ, A. ALVAREZ y A. ORTEGA (eds.), *Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento* (73-101). Granada: Universidad de Granada.



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE UNA PERSONA CON SÍNDROME DE ASPERGER

SCHOOL EXPERIENCE OF A PERSON WITH ASPERGER'S SYNDROME

Autor/a. Blas González Alba

**Institución. Grupo ProCIE Universidad de Málaga y equipo
musicotemprana.**

Resumen. El contexto escolar puede llegar a ser un medio hostil para las personas con Síndrome de Asperger, condicionadas en gran medida por su fenotipo conductual. A través de una serie de entrevistas FC nos cuenta como ha sido su paso por los diferentes niveles educativos por los que ha pasado a lo largo de su vida. Factores como el poco conocimiento del síndrome por parte de los profesores y la poca formación del profesorado en aspectos relacionados con la diversidad hacen que estos alumnos no se adapten al sistema educativo provocando en muchos casos el fracaso escolar de muchos de ellos.

Palabras claves. Síndrome de Asperger, fenotipo conductual, narrativa biográfica, historias de vida y educación.

Abstract. The school environment can become a hostile environment for people with Asperger Syndrome, conditioned largely by their behavioral phenotype . Through a series of interviews FC tells us how he went through the different educational levels throughout his life. Factors such as the lack of knowledge of the syndrome by teachers and poor teacher training in aspects of diversity leads to these students being unable to adapt to the educational system, in many cases causing school failure of many of them.

Key words. Asperger syndrome, behavioral phenotype, biographical narratives, stories of life and education.

Introducción

La presente comunicación es parte del trabajo que estoy desarrollando para la realización de la Tesis Doctoral: *“Historias de vida de personas con síndrome de asperger para el cambio educativo”* en la Universidad de Málaga. El interés por el tema se debe a que “todavía son muchos los niños y adolescentes con el diagnóstico de síndrome de Asperger (S.A. en adelante) que viven experiencias de exclusión, falta de comprensión y rechazo en diferentes contextos sociales” (Martos, Ayuda, González, Freire y Llorente, 2012:13), siendo el entorno escolar uno de los contextos que más influye en la construcción de la identidad personal y profesional, así como por ser la institución en la que se pasa la mayor parte del tiempo durante los primeros años de vida.

El diccionario de la Real Academia Española nos define identidad como un conjunto de rasgos propios de un individuo o colectividad que los caracterizan frente a los demás. Las personas con S.A. presentan una serie de características las cuales pueden ser condicionantes en la construcción de su identidad, pero no son determinantes, pues hay que contemplarlas como puntos de partida o rasgos de personalidad, que junto a las experiencias vividas van a conformar su identidad. Ésta se irá forjando a través de las experiencias que los sujetos vivan a lo largo su vida, pues “cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla” (Rivas, 2007), de ahí la importancia de investigar los diferentes contextos que van a contribuir a forjar la identidad de las personas con S.A.

Se define el fenotipo conductual como la conducta en sentido amplio (aspectos cognitivos e interacción social) asociada a un síndrome específico con etiología genética, en el cual no existe duda de que el fenotipo es resultado de la lesión subyacente, (Artiga Pallarés, 2002:48)

Las personas con S.A. presentan un fenotipo conductual característico, el cual va a condicionar su visión del mundo y la interpretación de los contextos sociales en los que se desenvuelven sus vidas, en este sentido, cada persona con S.A. tiene unas capacidades de socialización diferentes, una capacidad de empatizar, unas habilidades sociales, incluso un sentido del humor característico. Algunos autores consideran que “el Síndrome de Asperger no es una condición médica, sino un rasgo de la personalidad”, (Bölte, 2000; Remschmidt et al, 2006).

Flint y Yule (1994) nos definen el fenotipo conductual como “un patrón característico de alteraciones cognitivas, motrices, lingüísticas y sociales que, de forma consistente, se asocia a un trastorno biológico”.

La persona con S.A. presenta un estilo cognitivo distinto, su pensamiento es lógico, concreto e hiperrealista, lo que hace que su “discapacidad” no sea evidente (trastorno invisible), y sólo se manifieste a nivel de comportamientos sociales inadecuados, en muchos casos los cuales les causan a ellos y a sus familiares problemas en muchos ámbitos, pues su inflexibilidad mental no permite que la conducta de estas personas sea adaptativa y se adecue al medio en cada situación.

El niño pequeño con este síndrome experimenta deterioro en la interacción social y desarrolla patrones de comportamiento limitados y repetitivos, puede haber retardo en los hitos del desarrollo motriz y, a menudo, se observa torpeza (Tortora, 2004).

En lo que respecta al desarrollo motor (Firth, 2004) “su retraso está más pronunciado, pues al principio parece ser más tardío, y los déficits sociales están presentes sin gran deterioro del habla ni del lenguaje”.

“Cuando las personas con SA caminan o corren, los movimientos parecen desgarrados o como si fueran una marioneta y algunos niños andan sin el balanceo asociado de los brazos” (Gillberg, 2000). Tatum (2001) indica que “en términos técnicos puede haber una falta de coordinación entre los miembros superiores e inferiores”.

A pesar de que generalmente las personas con S.A. son descritos como personas solitarias, tienen interés en establecer y mantener relaciones sociales.

Muchas veces como consecuencia de su falta de éxito a la hora de establecer relaciones duraderas de amistad, pueden desarrollar un trastorno del estado de ánimo y su falta de intuición y acomodación espontánea suele ir acompañada de una rígida dependencia de las normas sociales (Klin y Volkmar 1997).

Estos aspectos junto a la poca capacidad de empatía, la falta de comprensión de los componentes pragmáticos del lenguaje o la inflexibilidad mental son entendidos como factores de riesgo, los cuales pueden ser predisponentes para que sean más vulnerables en el ambiente escolar.

Whitney, Smith y Thompson (1994) sugieren tres razones que explican por qué los alumnos con necesidades educativas especiales son una población en riesgo de victimización, pues: a) poseen características diferentes que les hacen parecer un blanco obvio; b) pueden tener menos amigos y estar menos integrados socialmente; c) algunos manifiestan comportamientos problemáticos, incluso agresivos, lo que les puede convertir en víctimas.

Todos los niños con el síndrome de Asperger presentarán, necesariamente, un conjunto de déficits significativos en las áreas de la comprensión social, la adquisición de habilidades sociales, la comunicación no-verbal y la reciprocidad emocional, (Martín Borreguero, 2004:54).

Este es uno de los aspectos que acentúan la importancia del estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje que estas personas han vivido en el entorno escolar, así como la necesidad de documentar sus experiencias educativas a través de sus historias de vida, para dar voz a los protagonistas a través del relato de sus experiencias escolares. Los niños con SA presentan características, que de no ser atendidas o analizadas de una manera integral, tanto en el contexto escolar como familiar podrían tener repercusiones negativas en su proceso de aprendizaje, afectando inexorablemente en su personalidad y autoestima.

Los ambientes en los que mejor se desenvuelven estos niños son aquellos que están estructurados y que contienen actividades con un principio y un fin, ya que, aunque hay que tener en cuenta que estos niños tienen dificultad con las tareas motrices no es el principal problema a la hora de realizar ejercicio físico (Berkeley y otros 2001).

Metodología

Para analizar los contextos en los que se ha construido la identidad del sujeto he utilizado un enfoque narrativo de un estudio de caso, en el que FC narra algunas de sus experiencias educativas y cómo éstas han marcado su identidad. Para ello he seleccionado algunos fragmentos de las diferentes entrevistas que he realizado hasta la fecha. La investigación se ha centrado exclusivamente en el contexto educativo y a lo largo de todas sus etapas, pues para las personas con S.A. este es un entorno hostil, caótico e impredecible, el cual requiere de una gran cantidad de empatía y habilidades sociales para establecer y mantener relaciones sociales con los compañeros, habilidades que estos chicos no desarrollan de forma innata.

“La investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes “sin voz”, de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (Bolívar 2012:3, web). Pues el motivo principal de la investigación es “dar voz” a los protagonistas (las personas con S.A) para que nos relaten en primera persona cómo y cuáles han sido sus experiencias educativas.

Para Jones (1983), “de todos los métodos de investigación cualitativa tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer como los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea” que en este caso es contemplar el mundo educativo desde la visión y las vivencias de una persona con S.A.

Es a lo largo de la educación primaria y principalmente secundaria cuando las personas con S.A. son más vulnerables, pues durante la adolescencia, las características y cambios típicos de esta edad, llevan en la mayoría de los casos, a un mayor sentimiento de soledad, incomprensión y deseo frustrado de pertenecer a un grupo. Las últimas investigaciones han demostrado que a partir de la adolescencia el riesgo de padecer alteraciones psicológicas como depresión, ansiedad u obsesiones pueden aumentar en las personas con S.A. La adolescencia es una época difícil, ya que en ese momento experimentan un mayor deseo de relación y la necesidad de formar parte de un grupo, a esto se une su conciencia de las diferencias entre ellos y los otros chicos de su edad, muestran dificultades tanto para establecer como mantener relaciones sociales con su grupo de pares, por lo que muchos de ellos finalmente optan por no relacionarse con ellos.

Cole y Knowles nos señalan al respecto:

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

El contexto de referencia para la investigación es el sistema educativo, a través del paso por los diferentes niveles educativos (educación primaria, secundaria y superior) se puede comprobar los retos por los que FC ha tenido que pasar y superar en cada una de las etapas. Un entorno hostil e impredecible en primaria, la dificultad de establecer y mantener relaciones sociales, la falta de adaptación del centro a sus necesidades en educación secundaria y la rigidez y falta de adaptación de algunos profesores durante su etapa universitaria. Según Connelly y Clandinin (1995) “la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.

FC (pseudónimo) de 29 años de edad, es licenciado en Historia por la Universidad de Málaga y en la actualidad está preparando su trabajo fin de Máster (TFM) en la misma. El protagonista nos relata como determinadas situaciones han marcado su trayectoria personal, escolar y social a través de su paso por el sistema educativo. A lo largo de una serie de entrevistas nos relata su paso por el sistema educativo en todas sus etapas, pues tal como plantea Max Van Manen (2003):

La entrevista cumple unos propósitos muy específicos: se puede utilizar como medio para explorar y reunir material narrativo experiencial que en un momento dado puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y más profundo sobre un fenómeno humano y la entrevista puede usarse como vehículo para desarrollar una relación conversacional con otra persona, es decir, el entrevistado, sobre el significado de una experiencia.

Cómo señalan Rivas y Sepúlveda (2003):

Entendemos que para conocer el presente y la identidad de estas personas hemos de indagar en su pasado y en sus historias de vida pues, no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos permiten acceder a la comprensión de los contextos sociales, políticos y culturales en que estas se han ido construyendo.

Para FC la comprensión de estos contextos se torna muchas veces a lo largo de su vida en experiencias negativas, debido a un déficit en la interpretación de diferentes situaciones sociales (dobles sentidos, sarcasmos e imprevisibilidad del entorno entre otros aspectos) así como problemas de adaptación a la vida social del colegio, de ahí “la importancia del estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial y el interés por conocer como las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción” (Latorre, del Rincón y Arnal 1996: 221 en Sandín 2003:63), para proporcionar soluciones que contribuyan a la mejora del sistema educativo, y éste sea capaz de adaptarse a las personas con S.A. y dar una mejor respuesta a sus necesidades.

Las personas con SA muestran bastantes dificultades para “ponerse en el lugar del otro” e intuir su mundo mental. Estas personas muestran serias dificultades para mantener interacciones sociales fluidas, dinámicas y recíprocas, pues aunque suelen tener bastante motivación para generar y mantener interacciones sociales, son incapaces de ello de forma innata, por ello un mejor conocimiento del síndrome por parte de los diferentes profesionales que intervienen con estos chicos en el entorno escolar ayudaría a empatizar con ellos.

La experiencia escolar de una persona con Síndrome de Asperger

FC muestran una limitada gama de intereses, fijación por un tema en el que es un experto, como es en historia, demuestra una alta capacidad de abstracción, una gran capacidad memorística y creativa y un alto nivel de funcionamiento intelectual. Estos aspectos unidos a su capacidad de perseverancia y al apoyo familiar, escolar por una gran parte de la comunidad educativa y de la asociación de la que forma parte han contribuido en gran medida a su éxito escolar y laboral.

Tal y como nos indica Borreguero (2003) en un estudio dirigido por Volkmar y sus colaboradores (1994) “los individuos con el síndrome de Asperger muestran una tendencia a la acumulación de grandes cantidades de información factual sobre un tópico o tema de interés, así como a imponer sus intereses sobre las personas de su entorno”.

En el caso de FC posee una magnífica memoria y un especial interés por la historia, la cual le ha llevado a ser un gran experto en historia y escribir ucronías tal y como nos relata a continuación.

Algunos estudios señalan que los afectados por el síndrome de Asperger adolecemos de falta de creatividad, porque, según dicen, nos limitamos a memorizar datos ya existentes, pero no conseguimos crear nada nuevo porque supuestamente tenemos dificultades para entender el pensamiento abstracto y, por lo tanto, para crear obras de la nada, pues para hacer una estatua se necesita conocer las expresiones de la cara, y para la literatura no solo saber crear a los distintos personajes, sino también captar sus sentimientos a través de las palabras del texto.

Sin embargo, esta característica no se puede generalizar a todo el colectivo, pues cada caso es diferente. En el mío puedo decir que dispongo de cierto talento para la narrativa, aunque no tengo tanto tiempo para escribir como me gustaría. En cualquier caso, he escrito varios textos a lo largo de los años y una parte lo publico en un blog en el que también publico poesías de un compañero(SA). Precisamente una lectura a nuestras obras basta para observar que somos personas muy creativas, si bien en áreas específicas que coinciden con nuestros temas de interés. Por ejemplo, mi amigo es muy bueno haciendo poemas sobre el amor y la naturaleza, con muchas expresiones cultas y referencias mitológicas. Por mi parte, mis puntos fuertes son la novela, especialmente y el ensayo histórico. Para inspirarme he decidido unir los dos géneros elaborando ucronías, un subgénero de la ciencia ficción que estudia la llamada «historia alternativa», es decir, lo que podría haber pasado si la Historia hubiese ocurrido de modo distinto a como ocurrió en la realidad (Relato de FC, 20 de marzo de 2015, contado literal).

Algunas de las dificultades que presentan los niños con S.A. en el colegio están relacionadas con el estilo de aprendizaje particular de cada niño. Una de las dificultades importantes es el hecho de que el niño no aprende a un ritmo más lento que el de sus compañeros, sino que presenta un estilo de aprendizaje divergente al de los demás, el cual es necesario conocer para compensarlos y adaptarse a ellos. Muchos profesores experimentan un sentimiento de ineficacia y frustración al tratar de enseñar a un niño con S.A. pues las metodologías “clásicas” no son suficientes, no son los alumnos los que deben de adaptarse a la escuela, sino la escuela y los maestros y profesores los que deben de adaptarse a las necesidades de los alumnos y compensarlas, tal como relata FC:

Antes tenía el problema que me daba vergüenza, porque claro he tenido malas experiencias y meteduras de patas a lo largo de mi vida que me hicieron ser muy vergonzoso. (Relato de FC, 14 de enero de 2015, contado literal)

Tanto los maestros de educación primaria como los profesores de educación secundaria de los centros no especializados son profesionales cualificados para educar principalmente a los niños con un “desarrollo normal” o neurotípicos, lo que hace aun más difícil el paso de estos chicos por el sistema educativo, pues muchos de ellos no tienen recursos para adaptarse a las necesidades de estos chicos.

Los profesores de escuela, normalmente con una experiencia insuficiente en la identificación del trastorno primario de la interacción social, y más preocupados por los resultados académicos de los alumnos, tienden a atribuir los problemas sociales que el niño manifiesta en la escuela bien a factores internos, tales como su temperamento y su personalidad, o bien a variables externas, como la inadecuada disciplina en el hogar (Borreguero 2003: 89)

Asistí a clases de educación especial desde los 6 hasta los 9 años, me recogían en mi clase, iba una parte de la mañana y luego me incorporaba a mi clase. Me fue muy bien pero no me sentía a gusto

allí, me costaba adaptarme a las normas de la clase. (Relato de FC, 24 de febrero 2015, contado literal)

La ausencia de competitividad, así como la indiferencia del niño hacia el refuerzo social, (alabanzas verbales, reconocimiento social), dificultan la enseñanza de contenidos por los que el niño no muestra un interés personal.

Es interesante señalar como, en el caso de algunos chicos, parece existir una relación estrecha entre la falta de motivación personal hacia el estudio de asignaturas específicas, de tal forma que motivando al alumno, la actitud de éste se modifica. Attwood (1998) ha señalado “la personalidad del profesor como un atributo importante e influyente en el éxito del programa educativo”. Así, el profesor debe estar motivado por la educación del niño y en ocasiones ser capaz de una gran creatividad para resolver problemas y adaptarse a sus características de aprendizaje, además de una disposición calmada y respuestas emocionales equilibradas y sin dobles sentidos. Tony Attwood ha desarrollado un estilo de conversación que él llama *asperguerés*, el cual consiste en pensar cuidadosamente qué decir y cómo decirlo cuando se establece una conversación con personas que tienen este síndrome, esto ayuda a que el mensaje sea lo más objetivo posible y sin expresar ambigüedades lo que contribuye a que se produzca una mejor comprensión del mensaje por parte de las personas con SA.

Tuve un profesor en las clases que se mostró comprensivo conmigo (Don Juan), a veces nos veíamos fuera de clase y charlábamos, sobretodo cuando se casó la hija de una profesora. Me animaba a salir al estrado para contar cosas de historia, me hacia sentir importante. (Relato de FC, 24 de febrero 2015, contado literal)

Es a partir de la educación secundaria y superior cuando el fenotipo conductual cognitivo va a influir en gran medida en el éxito o en el fracaso escolar, dependiendo de las experiencias y del trabajo realizado con anterioridad. Las actitudes perfeccionistas de muchos chicos con SA les llevan a una lenta ejecución de las tareas, mostrando a su vez dificultades atencionales, desmotivación, así como una amplia dificultad para comprender los conceptos abstractos, las limitaciones a la hora de organizar las tareas o la mala estimación y planificación del tiempo son sólo algunos de los factores que van a influir en su éxito académico independientemente de su capacidad intelectual.

La carrera la hice a trancas y barrancas porque tuve problemas con las relaciones con los profesores, una profesora de la universidad me gritó en un examen por no acabarlo a tiempo. En aquella época tenía un problema para sintetizar, no sabía si ponerlo todo o si tenía que resumirlo (Relato de FC, 24 de febrero 2015, contado literal)

Las personas con S.A. suelen pasar desapercibidas en el contexto educativo, pues muestran, en general, un desarrollo normal, en algunos casos avanzado, de los componentes estructurales del lenguaje, incluida la adquisición de un vocabulario extenso y sofisticado, así como una precoz utilización de expresiones verbales complicadas (Gillberg, 1991)

Sin embargo, “presentan ausencia de la capacidad de empatía, que puede conducir a la persona no sólo a exhibir un comportamiento social inapropiado, sino también a expresar emociones incongruentes con respecto al contexto social” (Howling 1986).

Portway y Johnson (2003) hablan de “estar en la escuela pero no ser de la escuela” cuando se refieren a la sensación que tienen las personas con S.A. La falta de empatía, la inflexibilidad mental, la dificultad para la comprensión de los dobles sentidos y el lenguaje figurado (no literal) lleva a estas personas al aislamiento. La falta de adaptación espontánea está asociada con una excesiva confianza en rígidas reglas de conducta. (Meisbov y Stephens, 2000).

En el contexto educativo esto se agrava y se produce una ambivalencia entre el deseo de establecer y mantener relaciones sociales y la necesidad de aislarse porque son conscientes de su dificultad para integrarse en el grupo de iguales.

Las personas con el SA suelen estar rodeadas de conocidos y extraños, pero no de amigos, en la forma en que nosotros entenderíamos este concepto. Muchos de ellos son objeto de burlas porque no consiguen adaptarse, o no muestran ningún interés por ser incluidos. Su falta de conciencia social puede incluso resultar en que ni siquiera ellos traten de camuflar sus excentricidades (Baron-Cohen, 2003:136)

El problema de los asperger es que luchamos por buscar la aceptación por parte de otros y también tenemos el deseo de estar aislados de la gente. Estar aislado es más bien por los fallos que tenemos en habilidades sociales, muchos neurotípicos no tienen paciencia con nuestros fallos y reaccionan mal, como pensando que lo que hacemos ,lo hacemos a posta.(Relato de FC, 24 de febrero 2015, contado literal)

Tongue, Brereton, Gray y Einfeld (1999) sugieren que:

La dificultad para decodificar y adaptarse a situaciones sociales, sus dificultades no verbales y su inflexibilidad cognitiva, podrían hacer que las personas con S.A. reaccionaran con comportamientos disruptivos y antisociales.

Cuando era pequeño y todavía ni siquiera se sabía en España lo que era el Asperger yo sentía que no encajaba ni en el colegio, ni en mi familia, ni en la sociedad en general. Cada vez que me reñían por hacer algo incorrecto tenía la impresión de que me pasaba algo y de ser distinto a los demás. Cada vez que me llamaban la atención por algún error la gente de alrededor me miraba como si me juzgara. En esos momentos creía que era el único al que le pasaban aquellas cosas y siempre me estaba preguntando que me ocurría realmente, por qué me pasaban esas cosas a mí. (Relato de FC, 28 de enero 2015, contado literal)

Cuando el alumno con S.A. llega al instituto ha de enfrentarse a dos desafíos simultáneos: por un lado, la entrada en una nueva etapa evolutiva, la adolescencia, con todos los cambios biológicos que esto implica, y por el otro, el tránsito de la Educación Primaria a la Secundaria.

Todo esto va a suponer una gran cantidad de cambios súbitos que van crear dificultades en el alumno con S.A., si no se anticipan las situaciones nuevas a las que se va a enfrentar en la nueva etapa, entre las que encontramos, un mayor número de profesores y de asignaturas, más cambios de aula, mayor volumen de tareas escolares para casa, exigencia de un mayor nivel de autonomía al alumno, mayor nivel de abstracción, menor atención individualizada, entre otros. Todos estos aspectos si no se manejan de forma apropiada puede provocar estrés, ansiedad, aparición de conductas violentas en las personas con SA al tener que enfrentarse a situaciones nuevas y a retos para los que en la mayoría de los casos no están preparados y no saben como afrontarlos, debido a que en muchos casos o no existe un diagnóstico claro del síndrome o no existe una persona especializada que anticipe los nuevos retos a los que se enfrentará en la nueva etapa educativa.

Los cambios físicos que conlleva la adolescencia suelen confundir mucho a estas personas. Durante este periodo, los chicos con SA se pueden mostrar excesivamente sensibles a las críticas y a las burlas de sus compañeros, pues tanto su autoimagen como su autoestima está dañado en muchos casos y aunque los cambios físicos se producen a la misma edad que en el resto de los adolescentes, los cambios emocionales suelen mostrar cierto retraso en relación con su grupo de iguales.

Los centros de educación secundaria parece ser que tienen factores inherentes que aumenten la ansiedad: son más grandes, se complejizan los horarios y rutinas, se enfatizan las competencias sociales porque hay que tratar con más gente y ésta es más diversa, hay que enfrentarse a una flexibilidad mayor que se une a una dependencia menor de los adultos (Portway y Johnson, 2003).

Quizás la peor época de mi vida haya sido el primer año que fui al instituto. No conseguía adaptarme a las normas ni al ritmo de la clase, y me ponía nerviosísimo en casi todas las clases por los comentarios sarcásticos y los regaños de los profesores. Recuerdo que únicamente me sentía bien los fines de semana y que lloraba a moco tendido todos los fines de semana porque no quería volver al instituto. Ojalá hubiera sabido algo del síndrome de Asperger en aquella época, pues estoy seguro de que me hubiera ayudado a pasar mejor este mal trago. (Relato de FC, 28 de enero 2015, contado literal)

Conclusiones

Desde la teoría del déficit en Teoría de la Mente (Baron-Cohen *et al.*, 1997) se postula que “las personas con SA muestran serias dificultades para “ponerse en el lugar del otro” e intuir su mundo mental”. Desde esta teoría se intentan explicar las dificultades que muestran estas personas, principalmente en el ámbito de las interacciones sociales. Las personas con S.A. muestran claras dificultades para mantener interacciones sociales fluidas, dinámicas y recíprocas, lo que hace que se abstengan de mantener relaciones sociales con sus compañeros por “sentirse fuera”.

Empatizar con este colectivo y conocer las fortalezas y debilidades de estas personas es el reto que tiene que plantearse el sistema educativo, para adaptarse a las diferentes necesidades que presentan. Actualmente la edad media de diagnóstico del

S.A. ronda los 11 años de edad, en el caso de FC su primer diagnóstico fue a los 6 años (diagnóstico de TGD) y a los 19 años el diagnóstico final de Síndrome de Asperger. Esto hace que muchos chicos lo pasen mal en las escuelas, incluso que muchos de ellos la abandonen cuando en muchos casos tienen un coeficiente intelectual por encima de la media. Este es el caso de FC, con un coeficiente intelectual por encima de la media y que finalmente ha podido acabar su formación universitaria gracias al apoyo que ha encontrado tanto en su familia como en diferentes profesionales que le han ayudado.

La historia de vida de FC es un ejemplo de éxito escolar de una persona con S.A., pues actualmente está inmerso en su Trabajo fin de máster y está trabajando en un proyecto de documentación y digitalización de archivos, el cual le hace sentirse realizado tanto personal como profesionalmente, pero no todas las personas con S.A. tienen o han tenido la suerte de ser diagnosticados y asesorados por profesionales en la materia. Por ello hemos de luchar para que los profesionales que integran el sistema educativo sean capaces de adaptarse a las necesidades de estos chicos. Me gustaría terminar con un extracto de la entrevista muy importante para FC, pues en ella se produce un punto de inflexión durante su época universitaria.

La etapa universitaria duró unos ocho años porque me costó por así decirlo adaptarme al ritmo universitario, tuve problemas con algunas asignaturas, tuve problemas con una profesora. Llegué a agobiarme tanto que tuve que hacer un año sabático y fue la época en la que entre en la asociación y empecé a desenvolverme más y a saber lidiar con las situaciones sociales (Relato de FC, 28 de enero 2015, contado literal)

Bibliografía

- ARTIGA-PALLARES. J. (2002). Fenotipos Conductuales. *Revista de Neurología*, núm 34, pp. 38-48.
- ATTWOOD T. (2009). *Guía del Síndrome de Asperger*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- BARON-COHEN, S.; LESLIE, A.M. Y FRITH, U. (1985). *Does the autistic child have a "Theory of Mind"?* *Cognition*, 21, 37-46.
- BARON-COHEN, S. & JOLLIFFE, T. (1997). Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism of Asperger's syndrome. *Journal of Child psychology and Psychiatry*, 38, 813-822.
- BOLÍVAR, A. (2012). *A pesquisa biográfica e narrativa: fundamentos epistemológicos e metodológicos* (web).
- BÖLTE, S. (2000). *Psychometric studies on the Autism Diagnostic Interview*. Goethe-University Frankfurt.

- COLE, A. L. & KNOWLES, J. G. (2001). *Lives in context. The art of life history research*. Lanham: Altamira Press
- FLINT J, YULE W . (1994) *Behavioural phenotypes*. In Rutter M, T aylor E, Hersov L, eds. *Child and adolescent psychiatry*. 3 ed. Oxford: Blackwell Scientific; p. 666-87.
- FRITH, R. (2004). Possible causes of catatonia in autistic spectrum disorders. *British Journal of Psychiatry*, 177, 180-195.
- GILLBERG, R. (2000). A neurological model for childhood autism. *Archives of Neurology*, 35, 777-786.
- GILLBERG, C. (1991). *Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies*. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press
- KLIN, A. Y VOLKMAR, F. (1997) *Autism and pervasive Developmental Disorders*. ED Donald J. Cohen y Fred R. Volkmar
- MEISBOV, R. Y STEPHENS, S. (2000). Coincidence of Tourette's disorder and infantile autism and other disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 12, 367 - 372.
- MARTÍN BORREGUERO, P. (2004). *El Síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?* Madrid: Alianza Editorial.
- MARTOS, J. AYUDA, R. GONZÁLEZ, A. FREIRE S. Y LLORENTE, M. (2012). *El síndrome de Asperger. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Ediciones Síntesis.
- PORTWAY, S., Y JOHNSON, B., (2003). Asperger Syndrome and the children who "don't quite fit in". *Early Child Development and Care*, 173 (4), 435-443
- REMSCHMIDT, H., KAMP-BECKER, I. (2006). *Asperger-Syndrom: Manuale psychischer Storungen bei Kindern und Jugendlichen*. Marburg: Springer
- RIVAS FLORES, J.I. Y SEPÚLVEDA RUÍZ, M.P. (2003): *Voces para el cambio. Las Biografías como estrategia de desarrollo profesional*. En Santos Guerra, M.A. y Beltrán Duarte, R. (Coords): *Conocimiento, ética y esperanza*. Universidad de Málaga, Málaga, pp. 367-381.
- RIVAS FLORES, J.I (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdlick, Ingrid (comp.): *La investigación educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- SANDIN, M.P. (2003). *La investigación Cualitativa en educación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- TONGE, B., BRERETON, A., GRAY, K., Y EINFELD, S. (1999) Behavioural and emotional disturbance in high functioning autism and Asperger Syndrome. *Autism*, 3 (2) 117-130
- TANTUM, F. (2001). Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 95, 13982 - 13987.
- TORTORA, S. (2004). Our moving bodies tell stories, which speak of our experiences. *Zero to Three*, 24(5), 4-12.
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- WHITNEY, I., SMITH, P.K., & THOMPSON, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds), *School Bullying: Insights and perspectives*, (pp. 213-240).



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

ACIÓN

VOCES SILENCIADAS

Lenguaje , contexto, y discapacidad como elementos silenciadores de la realidad.

Language, Context, and disability like a mufflers elements of reality

Autoría: Mañas Olmo Moisés

Institución: Centro de menores con discapacidad de la provincia de Málaga.

Miembro del equipo de Musicotemprana.

Miembro del equipo de formación de CIP.

Doctorando en el departamento de psicología Evolutiva y de la Educación de la UMA.

Abstract

This paper seeks to determine part of the reality underlying the daily routine of (BB). A minor with intellectual disability was used as a pseudonym. The minor specifically suffers from Desintegrative disorder of the infancy, or Heller's syndrome, and among other things suffers from the loss of verbal development, and no verbal. In addition, he has typical autistic behaviour. We will focus on identifying voice impairment, and his conduct caused by institutional routine; finally, we will outline the fundamental aspects of the absence of verbal communication in his development, and how this absence is related to BB

Key words: Development, Infancy, TDI, Residencial context, Minors,

Resumen

El presente trabajo trata de vislumbrar, parte de la realidad que subyace a la rutina diaria de (BB) usado como pseudónimo; el cual es un menor con discapacidad; concretamente padece Trastorno Desintegrativo de la Infancia, o Síndrome de Heller, el cual entre otras cosas le produce una falta de desarrollo tanto verbal, como no verbal, además de conductas típicas autísticas.

Nos centraremos en reconocer, la ocultación de su voz, y de su forma de ser y sentir, debido a la rutina institucional instaurada; además de resaltar el aspecto fundamental que conlleva la falta de lenguaje en el mismo.

Palabras Clave: Desarrollo, infancia, TDI, Contexto residencial, Menores.

Introducción

El presente trabajo que vamos a desarrollar a continuación intenta plasmar la realidad que subyace a la vida cotidiana de uno de los chicos (BB) usado como pseudónimo, con trastorno desintegrativo de la infancia, desde la perspectiva de los relatos o historias de vida, para con ello intentar concienciar de una realidad, que aparentemente, parece que no existe, pero que realmente subyace en el quehacer diario. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (1989) podemos decir que en las historias de vida una persona refiere en un largo relato el desarrollo de su vida desde su propio punto de vista, y en sus propios términos. Se trata, por tanto, de un relato personal, subjetivo, siendo ésta una de sus principales características positivas, ya que el individuo puede analizar y comprender como determinadas situaciones o hechos puntuales en su vida, han marcado su trayectoria escolar, y en definitiva social.

Trataremos además de introducir el aspecto lingüístico, concretamente la falta del mismo, como variable inherente y a la vez fundamental que ayuda a mantener este silencio, y a la vez a acrecentar la ansiedad asociada a situaciones concretas, por la falta de opciones de poder llegar a comunicar, o discernir sobre aspectos relevantes, que le influyan directamente.

En nuestro caso particular, hemos visto necesario, hacer una adaptación del concepto original de historias de vida, para poder hacer llegar la historia de vida de BB a todos; puesto que basándonos en las características personales del sujeto, sería imposible hacerlo en la forma regular.

Define el trastorno a la persona, o la persona al trastorno

Recordando, las grandes palabras de L. Wittgenstein (1950), decimos: "Las enfermedades mentales siempre desconciertan. Si yo padeciera una enfermedad mental, lo que más miedo me daría es que usted adoptara una actitud de sentido común, y que diera por sentado que yo estoy equivocado". (Wittgenstein, L. en V. Ramachandran. 2011. Pág 199).

Que decir del autismo, que todos ya no sabemos, o creamos saber. Problemas de relaciones sociales, de interacción, de lenguaje, Falta de flexibilidad mental. El autismo y las personas con autismo, son más que todo eso; trataremos de demostrarlo.

La palabra procede del griego "autos", que significa "yo", una descripción perfecta, pues el rasgo más llamativo de autismo, es una retirada completa por parte de la persona a que lo padece del mundo social, y una acusada reticencia o incapacidad para interactuar con los demás.

BB, por ejemplo es de color moreno de piel, con ojos grandes y vivos, lo cual parece ser algo extraño en este tipo de chicos, con grandes de manos, y pies, dientes muy blancos, pelo afro. Todo el mundo tiene la tentación o porque no llamarlo la suficiente soberbia de tocarle el pelo y la cara, cada vez que pasa por sus lados; sin parar a preguntarse si para el esto es de su agrado o no. Primer aspecto en el que el lenguaje hubiera hecho su hueco, e hubiera retocado dichas situaciones

BB es incapaz de nada, ni lo más remotamente parecido, al intercambio bilateral de una conversación normal. Se niega al contacto visual. Cuando intentamos atraer su atención, se nota que se pone inquieto, irritado. Casi todas las tentativas de comunicarnos con él, han sido en vano.

Recordando a Huxley diremos: Hombres reflexivos, en cuanto escapen de las cegadoras influencias de los prejuicios tradicionales, se encontrarán en el humilde linaje de donde ha surgido el hombre. (Huxley. T. H. en V. Ramachandran 2011, pag 221)

Con respecto de la patología en la cual se ve inmersa nuestro sujeto, podemos decir que es una forma muy específica de autismo, que por norma general suele tener una prevalencia de 1/10000 nacimientos; en palabras de Artigas-Pallarés

El trastorno desintegrativo infantil tiene como característica determinante la existencia de un periodo de desarrollo normal que alcanza por lo menos hasta los dos años, tras el cual se instaura una regresión grave, con retraso mental importante y epilepsia. (Pallarés, A. Y Narbona, J. 2011)

Más concretamente y basándonos en el manual diagnóstico americano, el DSM V, podríamos decir que el trastorno desintegrativo de la infancia se dispone de la siguiente forma:

A. Desarrollo aparentemente normal durante por lo menos los dos años posteriores al nacimiento. Manifestando la presencia de comunicación verbal y no verbal, relaciones sociales, juego, y comportamiento adaptativo.

B. Pérdida clínicamente significativa de habilidades previamente adquiridas (antes de los 10 años de edad), tales como: Lenguaje expresivo o receptivo / Habilidades Sociales, o comportamiento adaptativo / Control intestinal o vesical / juegos / Habilidades motoras.

C. Anormalidades en por lo menos dos de la siguientes áreas:

- Alteración cualitativa de la interacción social.
- Alteración cualitativa de la comunicación
- Patrones de comportamiento, intereses y actividades restrictivos, repetitivos, y estereotipados.

D. El trastorno no se explica mejor por la presencia de otro trastorno generalizado del desarrollo o la esquizofrenia.

Recordando a A. Pallares:

"El deterioro conduce a un síndrome significativamente similar al trastorno autista, excepto por el hecho de que el retraso mental, tiende a ser más marcado y profundo. Con el tiempo el deterioro se hace estable y aunque algunas capacidades pueden recuperarse, lo hacen en un grado muy limitado" (A. Pallarés. 2004)

El contexto

Con respecto del entorno que envuelve a BB, podemos decir que este menor convive con más menores en una residencia de personas con discapacidad en la que comenzó su andadura, cuando tenía 5 años; por lo tanto las experiencias de vida desde la llegada del menor al centro han sido muy variadas, y los contextos de intervención y trabajo han ido cambiando con el paso del tiempo. Como recogen Greene y Hill (2005) , el concepto de experiencia expresa el hecho de que un sujeto sea consciente bien de un estado o condición , bien de ser afectado por un evento.

Aferrándonos a estas palabras, podremos relatar que en el día a día se suceden muchas situaciones que hacen que las verdaderas finalidades, u objetivos laborales se queden en la retaguardia, pero no debemos olvidar cuales son nuestras funciones para con ellos. Nuestra labor como educadores conlleva todos los aspectos relacionados con el desarrollo socio-educativo, emocional de los menores y así procurar mejorar la calidad de vida de estas personas. Por cuestiones inherentes a la dinámica laboral, desarrollamos intervenciones más generalistas, ocupándonos de aspectos que hacen referencia al grupo como conjunto, sin tener en cuenta los aspectos individuales de cada uno de los miembros; se deja de lado las intervenciones más individualizadoras ya que el contexto, las situaciones del día a día, y las necesidades generales, hacen que solapemos a esta y más concretamente la de uno de los más desventajados (BB), con respecto del grupo; aunque a su vez este sea el que más la necesita.

Las necesidades de este menor alcanza la magnitud, de tener que ayudarlo para comer, limpiarle la boca cuando termina del mismo, estar pendientes del control de esfínteres, elegirle la ropa, ir cogido de la mano para ir a la calle, etc.

Siguiendo a Suárez Pazos (2002):

el análisis de las situaciones sociales se construye en torno a las personas anónimas

as, que se transforman en actores y héroes de la historia. En definitiva, se trata de dar la palabra a protagonistas desconocidos, frente a una visión excesivamente institucional y deshumanizadora de lo social. (Suarez Pazos, 2002)

BB más que unas siglas

El DSM V(Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) define el Trastorno desintegrativo de la Infancia, en base a los puntos que anteriormente mencionamos. Pero en ningún punto se menciona la posible varianza que puede existir entre las diferentes personas que desarrollen el mismo trastorno; ni habla tampoco de la persona que subyace a dicho trastorno. El nombre es solo eso, un nombre, una etiqueta que ayuda socialmente a encuadrar a los diferentes tipos de personas, para con ello pensar que podemos emparejarlos todos por igual, tratarlos todos por igual, y con ellos ahorrar en tiempo, gastos, etc.

En nuestro caso diríamos que BB, es mucho más que una simple etiqueta, más que un nombre. La persona que está detrás de todo esto, se mantiene oculta, silenciada, pero no por ello deja de existir.

Hablar de BB es referirse en esencia a lo que acabamos de apuntar, pero sería necesario apuntar que el contexto en el que ha vivido durante varios años, hasta la llegada a nuestra residencia también ha tenido su peso en él.

Hijo de padre Nigeriano, madre malagueña, los dos relacionados con drogas, alcohólicos, es el menor de tres hermanos (las cuales también están en acogimiento residencial), acusaba problemas alimenticios, absentismo escolar en sus primeros años de vida. Actualmente carece de lenguaje verbal, y el gestual se limita a acciones protoimperativas, falta de control de esfínteres, alimentación compulsiva, falta de saciación, conductas muy repetitivas, falta de interacción social, juego y empatía, entre otras.

Aunque continuásemos definiendo conductas, y formas de comportarse , no llegaríamos nunca a poder describir la identidad de esta persona, ya que en ella residen otros aspectos que no son definibles para nosotros, y que son parte integrante y vital de la misma, que marcan su estado antes, ahora, y siempre.

Nuestro menor BB se pasa las horas autoestimulándose, dándose golpes en el mentón, pasándose de la alegría al llanto, tirándose al suelo, llevándose todo a la boca, intentando

taparse con una manta o sábana. Recordando a Artigas Pallarés (2011)

El estudio de los fenotipos conductuales es difícil, no ya desde la enorme complejidad de los mecanismos genéticos y la interacción entre los genes, sino también desde la forma de observar y valorar la conducta. En primer lugar, no todos los individuos con un determinado síndrome tienen la misma conducta...Otra dificultad es la inexistencia de instrumentos para valorar cualitativa y cuantitativamente ciertos aspectos conductuales. (Pallares, J. Y Narbona, J . 2011)

¿ Porqué es tan importante el lenguaje ?

Usemos las palabras del gran maestro y creador de nuevos caminos en la investigación del cerebro, Vimalayur Ramachandran, para introducir este capítulo: " El lenguaje humano parece tan complejo, multidimensional, y evocador que sentimos la tentación de pensar que en él debe de estar implicado casi todo el cerebro, o al menos porciones considerables del mismo." (V. Ramachandran.2011).

Hablar de lenguaje es mencionar un elemento que puede ser integrador, diferenciador, estimulante, que puede dejar al margen, puede marcar el criterio diferenciador de alguien, y además puede ser el elemento especial, para marcar la barrera que separa un grupo de otro.

En el caso de nuestro menor, podríamos elaborar una lista de características que marcan su lenguaje, y que al mismo tiempo lo diferencian del de los demás.

1. Nuestro vocabulario (léxico) es enorme, a los 8 años somos capaces de manejar casi seiscientas palabras. En el caso de BB, no desarrolla ninguna palabra

2. Somos capaces de manejar palabras funcionales que albergan gran cantidad de significado en ellas, y que existen exclusivamente en ese contexto. En el caso de BB , no desarrolla ninguna de estas palabras a nivel expresivo; aunque parece que si a nivel comprensivo, por la casuística de sus actos ante peticiones nuestras. Siempre de forma muy sencilla (sientate, ven, ...)

3. Somos capaces de usar un lenguaje denominado Off-line, para referirnos a aspectos o cosas que no están presentes en ese momento, e incluso trabajar con ellas en la mente. En este sentido, BB, hasta el punto en el que nosotros sabemos es incapaz de ello.

4. Los humanos desarrollamos lo que conocemos como Protolenguaje, entendiendo con ello todo aquello que engloba con anterioridad, y prepara para el posterior desarrollo de un sistema muy sofisticado. Por lo tanto si no tenemos este, no podremos desarrollar lenguaje como tal.

Recordando a Bickerton, podríamos decir que: " Sería sutil saber si existe alguna definición de lo que constituye un desarrollo normal. Aunque los niños demuestran que comprenden y a veces producen, palabras individuales entre los 8 y los 10 meses de edad, y comprenden y producen combinaciones de palabras entre los 20 y los 36 meses, no todos los niños aprenden con igual rapidez." (D. Bickerton. 1999)

Estas cuestiones que se plantea el doctor Bickerton, nos hace evidentemente pensar en que el margen es amplio, y un poco confuso a la hora de delimitar lo que forma parte de lo patológico y lo que no, en lo que conlleva al lenguaje. Esta claro que en el caso de nuestro menor, el aspecto es patológico, pero aun así queda abierta la idea, de si en algún momento este fue concordante con su edad, o desde el principio fue a destiempo.

Suponemos que es uno de esos aspectos que conlleva la institucionalización, en la cual las características como grupo sobresalen, pero las deficiencias individuales se solapan. Quizas si se hubiera cogido a tiempo, y teniendo un buen diagnóstico, podríamos haber conseguido algo, en lo que concierne al lenguaje.

Metodología

Mi propósito es *hacer partícipe a los protagonistas desconocidos* ,que se suceden en el contexto más cercano del que soy parte, y hacer llegar su historia de vida a los demás , para con ello intentar generar una reflexión acerca de un posible proceso de cambio en esta dinámica, que no solo lleva inherente un aspecto de interacciones sociales, desde una vertiente puramente social, sino que también en otras escalas conlleva aspectos de regulación y gestión de la política social, para poder generar este modelo de cambio.

Desde la perspectiva de la narrativa descriptiva trabajaremos en un campo en el cual creo que no se ha profundizado lo suficiente hasta ahora, y pienso que es algo bastante novedoso; y es en concreto la idea de hacer partícipe con su voz a una persona, que funcionalmente no la tiene , para nosotros, pero que existe y se hace visible en cada uno de sus actos, que lo definen y lo diferencian de los demás. Por lo tanto generaremos un proceso inferencial, sobre el que basaremos nuestro estudio, para con ello poder ver en perspe

ctiva el proceso completo. En este sentido desarrollaremos nuestra temática desde una perspectiva narrativa de estudio de casos, contada en tercera persona, como decíamos debido a la falta de medios físicos (sistemas alternativos/aumentativos de comunicación que ayuden al conocimiento de intereses, opiniones, etc) y funcionales (falta de comunicación oral, y de expresiones protodeclarativas) de (BB) para hacernos visible su voz, su identidad, de forma directa sobre nosotros, y nuestra forma de verlo.

Trabajaremos desde un marco que es observador y biográfico y que promueve la clarificación de los acontecimientos que hacen que esta voz no sea escuchada ni por los demás compañeros ni en ocasiones por los propios monitores, que a su vez se otorgan el derecho de decisión sobre el mismo. Recordando a Pujadas:

;"...podemos afirmar que el relato de vida corresponde a la historia de vida tal como la persona que la ha vivido y la explica, mientras que una historia de vida se refiere al estudio del caso de una persona concreta que no solo comprende su relato de vida, sino cualquier información o documentación adicional que permita reconstruir su biografía de forma objetiva. (Pujadas, 1992).

La perspectiva la desarrollaremos desde una de doble ruta; la primera girará sobre como la institucionalización en la que vive inherente, junto con su proceso de cosificación que hace que la institución no se comporten hacia la persona conforme a su dignidad lo merece, hace que el proceso educativo sea estanco, y falto de flexibilización para aquellos que se desmarcan del modelo; y la segunda la falta de medios físicos y cognitivos personales de (BB) como para generar una comunicación oral, tal y como la entenderíamos dentro del proceso social en el que andamos inmersos, que a su vez incrementa la incapacidad de que su voz sea escuchada.

En este sentido y desde el equipo educativo, vimos necesaria la aplicación de un pequeño cuestionario a tres de los menores que desarrollaban relación directa con BB, el cual fue creado AD HOC, para la ocasión, y recoger información algo más cualitativa sobre los que estaba sucediendo, y con ello poder afianzar más aquello que estábamos viendo

Este cuestionario vino a reflejar de forma concisa, y clara, la falta de empatía ante situaciones normales con el menor. En ninguno de los casos se mostraron conductas de acercamiento, o proximidad al menor, ni concienciación de las situaciones que vive diariamente, ni siquiera de interés por conocer más acerca de él , sobre su vida, etc. Teniendo en cuenta que llevan conviviendo, la mayoría, con él cerca de cinco años.

A. El peso de la institución

Nos encontramos en una situación que de salida ya está inmersa en un contexto que de por sí ya no es natural, y que además no es inclusivo ; puesto que vivimos con personas que han sido apartadas de su entorno normal o habitual, para introducirlos en uno que es totalmente artificial. (Pujadas, 1992)

Al usar las palabras de Pujadas, acerca de que podemos considerar como inclusivo, y que no, y sobre la creación de entornos que de por sí no son naturales; hacemos hincapié en uno de los ejes relevantes; y este es el de la institución como entidad inespecífica, no inclusiva, y que a grandes rasgos genera un mantenimiento de la necesidad de las personas hacia el uso de este recurso, de larga duración

Desde hace veinte años no se ha visto reflejada la apuesta del estado, por el acogimiento familiar, para este tipo de menores, con programas que lo sustenten económica y técnicamente. Recordando el estudio de Del Valle y Bravo (2003) : Se reflejaba que en el año 2002 los ingresos en medidas de acogimiento presentaban una proporción de 85% en residencia y 15 % en familias.

Si leemos con detenimiento el estudio que hicieron estos dos autores en el año 2003, podemos ver que existe un perfil concreto, de menores en acogimiento residencial, que están destinados a permanecer en los mismos hasta el final.

Nuestro menor acoge las características más significativas en su perfil que según estos autores y tras el estudio tienen los menores de larga estancia en acogimiento residencial : problemas de salud mental, problemas de conducta, país de procedencia, padres delincuentes, problemas de alcoholismo en el hogar, violencia de género, como rasgos-identidad

Por lo tanto, podríamos decir que no estamos ante un caso exclusivo, novedoso, y extraño; al contrario, estamos ante un caso típico, con características tipificadas, pero que aun así y después de tanto años, al igual que otros tantos, permanece olvidado.

Sin lugar a dudas este es el peso más elevado que deben de soportar estos menores, que a su vez hace que la dinámica de su entorno sea heterogénea, y cambiante (menores que se marchan, o vienen, monitores que se van,...); mientras la suya permanece estable, y sin muchos cambios.

La institucionalización no ayuda a la inclusión de estas personas con discapacidad; por el contrario sufren de una exclusión dentro de un contexto que ya de por sí pensamos que no es inclusivo; recordando a Gonzalez, B. Y Mañas, M. (2014)

La institucionalización no es la mejor solución para la promoción de una educación inclusiva, pero debido al perfil de menor con el que trabajamos, es la mejor opción posible. Nuestra labor es integrar a todos los menores en la sociedad, y por ello en la línea de Booth y Ainscow se crearon una serie de prácticas inclusivas innatas, que nos ha llevado a favorecer la posibilidad de que más adelante vivan inmersos en una cultura inclusiva. Gonzalez, B y Mañas, M (2014)

B. Curioso Mendel.

" El destino es el que baraja las cartas, pero nosotros somos los que jugamos "

William Shakespeare (1564-1616)

Hablar de herencia es hablar indudablemente de Mendel, el cual sentó las bases para lo que ahora denominamos herencia autosómica dominante, o recesiva, ligada al cromosoma X y al cromosoma Y. La herencia Mendeliana se refiere a la situación en la cual un gen es causa necesaria y suficiente para que se exprese un carácter. Si indagamos en estos aspectos podríamos descifrar que partes del código genético han causado determinadas conductas, lo que solemos llamar su etiología; pero aunque lo descubriésemos, solo estaríamos ante una parte del causante de esta; a día de hoy para hablar de conducta, comportamiento, carácter, comunicación, expresión,... Es necesario hablar del contexto, el ambiente, los estímulos. Recordando a Pallarés, J .

Los genes de susceptibilidad influyen en la capacidad adaptativa de la especie, de cisiva para el ajuste al medio. Son un factor importante bajo el que se sustenta la selección natural...Actualmente se contempla la conducta como el resultado de la interacción conjunta entre los genes y el entorno. (Pallarés, A y Narbona, J. 2011)

En este sentido es necesario enlazar los aspectos biológicos, con los contextuales, que subyacen a la realidad, y al desarrollo de la identidad de (BB), y que marcan desde mi parecer la realidad de este menor, "cada sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual de las condiciones del contexto en el que se desarrolla" (Rivas, 2007), de ahí la importancia de que los contextos que van a contribuir a forjar la identidad de las personas , sean lo más nutritivos e integradores posible. Por que con ello estaremos consiguiendo mejorar la realidad no solo de uno, si no del grupo.

Con respecto del lenguaje podemos decir que existe un gran carga genética, que precede a todo desarrollo. Sin lugar a dudas, el mayor peso lo desarrolla el contexto y su carga dinamizadora, igualitaria y poco equitativa con los usuarios. Pero el lenguaje está cargado genéticamente; desde la situación a nivel cerebral del area que controla el lenguaje, ya sea de comprensión o expresión (Wernicke, y Broca), la cual generalmente se sitúa en el hemisferio izquierdo; pues bien , la genética puede marcar que este area se sitúe en el lado derecho, sin motivo aparente.

La genética marca aspectos muy evolutivos, como son por ejemplo la proliferación y la migración neuronal. Ya que en los aspectos cognitivos siempre es más importante la capacidad de conectar neuronas, que la cantidad de las mismas en el cerebro. Esto también es genética. Pero como bien decíamos antes, no sirve de nada, o mejor dicho de casi nada todo esto, si el contexto en el que nos movemos no estimula dichas conexiones, para promoverlas

Experiencias

En la práctica diaria la atención y la importancia que se les otorga a las situaciones depende en cierta medida de como estas lleguen a nosotros. Es en este sentido es en el que el lenguaje cobra un rigor importante, y valioso. Por lo tanto se debe más a una cuestión de saber llegar que de necesidad. Pero este mecanismo está falseado, ya que como en el caso de (BB) su voz está apagada, pero sus necesidades y su identidad como persona están en imperioso encendido.

Asistimos diariamente a situaciones que recuerdan a una pequeña representación de la sociedad, pero a pequeña escala; en las cuales no se observa, ni se tiene en cuenta la opinión de los más desfavorecidos, se hace una apropiación indebida por parte de los compañeros y de nosotros mismos, de la autodeterminación, y la capacidad de elegir, o determinar, *el que y el cuando de las cosas que son para mi*. Nos hacemos con su voz, porque suponemos que así todo será más llevadero, y porque el quehacer diario así nos obliga, escuchamos comentarios como:

Conductas agresivas: empujar y reírse del compañero, arrojarle objetos e insultarle.

Comentarios literales: "que asco me da", "se le cae la baba", "yo paso de él", "pero si no habla, que más dará", "yo tiro de él" a él seguro que le dá igual", "yo soy más importante"

Falta de empatía: falta de acercamiento en situaciones altamente emocionales (tristeza, ansiedad, alegría,..etc.). Infravaloración de los compañeros que influye en la repartición de comida, en la que a veces ellos eran encargados, en la elección de preferencias y actividades a realizar, entre otras situaciones.

Sabemos que el mundo interior de una persona no siempre se corresponde que el mundo exterior, y que el lenguaje es un mecanismo vital, que nos diferencia de los humanos, como virtud; pero como carencia, no deberíamos utilizar la falta de este para presuponer que somos inferiores, carentes de intención o necesidades. En palabras de Cyrulnik, B

Un hombre sin habla no vive en un mundo de perro, continúa viviendo en un mundo de hombre. Ya no puede decirlo, pero puede comunicarlo, porque el enfoque etológico del habla nos permite sostener que existe un pensamiento sin lenguaje. El pensamiento se organiza en torno a imágenes y la comprensión, por su parte, se efectúa como una sucesión de imágenes donde los objetos siguen siendo objetos humanos. (Cyrulnik, B. 2008)

La forma de llegar a nosotros de BB es desarrollando algunas conductas muy significativas, que a su vez generan una respuestas concretas en sus compañeros. Algunas de ellas

son las siguientes:

Conductas- Respuestas:

- Acercamiento para abrazar, cuya respuesta por parte de los compañeros es empujón para apartárselo.
- Llanto desconsolado ante una situación concreta que provoca dolor, pena o tristeza, cuya respuesta de los compañeros, es la evitación
- Agarrar de la mano a un compañero, llevándolo hacia el carro de la comida, respuesta " tú ya has comido mucho, ya está bien, Esto no es para tí "

Nuestro menor se encuentra inmerso en un proceso que lo excluye, dentro de un contexto que ya es excluyente de por sí. Adaptamos la forma de trabajar con respecto de los más demandantes de atención, de los que más la piden. Al mismo tiempo generamos en los demás conductas de rechazo. No escuchamos lo que esta voz tiene que "decirnos". Su forma de llegar a nosotros es agarrándonos del brazo para llevarnos a algún sitio, cogiendo comida mientras está en la mesa, mordiéndose cuando está molesto por algo, gritando cuando no está agusto, o está más nervioso, y riéndose cuando algo le gusta. Pero aunque no escuchemos su voz, está ahí , él nos la muestra de esta forma " El lenguaje y el pensamiento tienen origen en el contexto " (Cyrulnik, B . 2008.)

Preguntas que clarifican la realidad

En lo que respecta al cuestionario que se les pasó a los menores más cercanos a nuestro chico BB, las preguntas eran las siguientes:

Sientes aprecio, o apego por BB

Te gustaría compartir habitación con él más adelante

Si tuvieras que darle de comer, ayudarle en el aseo, y demás lo harías

¿ Qué aspectos positivos ves en él en tu relación contigo ?.

¿Qué aspectos negativos ves en él, que te puedan afectar?.

Claramente un cuestionario muy concreto, que desveló aquello que ya era palpable; ya que 85 % de las respuestas eran del tipo (jamás compartiría habitación con él, babea mucho y me asco, se hace pipi encima, no le ayudaría a comer, que aprenda él...). Tan solo encontramos varias respuestas algo más cercanas a BB que pudieran dejar la puerta entreabierto al acercamiento, y las tuvo la única menor de sexo femenino

Propuesta y conclusión

Surge de la necesidad del grupo de hacer valer la voz de BB, mediante la creación de espacios de interacción, empatía emocional. Por nuestra parte, nuestra labor se cierne ahora en la idea de otorgar los medios y mecanismos necesarios a los compañeros, para poder llegar a entender, y a ponerse en la piel del otro; para con ello, desarrollar actitudes de inclusión, para conseguir una cultura inclusiva, que nivele en cierta medida la atención a todos los chicos por igual, y que se empodere a los menores, como figuras mediadoras en este proceso.

Nuestra labor es integrar a todos los menores en la sociedad, por ello en la línea de Booth y Ainscow estamos elaborando una serie de prácticas inclusivas que nos lleven a que vivan inmersos en una cultura inclusiva.

Además desde el equipo educativo de la residencia, tras los resultados del cuestionario AD HOC, *queremos tirar un poco del hilo*, de los resultados y ver que diferencias subyacen en la personalidad, conducta y contextos de cada menor, como variables que hayan podido influenciar en el tipo de respuesta. Recordando a Booth (1996)

La integración se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996).

Bibliografía

Altmann. G. M. (1999) : La ascensión de babel. Una incursión en el lenguaje, la mente y el entendimiento. Barcelona. Ariel.

APA, American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-IV TR). Arlington, VA (USA): American Psychiatric Publishing.

Artigas- Pallarés, J. Y Narbona, J. (2011) : Trastornos del neurodesarrollo. Barcelona. Viguera editores.

Booth, T: (1996) A Perspective on Inclusion from England, Cambridge Journal of Education, Vol. 26, No. 1: pp: 87-99.

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Calvin, W. H. Y Bickerton, D. (2001): *Lingua ex machina. La conciliación de las teorías de Darwin y Chomsky sobre el cerebro humano.* Barcelona. Gedisa editorial.

Cyrulnik, B. (2004): *Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos.* Barcelona. Gedisa editorial.

Gonzalez, B. Mañas, M. (2014): *Proinclusión en un Contexto Residencial. Libro digital de publicaciones y comunicaciones. CD. I Congreso internacional: Sociedad, Educación e Inclusión. Organizado por la Universidad De Granada y La Asociación Nacional Para La Educación, Logopedia, y Apoyo a la Inclusión.* Granada. 2014.

Green, S y Hill, M (2005). *Researching children's experience: methods and methodological issues.* En S. Green y D. Hogan (Eds). *Researching children's experience. Approaches and methods* (1-21). London: SAGE

López, M. Del Valle, J.F., Montserrat, C y Bravo, C (2010). *Niños que esperan . Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.

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

Ramachandran. V. S. (2011): *Lo que el cerebro nos dice: Los misterios de la mente humana al descubierto.* Barcelona. Paidós transiciones.

Ruiz Olabuénaga, J. I. Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Suárez Pazos, M. (2002). *Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares.* En A. Escolano Benito y Hernandez Diaz, J. M (coords), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp.107- 133). Valladolid: Tirant to Blanch



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN

VOCES SILENCIADAS

O corpo silenciado

The silenced body

Joana Manarte, Amélia Lopes, Fátima Pereira

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo. Com este texto pretende-se reflectir sobre o lugar do corpo no contexto educativo. É feita uma breve revisão teórica sobre a corporeidade e o seu carácter multidimensional e repensa-se a relação pedagógica como um espaço intersubjectivo onde há um elemento inexorável das nossas vivências: o corpo. Através dos relatos de experiências vividas na escola e de histórias de relação pedagógica, procuramos dar conta do que essas memórias nos trazem a propósito do corpo, nas suas diferentes dimensões.

Palavras-chave: *Corpo. Relação pedagógica. Memórias. Metodologia narrativa.*

Abstract. With this paper we intend to reflect on the role of the body in education. We pass through some theoretical considerations about corporeality and its multidimensional existence and we rethink the pedagogical relationship as an intersubjective space where there is an inexorable element: the body. Analyzing the reports on life-school experiences and stories of pedagogical relationships, we try to understand what those memories tell us about the body in its different dimensions.

Keywords: *Body. Pedagogical relationship. Memories. Narrative inquiry.*



Introdução

O corpo é o grande veículo de comunicação do ser humano e está inevitavelmente presente em todas as nossas experiências. Ser professor é uma actividade *incorporada*, é uma actividade que acontece nos corpos e entre corpos, mas a investigação em Educação tem dado pouca importância ao corpo na prática pedagógica. (Estola e Elbaz-Luwisch, 2003)

A experiência da intersubjectividade pressupõe um encontro entre corpos. Sendo a interacção uma reacção recíproca através da qual o comportamento de uma pessoa influencia a outra, e vice-versa, não falamos aqui de uma abstracção. Pensemos na relação pedagógica: esta interacção é uma acção que se concretiza no encontro entre professor e aluno, sendo importante assegurar condições físicas e espirituais favoráveis ao encontro pedagógico, circunstâncias facilitadas pelo diálogo, pela comunicação, pela relação (Postic, 2008; Stonkuvienè, 2010).

O objectivo da minha investigação é contribuir para compreender melhor o lugar do corpo no contexto educativo, através da análise de relatos de vivências de relação pedagógica. O que se pretende é dar voz a um corpo que tem sido silenciado e esquecido pelo próprio sistema, acreditando que esta é mais uma forma de ajudar ao resgate da essência relacional da Educação.

1. Corpo

É preciso descobrir, entre todas as pessoas presentes, aquele ou aquela cujos sinais corporais provocam em nós uma forte emoção porque são gestos e coisas que correspondem a uma sensibilidade, uma avidez, uma esperança inscrita no fundo de nós mesmos.

(Ribeiro, 2005:277)

O conceito de corpo tem vindo a ser dominado pela ideia de separação entre corpo e alma, corpo e mente, corpo e consciência. No seguimento do pensamento nietzschiano, que afirma holisticamente que somos o nosso corpo, Merleau-Ponty (2005) explana



sobre a fenomenologia do corpo e a noção de corporeidade. O homem é uma unidade fenomenológica, cuja existência é corporal; ele «está corporalmente inserido no mundo», isto é, as suas relações com o outro e com o mundo são mediadas pelo corpo (Reis, 2011:38). Dito por outras palavras, a consciência do mundo e a autoconsciência são mediadas pelo corpo. Abrimo-nos ao mundo através dele, do corpo vivido, do corpo em realidade (Le Breton, 1992; Reis, 2011).

A dança é, provavelmente, o terreno onde as possibilidades do corpo são mais evidentes e é, por isso, uma interessante fonte de recursos teóricos e históricos para reflectir sobre esta temática. Louppe (2012:69), em *Poética da dança contemporânea*, fala-nos do corpo e do “movimento do corpo como campo de relação com o mundo, como instrumento de saber, de pensamento e de expressão”. Já Merleau-Ponty (2005) falava do corpo como expressão, realçando que não é apenas um invólucro exterior do indivíduo, mas sim a própria expressão do ser: eu não tenho o meu corpo, eu sou o meu corpo. Portanto, a comunicação tem uma natureza corpórea, em que o expressado não existe separado da expressão.

Ainda dentro da dimensão comunicativa, realce-se o carácter dialógico do corpo, que serve a sua natureza social. O corpo conecta, liga-nos ao outro – a subjectividade constitui-se a partir da intersubjectividade, pois é sempre relacional. Ora, a subjectividade é corporeidade. A concepção do corpo de Merleau-Ponty sugere, assim, uma subjectividade “encarnada”, que remete para o conceito de *embodiment*.

O movimento do corpo é o que nos põe em contacto com o outro e em relação com as coisas, dando origem a uma cognição sensível, pois o pensamento é indissociável do corpo (Reis, 2011; Louppe, 2012). Também Gonçalo M. Tavares (2013:209), no seu interessante e peculiar *Atlas do Corpo e da Imaginação* (livro que nasce da sua tese de doutoramento), reflecte sobre o “movimento como pensamento que age”, reforçando a relação corpo-pensamento-significação.

Louppe (2012:71) chama também a atenção para a qualidade lírica que emana do orgânico, uma espécie de emergência poética que é qualidade natural do corpo que somos e que faz com que o corpo se concretize, mais do que pela “figura anatómica”, pelas “sensações e intensidades”.

Isto implica lembrar que esta pesquisa não se funda numa visão monocular que reduz o corpo à sua dimensão biológica, mas sim numa óptica multidimensional da



corporeidade. A sociologia do corpo veio dar um contributo indispensável para a ampliação do conceito, na medida em que se dedica à compreensão do corpo para além da “coleção de órgãos arranjados segundo leis da anatomia e da fisiologia”, afirmando-o como “uma estrutura simbólica, superfície de projecção passível de unir as mais variadas formas culturais.” (Le Breton, 1992:29) Contrariando a insistência da sociobiologia em reduzir o homem a um certo mecanicismo - e até determinismo - fisiológico e instintivo, a sociologia do corpo pensa-o como um lugar de relação com o mundo e como um elemento de conexão com os outros, percebendo-o não como um lugar dado e de limites fixos, mas como um espaço em construção, de infinita geometria, de (re)criação de significados e de existência (também) semiótica.

É importante clarificar que neste trabalho não se pretende desenvolver um receituário de comportamentos não-verbais, até porque “não existe uma imagem correcta, uma postura correcta ou sequer um movimento correcto. Existe uma maneira de funcionar que, num dado momento, conduz simultaneamente à unidade e à abertura.” (Irene Dowd, *in* Louppe 2012:71) O intento aproxima-se antes da sugestão de Le Breton (2007) de ter o corpo como caminho de investigação, na medida em que ele é projecção (e projector) de uma constelação de dimensões humanas, aparecendo como um apelativo miradouro para um entendimento diferente do homem e do mundo, em diferentes campos do conhecimento.

2. Relação pedagógica

“Because body has been considered more as a ‘problem’ or a ‘sin’ than a ‘treasure’, there is much that is unsayable about bodies in classrooms.”

(Estola e Elbaz-Luwisch, 2003:702)

A dimensão semiótica do corpo faz dele o actor principal da presença humana e confere-lhe o desígnio incontornável da comunicação e da relação com os outros e com o mundo (Le Breton, 2007; Tavares, 2013). Tendo o contexto educativo como espaço de comunicação e relação, transformação e desenvolvimento humano, aqui procuramos



pensar o corpo como estrutura de significações e de mediação afectiva, psicológica, social e física entre professor e alunos.

O professor que é próximo dos seus alunos será, provavelmente, um melhor professor do que aquele que se distancia deles social, emocional e psicologicamente (Sibii, 2010). Na interacção professor-aluno, vários autores estudaram a imediação (*immediacy*) do professor (maioritariamente, através de estudos quantitativos) e comprovaram os seus efeitos na relação pedagógica, destacando a forte influência da comunicação não-verbal na proximidade ou evitamento interpessoal, na memorização da informação e na aprendizagem cognitiva e afectiva (Sibii, 2010; Stonkuvienè, 2010; Velez e Cano, 2008; Hsu, 2010; Richmond, 2002).

No panorama sociopolítico actual, a escola é frequentemente vista do prisma do resultado e não tanto da vivência e dos processos relacionais. Quando a escola é tida como uma entidade cultural, espiritual e organizacional, evidencia-se a questão da formação holística do indivíduo e a necessidade de reflectir sobre a relação pedagógica. O conhecimento sobre a interacção pedagógica é ainda escasso e o foco de reflexão do professor tem sido baseado, sobretudo, no conhecimento de uma determinada temática, sendo insuficiente a atenção dedicada à questão da comunicação pedagógica (Stonkuvienè, 2010).

Apesar da evidência de que a emoção é, cultural e cognitivamente, uma força motriz da acção humana, na investigação em Educação a questão da emoção tem sido relegada para segundo plano, em prol da sobrevalorização da razão ou da racionalidade nas situações de aprendizagem formal (Titsworth *et al*, 2010). A aprendizagem afectiva envolve os sentimentos, as emoções e a aceitação dos alunos relativamente a um assunto e ao professor e são vários os estudos que consistentemente concluíram que há uma forte relação entre a imediação do professor e a aprendizagem afectiva. Releve-se que a aprendizagem no plano afectivo é tão importante que, ao contribuir para a motivação do aluno, é um catalisador da aprendizagem cognitiva. Entenda-se, pois, que comunicação, emoção e aprendizagem são fenómenos altamente interligados (Titsworth *et al*, 2010; Postic, 2008; Allen *et al*, 2006; Goodboy, 2009).

A qualidade das relações interpessoais é importante para o desenvolvimento da reacção emocional que desenvolvemos não só para com as pessoas, mas também em relação ao contexto que lhes está associado. O corpo do professor comunica



significados aos alunos, e vice-versa (Richmond, 2002). A comunicação não-verbal favorece o estabelecimento das relações sociais e expressa as emoções e atitudes dos intervenientes e, no entanto, o sistema educativo tem limitado esta criatividade e diversidade expressivas (Tapia *et al*, 2014). Fiske (2005:96) afirma explicitamente que “o corpo humano é o principal transmissor de códigos apresentativos”. Contudo, García *et al* (2014:125) lamentam que o processo educativo invisibilize o nosso corpo, no qual “se instalan las memorias y huellas de la educación vivida, así como las historias que han ido construyendo la propia identidad.”

Que importância tem a corporeidade no contexto pedagógico? O que se diz sobre o corpo quando falamos da escola? O que nos conta o corpo quando falamos da escola?

3. Metodologia narrativa

“Attention to the body is a challenge. How do researchers find new epistemological commitments and methods to talk about bodies in education?”

(Estola e Elbaz-Luwisch, 2003:697)

Como podemos abordar e compreender o corpo em Educação?

A fenomenologia oferece uma abordagem metodológica fundada nas experiências vividas pelas pessoas antes da sua teorização. Apoiando-se no pressuposto de que a análise das nossas vivências e interações diárias aprofunda a compreensão dos fenómenos sociais e humanos, o método fenomenológico foca-se na exploração da experiência consciente ou trazida à consciência (Littlejohn e Foss, 2009).

As nossas vivências são organizadas sob a forma de narrativas, num perpétuo movimento de experiências, memórias e interpretações. Sendo inerente à acção humana, na narrativa representamos e compreendemos a experiência, conferindo sentido ao vivido. (Clandinin e Connelly, 2011; Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Partindo da valorização da experiência como fonte de conhecimento e dada a pertinência heurística do objecto de estudo, a metodologia narrativa parece corresponder à intenção deste trabalho.



Clandinin e Connely (2011) explicam que o pensamento narrativo configura-se numa forma tridimensional, onde se cruzam 1) a dimensão pessoal/social, 2) o espaço e 3) o tempo. Efectivamente, falar de experiência implica ter em conta a temporalidade, a historicidade, a memória e a aprendizagem; a reflexão retrospectiva das experiências é um processo activo de (co)construção de significados (Lopes, 2011; Torregrosa, 2011; Molina, 2011). A centralidade do sujeito neste contexto metodológico advém da noção de que cada pessoa tem uma história e que cada história é composta por estórias, inscritas num *continuum* de tempo e situadas em espaços próprios. O tempo e o espaço são eixos referenciais que contextualizam as experiências e os relatos (Torregrosa, 2011).

Construir uma narrativa a partir da voz dos protagonistas da relação pedagógica é assumir que estes – sobretudo estes – nos dão material fundamental para “compreender, discutir e configurar as realidades” (Cortés, 2011:70). O testemunho convoca a memória, convoca a experiência. Esta é então uma perspectiva compreensiva, que nos possibilita o acesso e a aprendizagem de algo essencialmente humano, a partir dos relatos de quem vive as experiências (Torregrosa, 2011; Molina, 2011).

A Educação é um campo rico em subjectividades e relações humanas. Neste sentido, e nesta “necessidade de encontrar um método adequado para dar conta da diversidade em que se expressa a experiência humana” (Molina, 2011:92), a pesquisa narrativa aparece como uma metodologia adequada a este estudo, em que serão as estórias dos participantes a matéria-prima para a construção de um texto tecido em jeito de *bricolage* colectiva de vivências, significados, afectos, interpretações e descobertas.

Que memórias temos dos nossos professores? O que é que é dito sobre o corpo quando contamos histórias da escola? O corpo é falado? Directa ou indirectamente? Que significados são atribuídos ao corpo no recontar das memórias?

3.1 Auto-narrativa

Clandinin e Connelly (2011) incentivam o investigador a escrever a sua própria narrativa como forma de lançar a problematização da temática e de iluminar o caminho empírico a percorrer. Penso que o que nos propõem é também um exercício de



transformação ou esclarecimento identitário, levando-nos a reconfigurar a figura do investigador impermeável para o investigador que se descobre, sente, mistura e humaniza ao contar a sua própria experiência.

Numa primeira abordagem ao projecto, partiu-se da auto-narrativa da investigadora, da qual se retiram alguns excertos para facilitar a contextualização do leitor:

As mãos da professora primária cheiravam a laranja muitas vezes. Mãos cheias, pele seca, unha do polegar amarelada na ponta (de descascar as laranjas). Sei disto porque lembro-me daquela mão pousar e gesticular muitas vezes na minha sebenta ou no manual escolar para me explicar melhor algum ponto da matéria. Para apreender a informação nova que chegava, os meus olhos saltavam da mão para a boca para os olhos para a mão outra vez e nesta dança não-verbal percebo agora que me sentia bem na altura e que dali não vinha nada ameaçador. (...) Tocava em mim e nos meus colegas (não tenho a certeza se me acariciava o cabelo de vez em quando ao passar pelo meu lugar, mas tenho quase a certeza que sim). Às vezes, puxava-nos pela roupa para nos encarregar numa fila ou chamar a atenção; nunca gostei que nos puxassem pela roupa, ainda hoje não gosto de ver as crianças do jardim-de-infância a serem puxadas pela roupa pelos/as educadores/as; mas acho que a minha professora primária fazia isso com aquela ternura abrupta de mãe que pega nas crias pelo cachaço.

(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

O professor de português do 11º ano tinha um aspecto formal. Clássico, talvez seja um adjectivo mais adequado. Mas era um clássico como o pai do Indiana Jones, um clássico absolutamente entusiasmante!

Espalhava-se no espaço com postura de trovador, esbracejava no ar numa leitura de um excerto do Sermão de Santo António aos Peixes e nas entrelinhas os seus olhos procuravam nos nossos o mesmo entusiasmo. Eu lembro-me de sorrir a maior parte das aulas e de ficar deslumbrada com a etimologia de uma qualquer palavra que, por algum motivo, ele decidia desdobrar com uma voz apaixonada. Cativante, virava-se rapidamente para o quadro para escrever, falava alto, virava-se para trás para assegurar que estávamos a seguir o raciocínio, continuava a falar alto, em latim, em grego, voltava-se para o quadro, acabava de explicar a transformação da palavra e girava para nós com um sorriso e uma expressão de surpresa!



(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Com postura controlada, expressão facial séria, olhar intimidador e voz desafinada ditava o sumário no início da aula como quem dita uma lei, que nós escrevíamos como se fosse um dever. Depois de uma pergunta dirigida à turma, girava ansiosamente o giz na palma da mão e fazia um ponto de interrogação com a testa enquanto esperava uma resposta. (...) A carga emocional associada à professora e à disciplina foi-me difícil e causa de sofrimento pessoal. Isto chegou, inclusivamente, a interferir com decisões pessoais (do dia-a-dia) e académicas (...).

(Excerto da auto-narrativa, in Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

Da análise da auto-narrativa, notou-se que a dificuldade em desligar o que se percebe do que se sente confirma que a narrativa é uma forma única de aceder quer às percepções, quer aos sentimentos presentes na relação pedagógica. Realmente, não se trata de observar o comportamento não-verbal de um professor numa aula, mas antes de conhecer o que se sente com isso, o que só é possível através do relato das experiências. Neste sentido, a narrativa vem dar corpo à dimensão intangível das percepções e dos afectos e surge como uma metodologia adequada para o estudo da corporeidade na relação pedagógica. (Manarte, Lopes e Pereira, 2014)

3.2 Grupo focal

Numa segunda fase do processo empírico surge a necessidade de constituir um grupo de discussão focalizada, como um dispositivo gerador de ideias (Breen, 2006), que viria permitir aceder num único encontro a perspectivas e discursos sobre a temática. Assim, realizou-se um grupo focal com professores, onde os participantes partilharam vivências de relação pedagógica e reflexões sobre o corpo-símbolo. O facto de o grupo ter sido constituído por professores permitiu trazer ao círculo as suas memórias enquanto professores, mas também enquanto alunos que foram. Seguem-se alguns excertos:

“ Eu por acaso, eu acho que sou uma privilegiada, porque eu acho que desde a professora primária até professores na faculdade eu encontrei, tive sempre a sorte de ter, em ciclos,



sempre um professor profundamente afectivo. Aah... A professora primária não era uma professora de tocar e, no entanto, e eu acho que isto quase nos obrigava depois a termos que discutir o que é que eles nos passam, não é, quando nos tocam, (...) com a intensidade da voz com que o fazem, às vezes com a forma como nos olham... não é?”

(A.P., participante do grupo focal)

“Toda ela explicava a matéria com o corpo. Aah... com a voz, com o timbre... Aah... com os gestos... aah... eu acho que ela até era capaz de ser irónica com o corpo.”

(A.P., participante do grupo focal)

“ (...) ele era um óptimo professor e... fez-me gostar muito de geografia, porque eu no 10º não tinha tido assim uma grande experiência (...).”

(J.M., participante do grupo focal)

“Não se dava muito aos alunos. Era uma pessoa até mesmo... a postura dela era assim rígida, estava sempre a mexer no cabelo, sempre assim, sempre [ilustra com o gesto de arranjar o cabelo], estava sempre muito, era muito púdica, estava muito preocupada sempre com a postura e... mas como professora, a maior parte dos meus colegas não gostava, mas eu acho que aprendi bastante francês com ela, porque explicava bem, e eu sempre gostei muito de aprender gramática (...).”

(J.M., participante do grupo focal)

“E ela dava-nos as aulas, quer de francês, quer de história, com um olhar... aah... carinhoso, que nós éramos aah... empenhados e trabalhávamos naquela disciplina porque a seguir nós olhávamos para ela e ela tinha um sorriso.”

(M.M., participante do grupo focal)

“Eu sou educadora e não puxo pela roupa. (...) Nem pelas orelhas. Porque eu acho que não é a puxar... Nós não somos... Assim como também me incomoda muito quando em visitas de estudo vejo os meninos atados com uma corda ao pulso. Fico revoltada (...).”

(M.M., participante do grupo focal)

“ (...) acho que de facto a componente não-verbal, por oposição à verbal, em que estamos a discutir conteúdos, é de uma riqueza relativamente às emoções, que é a primeira a que a associamos, mas também às atitudes, não é? E, portanto, a nossa identificação com



atitudes que nos são passadas, a percepção clara da brutalidade, da autoridade, da frieza, da dureza, da rigidez, não é, que vêm antes da pessoa até nos dizer a carta dos seus valores, dos seus... das suas crenças, não é?”

(A.P., participante do grupo focal)

“Mas por exemplo, não é o facto de andar de um lado para o outro que também cativa os alunos. Porque eu estou-me a lembrar de um professor que me deu aulas... e o facto de o seu ar sereno, tranquilo... contava uma anedota no mesmo tom com que estava dar... e nós ficávamos ali absorvidas e atentas a tudo. Portanto, e é a expressão facial, a maneira de... (...) [É o] conjunto que nos cativa.”

(M.M., participante do grupo focal)

“Eu acho que o mesmo professor, no evoluir de um ciclo de formação, pode ter uma relação diferente com os alunos e que tem a ver muito também com a parte não-verbal que comunica. Aah... eu acabei de ter três turmas, que comecei com elas no 7º até ao 9º ano em História. E, de facto, a parte da história mais... que eu mais gosto, e que acho que se denota na maneira como falo, é a do 9º ano, é a história contemporânea. E acho que isso mudou a relação dos alunos comigo e de mim com os alunos.”

(S.C., participante do grupo focal)

“(...) eu gosto muito de matemática, e portanto eu entusiasmo-me muito a dar matemática e os meus alunos sentem isso, é curioso, naquela faixa etária eles conseguem perceber que eu... que eu gosto de matemática, é curioso, fazem esse tipo de comentário.”

(Q.O., participante do grupo focal)

Este encontro deixou a impressão de que era a primeira vez que os participantes estavam a pensar neste assunto, o que desencadeou interessantes momentos de auto-análise da sua corporeidade enquanto professores e levantou questões relativas à formação de professores. Da análise da transcrição resultaram, inicialmente, quatro categorias maior – *percepções, emoções, impacto e contexto* -, cada uma dividida em subcategorias. Daqui evidenciou-se a relação entre a comunicação não-verbal e as emoções e o seu impacto nos contextos académico e pessoal dos participantes.



3.3 Relatos

Dando continuidade ao procedimento metodológico, deu-se início à recolha de histórias de vida de outros sobre as suas experiências na escola. Têm sido recolhidos relatos escritos e orais (gravados em áudio).

Os relatos escritos têm sido pedidos por e-mail a pessoas de outras nacionalidades, que se encontram em países e continentes diferentes.

Os relatos orais têm sido recolhidos em encontros individuais, agendados com participantes seleccionados a partir de critérios diversificados e flexíveis, entre eles: diversidade (etária, de género, racial); facilidade de agenda; conveniência geográfica; conhecimento prévio de vivências potencialmente interessantes; entre outros. Na verdade, (quase) qualquer pessoa pode colaborar no projecto, na medida em que (quase) todos fomos alunos e temos experiências de escola e de relação com os nossos professores.

Partilhamos, então, alguns excertos dos relatos:

“She was really strict and I was terrified of her. I don’t remember much other than one breaktime she wouldn’t let me go out to play until I’d correctly added up 4+5. For some reason I kept getting it wrong. I also used to really look forward to Tuesdays when we had a different teacher who was much kinder!”

(C., relato escrito – Bath, Inglaterra)

“You could see the care written plain as day on his face when he worked. He wanted everyone around him to do well and have fun, and a lot of that rubbed off on me.”

(M., relato escrito – Nova Iorque, EUA)

“(…) e nós nunca fomos proibidos de nos levantar. Ou seja, nós nunca pedíamos à Dina para ir à casa de banho, nós nunca pedíamos à Dina para ir afiar o lápis. Isso era, tipo... natural.”

(N., relato oral)

A nossa posição epistemológica balança entre o paradigma construtivista e a teoria crítica. Pretendemos criar relações colaborativas com os narradores, recolhendo



as suas estórias através de uma abordagem conversacional. Isto implica, para além da partilha dos textos e interpretações da investigadora sobre as conversações, a aceitação da ambiguidade na co-interpretação das estórias (Clandinin e Connelly, 2007).

3.4 Análise de conteúdo

“Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.” (Bardin, 2011:11) Pela sua possibilidade hermenêutica, um dos métodos de análise utilizados é a análise de conteúdo. O método visa perceber o significado do texto em estudo, com uma visão também apoiada no ponto de vista daqueles que produziram os textos (L’Écuyer, 1990).

A partir dos dados recolhidos até ao momento foi já proposto um sistema categorial. Apesar de a análise que tem sido feita ser ainda muito preliminar, sobretudo no que respeita aos relatos, foi já suficiente para pensar numa reconfiguração do sistema categorial, ao qual se acrescentou, até ao momento, mais duas categorias de análise para além das quatro já referidas – *tipologia do corpo* e *presença* (ver Quadro 1).

Quadro 1. Sistema categorial

Categorias Gerais	Subtemas
Percepções	Conteúdo e Forma. O invulgar. Diversidade individual. O uso do espaço e dos objectos. Aparência. O que vejo fazer aos outros.
Emoções	Positivas (aceitação) Negativas (rejeição)
Impacto	Pessoal (positivo, negativo/ mediato, imediato) Académico (positivo, negativo/ mediato, imediato)
Contexto	Regras institucionais. Níveis de ensino. Espaço e tempo. História individual. Espaços para o corpo.
Tipologia do corpo	O corpo permitido. O corpo esperado. O corpo proibido. O corpo disciplinado.
Presença	Conexão. Interação. Consciência/ atenção (<i>awareness</i>).



A intenção será recorrer a uma análise de conteúdo mista, como sugerido por Bolívar (2002:17), em que o desafio reside em ter uma “visão binocular” na investigação narrativa, onde o global e o singular se explicam mutuamente.

Conclusão

O recontar de estórias implica lidar com memórias. Ainda que haja recordações vagas e a impossibilidade de aceder factualmente aos episódios passados, o que parece levantar um pouco o véu à história é a sensação e/ou sentimento desencadeado na altura, sugerindo que a memória emocional e afectiva permaneceu, sendo esta, talvez, um dos pilares para o acto de narrar. A atenção aos pormenores de um professor é algo que, aparentemente, passa despercebido; mas a verdade é que ao fim de vários anos lembramo-nos de detalhes, gestos, expressões, vozes, movimentos e daquilo que sentimos com eles e o que deles ficou em nós.

Até agora, os dados reforçam a ligação entre a corporeidade e as emoções, valorizando a presença do outro na relação pedagógica.

O trabalho está ainda longe de chegar ao fim, mas aponta já para um caminho apelativo de relações entre diferentes dimensões educativas e humanas, que têm o corpo como um denominador comum que pode evidenciar a dimensão holística que a Educação deve ter, a sua finalidade humanística e recuperar a essência relacional do que é ser professor.

Referências bibliográficas

ALLEN, M., WITT, P.L. & WHEELLESS, L.R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational fator in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55 (1), 21-31.

BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.



BOLÍVAR, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": Epistemology of Biographical-Narrative Research in Education. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.

BREEN, R. (2006). A practical guide to focus-group research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (3), 463-475.

CLANDININ J. (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. California: SAGE Publications.

CLANDININ J. y CONNELLY M. (2011). *Pesquisa Narrativa, Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.

CORTÉS, P. (2011). *El sentido de las historias de vida en investigaciones socio-educativas. Una revisión crítica*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (68-74). Barcelona: ESBRINA.

ESTOLA, E. & ELBAZ-LUWISCH, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35 (6), 697-719.

FISKE, J. (2005). *Introdução ao estudo da comunicação*. (9ª Ed.). Porto: ASA Editores.

GARCÍA, M., MEGÍAS, E.P. & ARCOS, D.P. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Biodeducamos. Tendencias Pedagógicas*, 24, 113-132.

GOODBOY, A.K., WEBER, K. & BOLKAN, S. (2009). The effects of nonverbal and verbal immediacy on recall and multiple student learning indicators. *Journal of Classroom Interaction*, 44 (1), 4-12.

HSU, L. (2010). The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on student's motivation for learning English. *Asian EFL Journal*, 12 (4), 188-204.

L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Quebec: Presses de l'Université du Québec.

LE BRETON, D. (2007). *A sociologia do corpo*. (2ªEd). Rio de Janeiro: Vozes.

LITTLEJOHN, S. & FOSS, K. (2009). *Encyclopedia of Communication Theory*. California: SAGE Publications.

LOPES, A. (2011). *Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores*. En F. HERNANDEZ, J.M.



SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (23-33). Barcelona: ESBRINA.

LOUPPE, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

MANARTE, J., LOPES, A. & PEREIRA, F. (2014). Contributions to the empirical study of immediacy in the pedagogical relationship through self-narratives. *Journal of Pedagogy*, 5(2), 209-225.

MERLEAU-PONTY, M. (2005). *Phenomenology of Perception*. United Kingdom: Taylor and Francis e-Library.

MOLINA, D. (2011). *Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (90-98). Barcelona: ESBRINA.

POSTIC, M. (2008). *A relação pedagógica* (2ª Ed.) Lisboa: Padrões Culturais.

REIS, A. (2011). A subjectividade como corporeidade: o corpo na fenomenologia de Merleau-Ponty. *Vivência*, 37, 37-48.

RIBEIRO, A. (2005). *O corpo que somos: aparência, sensualidade, comunicação*. (2ª Ed). Cruz Quebrada: Casa das Letras.

RICHMOND, V. (2002). *Teacher nonverbal immediacy: use and outcomes*. En J.L. CHESEBRO & J.C. MCCROSKEY (Eds.), *Communication for teachers* (65-82). Needham Heights, MA, USA: Allyn & Bacon.

SIBII, R. (2010). Conceptualizing teacher immediacy through the ‘companion’ metaphor. *Teaching in Higher Education*, 15 (5), 531-542.

STONKUVIENÈ, I. (2010). Communication as an essential element of pedagogical process. *TILTAI*, 4, 189-200.

TAPIA, C., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, M., CARREÑO, X., PRADOS, E., PADUA, D., MARTÍN, C. y MERCADO, M. (2014). Learn collectively, democratic experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 132: 661-667.

TAVARES, G. M. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho.

TITSWORTH, S., QUINLAN, M. & MAZER, J. (2010). Emotion in teaching and learning: development and validation of the classroom emotions scale. *Communication Education*, 59 (4), 431-452.



TORREGROSA, A. (2011). *Historias de vida y conectividades emergentes*. En F. HERNANDEZ, J.M. SANCHO y J.I. RIVAS (orgs.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (126-131). Barcelona: ESBRINA.

VELEZ, J.J. & CANO, J. (2008). The relationship between teacher immediacy and student motivation. *Journal of Agricultural Education*, 49 (3), 76-86.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS EN LA FORMACIÓN INICIAL. PONER LA MIRADA EN EL CUERPO PARA COMPRENDER NUESTRO “SABER” COMO ALUMNAS.

**Autoras. Sánchez Sánchez, María; Maldonado Mora, Bella Aurelia y
Labraca Hidalgo, M^a Isabel**

Institución. Universidad de Almería

Resumen

El trabajo que presentamos narra las experiencias corporales de tres estudiantes universitarias, una maestra de Educación Infantil, una Trabajadora Social y una maestra de Educación Primaria. Utilizamos el relato autobiográfico como herramienta para dar a conocer el sentido y significado del cuerpo en la formación inicial. En nuestro caso, hemos elaborado relatos autobiográficos en asignaturas diferentes que nos han ayudado a reconstruir la realidad vivida en la Universidad, donde el carácter experiencial adquiere especial significado. El hecho de poner en diálogo dichos relatos, puso de relieve la construcción corporal en la educación, en *la* que el gran ausente es el cuerpo. La narrativa, se convierte así, en una herramienta que permite utilizar con más naturalidad la expresión de los pensamientos, de los sentimientos y de los deseos.

Palabras clave: Formación inicial, Relatos autobiográficos, Corporeidad.

Abstract

This project describes the corporal experiences of three college students, a child education teacher, a social worker, and a primary education teacher. We have used the autobiographical story in order to release the meaning of the body in the basic education. Due to the importance of the reality lived at the University as a more experimental framework, we developed the autobiographical stories there. The



conclusions were that the body does not receive the importance that it deserves, being a forgotten part in our academic education. Hence, we conclude that the narrative displays an excellent manner to ease the way to express of thoughts, feelings and desires.

Key words: basic education, autobiographical stories, corporeity.

Introducción

El trabajo que presentamos narra la experiencia vivida de tres estudiantes universitarias en formación inicial. Una ha estudiado el Grado de Educación Infantil, otra ha estudiado la Diplomatura de Trabajo Social y una tercera cursa segundo curso del Grado de Educación Primaria. La comunicación presenta el diálogo a tres, partiendo de los relatos autobiográficos elaborados en distintas asignaturas en un mismo contexto, el de la Universidad de Almería.

La puesta en común de estas experiencias aborda algunos de los elementos del proceso de aprendizaje que hemos vivido. Esto ha propiciado la creación de un espacio para compartir diferentes formas de sentir y pensar la docencia y, de cómo ello nos permite entender el proceso de construcción de identidad como alumnas en formación. Queremos destacar en esta comunicación la importancia de nuestra voz en primera persona y poner en valor el aprendizaje vivido.

1. El contexto de nuestros relatos en la Formación Inicial

El encuentro de tres mujeres en el contexto universitario ha significado un espacio de reencuentro, donde la subjetividad individual ha generado un conocimiento compartido (Márquez, Prados y Padua, 2014). El cuerpo, ha sido el eje central en nuestros relatos y nos ha permitido cuestionar la manera de aprender en la universidad e iniciar procesos internos de reflexión sobre lo que se entiende como “lo normal” en educación.

Nuestra formación es distinta en el tiempo y distante en cuanto a las materias cursadas. Sin embargo, hemos confluído en el profesorado que nos ha impartido las diferentes asignaturas, cada una en su especialidad y ello nos ha permitido vivenciar una misma metodología. Nos referimos, en concreto a asignaturas relacionadas con investigación didáctica y educativa impartidas por las mismas profesoras en las diferentes especialidades. Tanto, el hecho de vincularnos con estas profesoras en otras tareas académicas como el uso de los relatos autobiográficos como metodología en sus asignaturas, nos dio la posibilidad de ponernos en contacto unas con otras.

Cada una de nosotras estábamos inmersas en proyectos diferentes durante los años 2012-2014; una cursando primer año del Grado en Educación Primaria y



participando en un proyecto denominado Bioeducamos¹, otra en un trabajo de una asignatura en cuarto curso que dio pie a la realización del Trabajo fin de Grado² en Educación Infantil y, una tercera elaborando un trabajo en una asignatura del máster³ que cursaba. Ha sido a partir de la elaboración de nuestros relatos en el contexto de estas asignaturas donde hemos confluído y desde donde surge este aprendizaje en grupo. Las tres habíamos escrito ya nuestros relatos autobiográficos y la idea de “dialogar” con ellos ha puesto de relieve, que aún estando separadas en el tiempo académicamente, se establecen similitudes en la forma de aprehender nuestro rol como alumnas.

En nuestros relatos compartidos vemos cómo los modos de aprender, las maneras de situarnos como alumnas en formación y la implicación o no en el proceso de aprendizaje, tiene muchas similitudes, a pesar de que nuestras formaciones en contenidos distan. También, nos ha permitido reconocer aspectos invisibles de nuestro proceso formativo, es decir, cuestiones que forman parte de la individualidad a la vez que de lo imaginario colectivo y compartido, a saber, la invisibilidad de que el alumnado construye su propia identidad profesional e individual, a partir de lo que aprende en todo lo referente a la cultura académica. Los relatos autobiográficos elaborados en las diferentes asignaturas nos han ayudado a reconstruir la realidad vivida en la Universidad, donde el carácter experiencial adquiere especial significado. En nuestro caso, y quizá porque las asignaturas recibidas por las mismas profesoras ponían el acento en la corporeidad, los relatos evidencian la importancia de nuestras experiencia corporal, las emociones y los modos en cómo vivimos nuestro cuerpo. Podemos decir ahora conjuntamente que el gran ausente en el proceso educativo a lo largo de nuestra vida académica es el cuerpo. Como afirma Meirieu (2006) y Toro (2007), si el cuerpo es el gran ausente en la escuela, en la universidad –fracasa- por su ausencia.

En este sentido, en la universidad, “el cuerpo representa una dimensión personal a la que rara vez accedemos para preguntarnos qué pasa en él, cómo está éste en el aula, cómo el sistema hegemónico controla el cuerpo físico para así dominar las mentes” (Tapia, C. et al., 2014:665). Es importante para nosotras reflejar lo que ha significado

¹Bioeducamos es un proyecto que busca elaborar una visión propia, comprensiva y compartida del currículum formativo y de la realidad de la escuela a través del diálogo de los textos académicos y científicos y los relatos escolares del alumnado. Se basa en la experiencia escolar como principal fuente de conocimiento profesional de los futuros docentes y el aprendizaje colectivo y cooperativo construido entre el alumnado y el profesorado. Proyecto de Innovación educativa de grupos docentes de la Universidad de Almería. Compartido con las universidades de Málaga, Almería y Universidad del Nordeste (Argentina).

² Asignatura: Cuerpo y motricidad: expresividad y comunicación. Trabajo Fin de Grado: La voz escrita de una alumna reproductora. Reflexiones sobre la corporeidad en la Formación Inicial.

³ Máster en Estudios de Género: Mujeres, Cultura y Sociedad. Asignatura: Cuerpo, Género y Relaciones de poder en Contextos Educativos.



descubrir nuestro cuerpo y nuestros sentimientos y el sentido de ello en la formación inicial, a la vez que, la importancia de dialogar conjuntamente y con otras compañeras. Las palabras de Balbás, ahondan si cabe aún más en la experiencia que ahora reconocemos en nuestros propios cuerpos: “la universidad pervierte el alma de los jóvenes, les hace confundir conocimiento con datos, el amor a la sabiduría por el futuro profesional, estatus y vida. Es superficial, confunde y frustra. No es templo ni es Saber” (Balbás et al., 2007:142). Nuestro cuerpo atosigado de datos, clasificaciones, pruebas y exposiciones, refleja nuestras propias dolencias y frustraciones, a la vez que reconoce la falta de empoderamiento de nuestras vidas y de nuestra futura profesión. Creemos más en los resultados y en el ranking académico, que en lo que de conocimiento real y práctico hemos adquirido y grabado en nuestras células. Dotamos de más valor a lo que otros dicen, que a la capacidad reflexiva de poner en diálogo con nosotras mismas y otros el conocimiento científico y práctico de nuestra futura profesión (Márquez, Prados y Padua, 2014). Por ello, nos parece importante partir de nuestra propia experiencia y de la forma en cómo la escribimos y la comunicamos. Por la extensión de los mismos y los requerimientos de esta comunicación, presentamos a continuación retazos de lo que han sido nuestros relatos.

1.1 Relato de una Maestra de Educación Infantil en formación inicial.

Mi relato surge a raíz de la asignatura, Cuerpo y motricidad: expresividad y comunicación que cursé en mi último año del Grado en Educación Infantil, mención en Educación Física. Al principio, me pareció algo bonito (a día de hoy, lo bonito se ha convertido en necesario) recordar como habrían sido mis primeros años como alumna hasta llegar a ser casi maestra. Me costó mucho trabajo empezar a relatar, porque los recuerdos que tengo no son muy buenos y era la primera vez que alguien me pedía que escribiese sobre lo que mi cuerpo recordaba de mi experiencia escolar. Lo que sí recuerdo con suma claridad es que desde muy pequeña odiaba ir al cole y lo poco que me gustaban algunas cosas. Mi gran sorpresa ha sido, que al compartir los relatos en clase con otras compañeras, descubría que muchas teníamos experiencias similares. Casi todas recordábamos las mismas cosas de nuestra experiencia escolar, a pesar de venir de diferentes lugares, la escuela que describíamos parecía que fuese la misma. Clases aburridas, en filas de dos en dos, muchos contenidos teóricos, casi nada práctico, maestros muy exigentes o todo lo contrario. En nuestro relato, además, de contar nuestra experiencia escolar, también era importante que pusiésemos la mirada en el cuerpo. Para mí esto fue especial, a la vez que sorprendente. Jamás me había parado a pensar cómo estaba mi cuerpo, o cómo lo había sentido, a lo largo de mi vida escolar. Sentía que no me acordaba de nada de él (el cuerpo). ¿Dónde estaban mis emociones, sentimientos y sensaciones? Algo se había quedado en el camino de mi aprendizaje. Esto hizo que quisiera profundizar más en este aspecto. ¿Qué clase de enseñanza había recibido y que aún seguía latente en las aulas? También era esto lo que observaba en el



prácticum que estaba realizando en esos momentos. Junto al relato escrito hice un relato corporal expresivo a modo de performance. El recuerdo es grato por lo vivido con mis compañeras, pero me deja un sabor agridulce, ahora puedo decir que en mi experiencia escolar y en mi propia formación como maestra el gran ausente es el cuerpo.

1.2. Relato de una Trabajadora Social en formación inicial.

Mi relato surge en el marco de la asignatura ‘Cuerpo, Género y Relaciones de Poder en Contextos Educativos’ dentro del Máster en Estudios de Género: Mujeres, Cultura y Sociedad de la Universidad de Almería, última asignatura del Máster.

A principio de curso, me desilusioné bastante. Me encontré con una clase que no invitaba a la reflexión, ni a la participación, ni a conocernos las unas a las otras. La clase era fría, gigante e impersonal. Yo como soy muy miope, me sentaba en las mesas de delante y no veía a ninguna compañera, sólo a las profesoras que iban desfilando una tras otra sin conocernos. La monotonía de las clases empezaba a hacerse tediosa; todas las profesoras, al principio de sus clases nos decían que nos presentáramos y que dijéramos de qué profesión veníamos y por qué estábamos haciendo este máster. Cada dos o tres días lo mismo. Así, los primeros meses de máster llegaba, me sentaba en la primera fila y esperaba. Llegaba otra compañera, se sentaba y no me hablaba. Llegaba otra compañera, se sentaba y tampoco hablaba.

Cuando llegamos a clase con las dos profesoras que impartían la última asignatura del Máster, todo era diferente. Hubo un cambio radical en el contexto de las clases, nos cambiaron de aula en la que había una única mesa redonda donde la horizontalidad en las relaciones entre nosotras era la pieza clave para el desarrollo de la asignatura.

Al principio no sabíamos muy bien de qué trataba aquella clase. Lo primero que nos propusieron las profesoras fue cerrar los ojos y pensar en la primera imagen que se nos viniera a la cabeza sobre la representación de un cuerpo. Allí salieron cosas de las que no me sentí nada orgullosa, los estereotipos afloraron de mi cual torrente de agua. Al día siguiente, las profesoras volvieron a proponernos una nueva actividad, escribir sobre una experiencia dentro del contexto educativo que nos hubiese marcado de alguna manera, podía ser buena, mala o simplemente algo de lo que nos acordáramos. Así, cada una escribió una experiencia diferente pero con cosas en común que más tarde descubriríamos al leerlo en clase. Cada una decidió si quería compartir con las demás su relato o no. Todas lo hicimos y mientras lo leíamos, dejábamos aflorar los sentimientos que nos producía el hecho de tener que recordar experiencias pasadas y ser conscientes otra vez, del dolor que provocaban en nuestro cuerpo. Fue una experiencia dura por un lado, e intensa por otro, sobre todo al reconocer que unas y otras estábamos compartiendo. El hecho de compartir emociones, sentimientos y reflexiones en aquel espacio, hizo que comenzara un nuevo proceso de aprendizaje sobre el sistema



educativo que habíamos vivido todas en momentos diferentes. A partir de este proceso, surgió otro más importante que fue el proceso de transformación de nuestro pensamiento. Nos dimos cuenta de cómo la educación nos volvía homogéneas y nos privaba de nuestras experiencias vividas fuera del aula, donde la rigidez de las pautas educativas maltrataban nuestros cuerpos.

A partir de las lecturas de los relatos y de las posteriores reflexiones en clase, tuvimos la oportunidad de crear una experiencia de evaluación colectiva, que se materializó en la grabación de un corto con todas las compañeras de clase (“El despertar de la educación”:<https://www.youtube.com/watch?v=97Xv0xGjI2A>)

1.3 Relato de una futura Maestra de Educación Primaria en formación inicial.

Mi relato surge a raíz de la asignatura Investigación Educativa en la Educación Primaria. Fue una asignatura compartida entre dos docentes, donde una primera parte se centró en cómo se hace la toma de datos de una investigación y la segunda parte explicaba el uso de la narrativa como medio reflexión para el proceso de investigación-acción.

Antes de iniciar la segunda parte de la asignatura se nos propuso hacer un relato acerca de nuestra experiencia escolar desde primaria hasta bachiller, donde se intentase recoger lo más significativo de nuestro paso, tanto bueno como malo. La verdad es que no se nos dijo mucho más acerca de cómo enfocarlo, pero sí que sería leído por el compañero/a de grupo que te tocara, detalle que causó bastante revuelo acerca de si ser realmente sinceros contando tus vivencias o enmascarar ciertos detalles por vergüenza a que otro compañero/a lo supiese. Es por ello que algunos relatos tuvieron dos versiones, la que se entregó a la docente y la que se compartió con el grupo de trabajo.

Resultó raro volver a recordar el paso por el colegio, despertar sentimientos, vivencias... sobre todo porque a nadie le suelen interesar esas historias. Son momentos que compartes cuando te ocurren con quienes te rodean, pero luego pasan al olvido porque no suele ser un tema de conversación habitual pasada esa etapa y porque al final llegas a la conclusión de que todo el mundo lo vive igual, tanto lo bueno como lo malo. Por eso ocasionó un pequeño desequilibrio en nuestra visión de lo normal; ahora te das cuenta de que esa vivencia no tendría por qué haber sido así si se hubiese planteado con otra visión que nos estaban mostrando en la universidad.

Una vez que todo el mundo redactó el relato, llegó el momento de ponerlo en común con el resto del grupo para redactar una autobiografía escolar grupal. Hicimos una reunión donde cada persona exponía las temáticas que había encontrado en la narración del compañero/a y entre todos/as sacamos una lista de temáticas comunes, no



comunes y ausentes. A continuación, se categorizaron y se redactó un informe compartiendo y detallando momentos de cada experiencia.

Fue una vivencia nueva hasta el momento y aunque el ambiente del grupo no pasaba por el mejor momento debido al estrés de tener tantos trabajos juntas, ser un grupo muy numeroso (siete personas) y tener que convivir más tiempo de lo normal en la universidad, donde aparecieron discrepancias por la forma de ser de cada una, sirvió para conocernos mucho más y llegar a construir entre todas algo con sentido.

2. De la experiencia individual al conocimiento compartido. Nuestro cuerpo y nuestras voces cuentan

Contar nuestras experiencias como alumnas en formación inicial, da voz, sentido y significado a lo que sucede dentro del contexto educativo y, a la realidad vivida por cada una de nosotras. De las subjetividades individuales, e incorporando este diálogo a tres, hemos vuelto a reconstruir nuestra realidad como alumnas en el contexto universitario, donde nuestras propias vivencias y experiencias dan sentido a nuestro ser como alumnas, siendo protagonistas de una manera crítica y reflexiva. Esto ha permitido hacer “una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Ricoeur, 1995; citado en Bolívar, 2002). Nuestros relatos autobiográficos, hablan de lo que es y de lo que hay en la cultura académica, pero también de lo que se puede hacer en ella, considerando esto como una forma de transformar la realidad.

De acuerdo con Rivas (2011), este encuentro a través del diálogo, es una forma de recrear la experiencia vivida. “Todo relato, toda historia, no es más que la interpretación del aquí y ahora de la vida de cada sujeto, que se interpreta a partir de la reconstrucción de su historia” (Rivas, 2011:15). El diálogo nos ha permitido tomar consciencia de una nueva realidad que hasta ahora era desconocida para nosotras en nuestro aprendizaje social y humano, cruzando la frontera de nuestra propia manera de trabajar basada en el individualismo propio del sistema educativo tradicional “creando un espacio compartido de diálogo entre las distintas voces” (Ferreira y Abakerli, 2011:25).

La idea de abordar esta comunicación desde una conversación a tres, ha vuelto a resignificar nuestra propia historia. Como dice Ortega y Gasset, “para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia” (citado en Bolívar 2002:2). Por ello, para comprender e interpretar nuestras propias versiones ha sido importante, comprender a su vez, las versiones del colectivo, dando con esto sentido, a nuestra experiencia universitaria (considerada inicialmente aislada e insignificante). Hacer uso de la narrativa permite acercarnos al mundo y a la vida de las personas desde su experiencia de vida. Ahora podemos decir, que el uso dialogado con nuestros relatos, ha sido un instrumento que nos permite utilizar con más naturalidad la expresión de



nuestros pensamientos, sentimientos y deseos y, por tanto, dotando de significados el contexto donde hemos aprendido (Clandinin y Connely, 1995).

De igual forma, queremos destacar el papel que en nuestros relatos ha tenido focalizar nuestras experiencias desde la mirada del cuerpo. Esto nos ha acercado de alguna forma a las dolencias, emociones y afecciones que el alumnado vive en silencio y en soledad. Poder contar y relatar nuestra experiencia corporal, nos ha acercado a ese mundo de significados que adquiere el cuerpo en los espacios educativos y que rara vez se contemplan (Prados, 2010). En este sentido, hemos compartido escenarios, anécdotas, situaciones..., que nos han hecho comprender la influencia de los espacios, tiempos, modos..., de ejercer la docencia y la influencia que ello tiene en nuestros cuerpos y en nuestro imaginario. Dice Freire (2007) que quien educa marca el cuerpo, y hasta esta experiencia de compartir relatos no hemos comprendido el alcance del binomio cuerpo-educación.

Este encuentro desde lo narrativo autobiográfico ha significado iniciarnos en otro paradigma educativo, donde se tiene en cuenta las voces del alumnado, hasta ahora silenciadas. Este nuevo camino, afirma Prados (2010), supone centrarse en la persona y en la realidad que le rodea, donde el cuerpo se convierte así, en la forma con la que observar y reflexionar toda acción. Por ello, tener presente al alumnado como ser que piensa, actúa y reflexiona, además de como ser que se emociona y siente, se convierte en un elemento a tener en cuenta dentro del sistema educativo.

En la medida que la voz del alumnado sea reivindicada, escuchada y entre en diálogo con otras personas y en otros espacios, podremos dar sentido al hecho educativo. De nuestro análisis queremos compartir y aportar varias cuestiones:

- a) Durante la etapa universitaria lo racional gana la batalla a lo corporal, es decir, que dentro del proceso tradicional de enseñanza aprendizaje donde se fomenta continuamente la competitividad y el consumo de información, no se tienen en cuenta aspectos fundamentales del ser humano como la educación emocional, el autoconocimiento de sí mismo, la capacidad relacional y el análisis crítico.
“Durante toda nuestra etapa como alumnas nadie nos ha preguntado cómo nos sentimos, o qué nos sucede. En cambio, lo más repetido han sido las preguntas sobre notas y calificaciones. La competitividad que genera estas situaciones entre el alumnado, hacen que se creen vínculos interesados entre nosotras y nuestros compañeros y compañeras, dejando a un lado el sentido social y afectivo de las mismas” [Diálogo compartido, 2015].
- b) Hemos entendido el cuerpo como algo mecánico, adiestrado, entrenado para, incluso en época de exámenes. Aprender a entender el cuerpo como espacio en el que confluye lo racional y lo emocional nos supone reflexionar en un posible cambio de paradigma en la educación, es decir, hacia una educación que tenga



como base también lo experiencial.

“En nuestra memoria y en nuestro cuerpo, quedan grabados los modelos educativos aprendidos hasta el momento basados en un método tradicional de enseñanza, repetitivo y memorístico, pero no recordamos experiencias que nos posicionasen a nosotras misma como eje central de nuestra propia enseñanza” [Diálogo compartido, 2015].

- c) El tipo de aprendizaje ha sido meramente magistral donde el proceso de comunicación es casi exclusivamente uni-direccional con una finalidad informativa, repetitiva, reproductiva y memorística. *“El método tradicional que nos ha perseguido durante toda nuestra formación como estudiantes, nos ha dejado a un lado como seres sociales que expresan y sienten, donde lo importante es la educación racional memorística.”* [Diálogo compartido, 2015]. A esto se le suma las evidencias, compartidas por las tres, de las relaciones de poder en el aula entre alumnado-profesorado. *“La falta de vínculos entre el profesorado y el alumnado nos ha mantenido sumisas dentro del aula, y por tanto ahora reconocemos la sumisión de nuestro cuerpo, incluso en los gestos cotidianos en el aula, como por ejemplo el temblor, hormigueo, o encogimiento de nuestro cuerpo a salir a la tarima, o incluso el malestar que siente el cuerpo al llamar a la puerta de un despacho, en el que siempre se nos encoge el cuerpo”* [Diálogo compartido, 2015].
- d) Coincidimos que aunque con experiencias corporales diferentes, la vivencia de nuestro cuerpo en el contexto universitario sigue el mismo modelo que la escuela. Cuerpos tensos y miedosos, la mayor parte del tiempo en atención al profesor o a la pizarra o al ordenador, y en la actualidad al Power Point. Tiempos cortos de descanso, de diálogo, “sanciones académicas” como amenaza constante que afecta a la calificación. Sobre todo miedo a suspender, a faltar a prácticas, miedo a no saber qué hacer o a no saber cómo hacerlo correctamente, a preguntar por el temor a equivocarse y ser ridiculizada, comparada y enjuiciada, entre otros.
- “Recordamos que desde muy pequeñas, el miedo se ha apoderado de nosotras. Miedo a no saber qué decir o decirlo mal ante las preguntas del profesorado, y sobre todo a salir a la pizarra, sumándole a esto, la vergüenza de ser ridiculizadas delante de la clase. Nos damos cuenta, ahora, que aún tenemos esa misma sensación de miedo en la universidad, y en nuestras vidas. Pocas veces hemos podido expresarnos como somos, dejando a un lado este miedo que caracteriza el rol del alumnado en clase”* [Diálogo compartido, 2015]



3. Cómo concluir algo que se inicia

A partir de esta nueva experiencia compartida y de una nueva reconstrucción de la realidad educativa que hemos vivido, se nos abre un camino hacia otra forma de elaborar conocimiento partiendo de nuestra subjetividad y de las subjetividades compartidas.

El encuentro entre tres mujeres en la universidad ha supuesto poner la mirada en nuestro propio saber como alumnas en formación inicial, para darnos cuenta de que el sistema educativo actual ha dejado huellas invisibles en nuestros cuerpos, que al ponerlas en diálogo se visibilizan y a veces duelen.

Esto nos ha permitido reflexionar e iniciarnos en un proceso de transformación de nuestro propio pensamiento, hasta ahora influenciado por la educación tradicional, teniendo en cuenta la importancia que tiene escucharnos a nosotras mismas como actrices principales dentro del sistema educativo, y poner así voz y cuerpo a los aprendizajes adquiridos y que son la base de nuestras futuras profesiones.

Esta experiencia nos ha abierto caminos posibles para romper el imaginario de la educación tradicional recibida, a establecer vínculos basados en lo dialógico y lo colectivo y a integrar lo racional con lo emocional.

4. Referencias bibliográficas

- BALBÁS, M. J., BAUTISTA, R., CAÑADA, M., FUENTES, M., GONZÁLEZ, M., MARTÍNEZ, A., PONTE, M., RUIZ, C. Y PAU, M. (2007). *Hilando Fino. Mujeres, un viaje en común*, Barcelona: Icaria editorial, S. A.
- BOLÍVAR, A. (2002). “Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (4)1.
- CONNELLY, S. Y CLANDININ, D. (1995). Relatos de Experiencias e Investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Araus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Connelly, D. Clandinin et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. pp. 11.58. Barcelona: Laertes.
- Ferreira, A. P. Y ABAKERLI, M.B. (2011). Cómo el proceso de producción del video de las I Jornadas de Historia de Vida en Educación nos ayudó a reflexionar acerca de nuestro propio papel como investigadoras. En Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M., Núñez, C. (coord.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Reunid+D
- FREIRE DOWBOR, F. (2007). *Quien educa marca al cuerpo*. Sao Paulo: Cortéz.



- MÁRQUEZ, M.J.; PRADOS, M.E. Y PADUA, D. (2014). Relatos escolares y construcción del currículum en la formación inicial del profesorado. *Bioeducamos. Revista Tendencias Pedagógicas*, Nº 24. Monográfico Las Historias de Vida, 113-132
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- PRADOS, E. (2010). *Del naufragio como docente metódica al encuentro creativo de la docencia. Reflexiones en voz alta acerca de mi práctica docente, la corporeidad y la búsqueda del ejercicio de la democracia*. En A. Sicilia (coord.). *La evaluación y la calificación en la universidad: relatos autobiográficos durante la búsqueda de alternativas*. Barcelona : Editorial Hipatia.
- RIVAS, J.I., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M., NÚÑEZ, C. (2011) (coord.). *Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia*. Reunid+D
- TAPIA, C., SÁNCHEZ, M., RODRÍGUEZ, M., CARREÑO, X., PRADOS, E., PADUA, D., MARTÍN, C. Y MERCADO, M. (2014). “Learn collectively, democratic experience”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, nº 132, pp. 661 – 667.
- TORO, J.M. (2005). *Educar con co-razón*. 11ª ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Transformaciones de una docente en su relación con una alumna sordo-ciega

Raúl A. Barba-Martín¹, José J. Barba¹ & Gustavo González Calvo¹

1) Universidad de Valladolid

Resumen

Cuando comenzamos a trabajar en la escuela tenemos un bagaje vivido como alumno que condiciona nuestra forma de dar clase y las expectativas que podemos tener hacia el alumnado, en general y al de necesidades educativas, en especial. Sin embargo, estas concepciones se pueden cambiar. El profesorado puede reconstruir su identidad docente haciendo prevalecer su pasión por la educación y con el apoyo de compañeros y compañeras. La historia de vida que se presenta es el de una maestra de Educación Infantil que tiene en su aula a una alumna inmigrante sordociega. En ella se muestra la transformación de su idea sobre la integración, avanzando a una concepción inclusiva. Este cambio se basa en procesos de reflexión individuales y en diálogos con otros compañeros y compañeras suponiendo que ampliase sus ideas acerca de lo positivo de la educación inclusiva y que las mejoras que buscaba en la alumna se extendiesen a todo el centro y fuera de este. La transformación de las creencias de la docente ha sido muy positiva para la familia de la alumna y para la propia alumna que se encuentran en un aula inclusiva con una educación lo más normalizada posible.

Palabras clave

Identidad docente; reflexión grupal; experiencia escolar; sordociega

Transformations of a teacher in her relationship with a deafblind student

Abstract

When we started working in the school we have a student experience that determines the way we teach and the expectations we have towards the students in general and towards the educational needs in particular. However, these concepts can be changed. Teachers can rebuild their teaching identity giving priority to his passion for education and with the support of colleagues. Life history presented is of an Early Childhood Education teacher who has an immigrant student deafblind in her classroom. In the life history shows the transformation of her idea of integration shows that progress towards an inclusive conception. This change is based on individual reflections and dialogues with other colleagues to further extend their ideas about the positive aspects of inclusive education and that the improvements sought in the student were extended to all the center and out of this. The transformation of the beliefs of the teacher has been very positive for the family of the student and herself that are in an inclusive classroom with a normalized education.

Keywords

Teacher identity; group reflections; school experience; deafblind

1. Introducción

El derecho a la educación es uno de los pilares de nuestra constitución (art. 27) y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1976/2014, art.26). Como tal ha de ser entendido como una de las principales claves en la formación de ciudadanos. Consideramos que esta cuestión es de una gran preocupación cuando algunos niños, niñas o jóvenes no participan de buenos resultados en educación y de procesos educativos realmente formadores en todos los aspectos de la personalidad. Esta problemática se agrava cuando nos referimos a la atención a la diversidad, ya que en ocasiones los procesos educativos para este alumnado no tienen la misma calidad que los del resto de niños y niñas. Pero en el caso de la educación, el derecho va dado de la mano con el deber, no puede desarrollarse el derecho a la educación si no hay una sólida estructura educativa ofertada por el Estado, donde centros educativos, leyes y docentes velen por la educación de las nuevas generaciones, todo ello sin ningún tipo de discriminación, ya que vivimos en una sociedad en la que la diversidad es el aspecto clave y la educación ha de educar en ella. No consideramos acertadas posiciones que refieren a la escuela como una preparación para la vida, el niño o la niña antes de entrar en la escuela es un ciudadano que interactúa con los demás y mientras se educa en la

escuela sigue siendo un ciudadano, por lo tanto la educación y el aprendizaje de la escuela debe tener un carácter social e inclusivo (Bruner, 1984; Vygotsky, 1995).

Entendemos que el derecho a la educación conlleva que es un deber, cuanto menos ético, para las personas que trabajan en el campo de la educación y para las políticas educativas. El educador debe ser una persona comprometida con la democracia, para entender que debe buscar la equidad en su aula como forma de transferencia a la sociedad (Apple & Beane, 2007). El docente debe otorgar a su alumnado una educación en la que todos tengan cabida y el diálogo sea la base de todos los procesos (Barba, 2007, 2009). Si bien, esto puede llegar a presentar conflictos en las escuelas y entre los docentes respecto a casos concretos que se presentan en sus situaciones diarias. En este sentido retomamos el concepto de Currículum de la Felicidad (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008), que en nuestro entendimiento nos hace verlo como una forma de enseñanza más preocupada por la satisfacción inmediata del estudiante y no por prepararle para la vida fuera de las aulas y un futuro con autonomía y libertad. Esta forma de entender la educación está guiada por la pena y la baja percepción de competencia hacia el alumnado, que incluso puede llevar a considerar que determinados estudiantes se encuentran mejor en centros específicos. Por el contrario, nosotros consideramos la educación como un proceso necesario con vistas a desarrollar el máximo de capacidades personales para poder participar de la vida en sociedad. Así, participamos del modelo de inclusión educativa propugnado por Ainscow y colaboradores (Ainscow, 2001, 2012; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006) que considera que la inclusión no se debe basar únicamente en el esfuerzo del alumnado por adaptarse a un grupo de referencia y a una institución educativa concreta, sino que las instituciones necesitan generar en una mayor participación de toda la comunidad educativa, en una transformación de las políticas educativas y en la eliminación de las barreras dentro del aula (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Ainscow, & Kingston, 2006, Simon & Echeita, 2013). Todo esto confluye en una escuela que se considera una institución viva que está al servicio del alumnado en el que la modificación de uno sólo de sus aspectos influye en un movimiento generalizado que permite a las personas excluidas, o que pueden ser excluidas, pasar a ser un miembro más de la comunidad educativa.

El texto desentraña la historia de vida de una maestra que es tutora de una niña sordociega e inmigrante en educación infantil. Nuestra pretensión es investigar la experiencia educativa de la docente (Connelly & Clandinin, 1990), conocer cómo la experiencia no es el paso del tiempo, sino como la persona es capaz de reflexionar sobre el día a día y a partir de ahí hacer un ejercicio de autocrítica que permite transformar la realidad (Barba, 2006). Pero la transformación personal no se puede entender sin una perspectiva histórica en la que se eliminan los años de escolaridad de la maestra, no podemos dejar de tener en cuenta que un maestro antes de entrar en la facultad tiene una gran experiencia sobre lo que es la institución escolar (Fernández-Balboa & Muros Ruíz, 2005). Esto condiciona la forma de entender la educación, el futuro maestro tiende a realizar aquello que vivenció, no lo que aprendió (López Pastor, 2004). Este aspecto es importante porque para transformar la realidad educativa, en numerosas ocasiones, tiene que comenzar por cambiar la forma de entender la educación. Desde esta perspectiva el relato de vida de la maestra nos permite captar cómo se siente y actúa de una manera determinada ante la situación que se encuentra (Bolívar Botía, Domingo Segovia, & Fernández Cruz, 2001; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2004), a la vez que nos

permite conocer el significado que el docente da a su propia trayectoria (Creswell, 2007; Goodson, 2004).

2. De niña a maestra, viviendo una educación segregadora

Hemos de considerar que los procesos de inclusión son algo relativamente reciente en la educación, antes pasamos por colegios especiales en los que se separaba a los niños y niñas con dificultades; luego, a procesos de integración en los que se esperaba que los niños y niñas con algún tipo de dificultad participaran de los procesos habituales del aula; y por último, llega el multiculturalismo, en el que se suponía que juntara personas de diferentes países sin actuaciones específicas iba a permitir mejorar la convivencia y el conocimiento. Estos procesos que son relativamente recientes fueron vividos por la docente en su época de estudiante en la escuela y en el instituto. Esto dejó un poso en ella que la ha influido en su visión de cómo entendía la docencia del alumnado con cualquier tipo de dificultades. Hemos de tener en cuenta, cómo hemos expuesto anteriormente, que los maestros no sólo aprenden en la facultad, sino que a la universidad llegan con una gran experiencia que proviene de su paso por la escuela como estudiantes, lo que hace que configuren un conocimiento sobre qué es la escuela y qué tipo de relaciones se dan en ella. En este sentido vivir en aulas con un alto carácter homogéneo hace que en el futuro un maestro lo pueda considerar como algo normal y algo que viene dado. Para conseguir revertir esta visión de los estudiantes, es muy importante la figura del profesor universitario, este se debe erigir como una figura que forme al profesorado y que sea un ejemplo a través de su práctica (Marcelo García & Vaillant, 2009).

Nuestra maestra vivió en una escuela sin niños con grandes dificultades, recordando aulas relativamente uniformes, y sólo recuerda un niño de otra clase que le daba miedo. Recuerda al alumno como un niño solitario, que jugaba sólo en el recreo y, de vez en cuando, se dedicaba a perseguir a ella y a sus amigas. La maestra estudió en una época en la que no existía ningún tipo de inclusión ni de integración, en la que había colegios diferenciados para personas con discapacidades, y el único caso que se da en su centro le provoca miedo. Esto proviene de la experiencia de no conocerle y de no saber quién es, cuáles son sus capacidades y cómo se pueden relacionar. El dejar espacio libre en el recreo sin un proceso de inclusión liderado por los docentes hace que los niños no se sepan relacionar, y las demandas del compañero que quiere jugar con ellas, al grupo de amigas le provocan miedo al niño desconocido. Aparece en el relato la idea que la integración o el multiculturalismo sin el compromiso del docente por enseñar a relacionarse no es una opción educativa. Los espacios de relación sin una mediación no provocan relaciones positivas, sino que afloran prejuicios, estereotipos y miedos que en el caso de nuestra docente le llegan hasta el desempeño de su labor profesional, cuando en algunos momentos pensó que eran mejor los colegios separados.

El paso por la universidad no es recordado por un fuerte compromiso con la inclusión, sino más bien por la experiencia personal de conocer el caso de un niño con discapacidad. El niño muy cercano presenta un desarrollo lento de las capacidades cognitivas y motoras. La maestra, en pleno proceso de formación como futura maestra, muestra un especial interés y reflexiona constantemente sobre las posibilidades educativas del niño. Esta relación personal se debate con el desarrollo incipiente de una identidad profesional. Por un lado están las emociones y por otro el criterio de qué es una escuela que se ha ido forjando a través de las experiencias vividas con los miembros

de la comunidad educativa, los planes de estudio, los reglamentos, etc. (Prieto, 2004). La identidad docente se va elaborando de manera continua a través de vínculos sociales (Sayago, Chacón, & Rojas, 2008). Esto hace que este conflicto se resuelva con la imposición de un yo profesional basado en las experiencias vividas. La maestra, cómo hemos visto, apenas ha tenido relación con la atención a la diversidad, lo que supone que llegue a considerar que es mejor que ese niño no vaya a la escuela con los demás, sino que estará mejor en un centro especializado. Pero implícitamente comienza a mostrar un modelo de educación al decir que esto “permite avanzar mejor a los demás niños”. De esto se trasluce un modelo educativo que se le está imponiendo en su formación inicial y que se le ha impuesto a través de su vida escolar. Un modelo de educación sólo orientado a superar etapas en el sistema, sin más fin que estudiar en la universidad. Es una educación basada en el Darwinismo Social, en el que las personas que no están llamadas para triunfar en el sistema son apartadas (Flecha, 1997). No se entiende la educación en la amplitud de la palabra como una formación integral de ciudadanos que conviven con los demás, sino que detrás hay un modelo selectivo que permite que las injusticias sociales puedan ratificarse a través del sistema educativo. Apple en diferentes obras (Apple, 1986, 1989, 2002; Apple & Beane, 2001) entra a buscar esta discriminación en el propio currículum, afirmando que su elaboración a partir de estándares nacionales elimina la posibilidad de adaptar los aprendizajes al contexto. De esta manera, el aprendizaje se centra en conseguir adaptar al alumnado al instrumento, en lugar de que lo importante sea el alumnado y transformemos el contexto en función de este.

3. Abriendo los ojos gracias a una niña sordociega

Los primeros años de docencia en educación infantil son recordados sin tener grandes dificultades con la atención a la diversidad. Esta experiencia cuadra con el modelo aprendido de una educación segregadora en el que los estudiantes se encuentran en grupos homogéneos. Pero la ausencia de acción también provoca el aburrimiento para una docente realmente vocacional y motivada. Cuando el claustro se entera de que en el centro va a entrar una niña sordociega de otro país comienza a cundir el pánico. Lo paradójico de cómo se encuentra el sistema escolar es que el caso hubiera recaído en el maestro con menos experiencia en el centro. Un modelo de falsa profesionalidad en el que los trabajos más difíciles se desarrollan al principio de la carrera docente, cuando no se tiene experiencia y posteriormente se pueden elegir clases más tranquilas. A diferencia de otras profesiones, en las que la incorporación al trabajo se hace de manera progresiva, en el caso de los docentes desde el primer día cuenta con una máxima responsabilidad, como si de un experto se tratase (Bousquet, 1972; Vonk, 1996). Esta concepción de que el docente es experto desde el primer día, apoya a aquellos maestros y maestras, que agotados por el paso del tiempo han sufrido un estancamiento en su profesión y ven en el maestro novel una posibilidad de evitar al alumnado que les requiriese más atención. De esta manera, el maestro con menos experiencia y, por lo general, con unas grandes ganas de cambiar la educación, de implantar modelos novedosos, con ideas novedosas, pero con poca práctica, ve como en sus primeros pasos tiene que trabajar duramente con dificultades para las que no estaba preparado y, normalmente, de manera individual (Barba, 2006; Esteve Zaragoza, 1993; Geva-May & Dory, 1996; Santos Guerra, 2008), lo que le puede llegar a suponer una pérdida de la pasión docente con la que empezó

Pero en este caso nuestra docente ve en la alumna un reto para su profesión. Aunque se trata de una maestra joven, que lleva pocos años en la docencia, empieza a temer caer en la rutina. Aunque busca formarse continuamente y realizar nuevas propuestas en su aula, la homogeneidad de esta empieza a causar en ella un sentimiento de aburrimiento, que cree poder romper con la incorporación en su aula de la alumna sordociega. Pero sobretodo, es la pasión que siente por la docencia la que la lleva a querer contar con la alumna en el aula. Aunque la concepción educativa previa que tenía de este alumnado no era la más inclusiva para empezar a trabajar con él, su amor por la docencia la impulsa a ver la posibilidad de que ella puede ayudar a conseguir una mejora para esa alumna. La decisión se plantea como un conflicto entre cómo tiene interiorizada la institución educativa como un modelo reproductor y técnico, frente a la vocación, a través de la cual entiende que la educación es una cuestión de sueños y esperanzas. Independientemente de los aprendizajes realizados, el ser docente se basa en la relación con otros seres humanos e influyen multitud de aspectos que están fuera de la técnica de enseñanza y de la reproducción social. Valores como el cariño, la empatía, la solidaridad o la justicia social, en determinadas situaciones, se pueden imponer a la experiencia vivida y al adoctrinamiento y hacer que la vocación y la idea de un mundo mejor se imponga.

Nuestra docente eligió de forma voluntaria trabajar con la niña sordociega como un reto importante en su carrera. Pero esto no es tal y como ella esperaba, la maestra elige la clase de 3 años en la que va a entrar la alumna y tras un tiempo esperando, la dicen que la incorporación de la niña al aula no sucederá hasta el año siguiente. La maestra, lejos de olvidarse del tema, decide empezar durante ese año a tratar el tema con el alumnado. Realizan actividades con materiales para niños sordociegos, debaten el tema e intenta que el alumnado entienda que se tratará de una alumna más, a la que tendrán que ayudar un poco más que al resto, pero que podrá realizar las actividades con pequeñas modificaciones. La maestra intenta de esta manera que el alumnado no se sienta como ella cuando era pequeña y el único compañero que tuvo con atención a la diversidad era un desconocido, sobre el cual no sabía que le ocurría y le daba miedo. No obstante, ese curso la niña apenas puede asistir al colegio por lo que la maestra apenas puede desarrollar sus ideales.

Cuando comenzó su segundo año con los mismos niños y niñas, ya sabía que ese año sí que se incorporaría la alumna sordociega. En un primer momento se encuentra que apenas entra en el aula con sus compañeros de 4 años, suele pasar una o dos horas al día en la escuela, pero el principal problema que la maestra encuentra en este inicio es que participan hasta nueve personas en su seguimiento y formación. Todos estos adultos entran en el aula a la vez e intentan trabajar una cosa diferente con la alumna. Por lo que al final, no se ponen de acuerdo, no dejan a la maestra estar apenas con la alumna y la niña no participa con el resto de compañeros y compañeras. Este proceso se torna cada vez más complicado y complejo para la docente, ya que no es una inclusión real, sino que se permite entrar a la niña en el aula pero no participando de las actividades de sus compañeros ni de la socialización que se presupone. La niña está acompañada de un adulto que le guía. De nuevo, nos vuelven a aparecer los recuerdos de su niñez, lo que está ocurriendo con la niña, en el fondo, reproduce de otra forma lo que ella vivía en los recreos de su niñez, compartía espacio con el niño pero no interaccionaba, por lo que era un absoluto desconocido. Además, empiezan a surgir problemas en el aula, el alumnado ve cómo en clase a la niña la hacen actividades como jugar con globos, lo que hace que el resto de compañeros se quieran levantar e ir a jugar y dejar de hacer caso a

la maestra. Al final, lo que pretendía integrar, estaba teniendo un efecto contrario. Esta forma de organizar el trabajo en el aula le generaba más problemas con el grupo y la niña que beneficios. Pero en esta ocasión a diferencia de cuando era estudiante universitaria optó por no renunciar a que la niña estuviera en el aula y buscó una forma de subvertir la situación.

Intuitivamente la maestra encontró la solución en la educación inclusiva. Ella no sabía lo que era, pero sus reflexiones la llevaron a ella. No podemos dejar de valorar que la reflexión sobre la práctica es un mecanismo muy potente de formación que permite dar soluciones a problemas reales a través del análisis distanciado de lo que sucede en las clases (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996). Nuestra maestra sabía que lo que sucedía en clase no le gustaba y que no respondía a las expectativas que tenía, por lo que decidió buscar la forma de romper esa dinámica. El primer paso que dio fue la reducción de adultos al aula, quería que la alumna empezase a participar de las actividades con el resto de compañeros. Este primer paso intuitivo supuso un cambio en las políticas educativas del aula. La creación de un aula más inclusiva en el que se produjo el primer acercamiento real de la niña a sus compañeros, mediado y apoyado por la docente y que pretendía romper su aislamiento del resto de los niños y de la comunidad educativa.

El segundo paso fue la realización en el aula de medidas inclusivas para fomentar la participación familiar, los grupos interactivos. Este cambio vino apoyado por la participación de la maestra en un grupo internivelar sobre educación inclusiva y participación. En él estudiantes y profesores de universidad, y maestros y maestras se reúnen para innovar en las aulas. El grupo se basa en la sensibilidad de los y las docentes respecto a que el derecho a la educación sea algo efectivo, que existan unas prácticas que realmente sean inclusivas. Sin embargo, esta sensibilidad choca en muchos casos con falta de formación y con unas trayectorias escolares que no ofrecen alternativas. Tras una formación inicial en educación inclusiva las maestras deciden que su principal preocupación está en conseguir incluir a los familiares en las aulas y para desarrollar esto deciden poner en marcha grupos interactivos (Elboj & Niemelä, 2010; Valls & Kyriakides, 2013). Se trata de una actuación que se desarrolla a través del trabajo grupal con un adulto de la comunidad que se encarga de dinamizar y generar diálogo entre los niños y niñas (Racionero, 2011).

Nuestra maestra no consideró un hándicap tener una alumna sordociega para desarrollar grupos interactivos, pero sí que le producía ciertos temores, no se imaginaba cuál sería la respuesta del resto de niños y niñas o cómo reaccionaría la niña. Pero sin embargo, había una cuestión que era la que más la preocupaba y era cómo sería vista la niña por los familiares que entrarían en el aula. La maestra tenía miedo de que la juzgaran a la niña y que no entendiesen, como a ella la pasaba antes, que ese tipo de alumnado estuviese con sus hijos e hijas porque los retrasaría. No obstante, su sueño de una inclusión real de la niña le permitió transformar las barreras y limitaciones en oportunidades.

La primera clave estuvo en la realización de actividades, el profesorado es el encargado de adecuar los recursos a las características del alumnado, dentro de un marco de educación inclusiva (Fernández, 2013), diseñando actividades que eviten la individualidad y la competitividad. Esto hacía que en las actividades hubiese una mayor manipulación y un gran uso del tacto, aunque en ocasiones no quedase más remedio que la niña tuviera su propio material adaptado como el caso de las tijeras. Esto responde a un cambio profundo respecto a cómo empezó el curso con múltiples ayudantes y tareas

diferenciadas, este es un paso real para la inclusión educativa en el que las barreras por muy altas que son se pueden abordar para una mejor educación (Ainscow et al., 2006). Esto potenciaba las actuaciones que ya había comenzado a llevar a cabo en clase, pero en esta ocasión con la presencia de familiares que tenían sus prejuicios y estereotipos sobre la sordoceguera que hacía que la niña no fuera aceptada fuera de la escuela.

Trabajar con las familias en el aula, y que estas se sintieran responsables de una actividad que era parte del proceso educativo de un grupo, permitió romper definitivamente las barreras entre la niña y la comunidad. La maestra es consciente de cómo, en los primeros minutos de la clase, las miradas son de extrañeza e incluso de miedo, pero poco a poco se va transformando en otras miradas más acogedoras, especialmente después de que la niña pase con su grupo por donde está el adulto que la mira y trabaje con ella. En ese momento se comienzan a conocer y surge una relación personal que se basa en la ternura y pasa a ser una niña como todos los demás del aula, los familiares que han entrado al aula ven cómo la alumna puede trabajar con el resto de compañeros y compañeras, con un poco más de ayuda o con otros materiales, pero acaban comprendiendo que al fin y al cabo todos somos diferentes y tenemos nuestras características propias. La creación un espacio de relación entre la niña y las familias del centro por la maestra consigue realmente eliminar las barreras que se tenían, y transferir eso a la vida fuera del aula, ya que la niña comienza a jugar con otros niños en el parque y a ser invitada a cumpleaños. Al principio, los padres de la alumna tienen miedo de llevarla y no la dejan ir, la maestra al enterarse decide intervenir y hablar con la familia. Los convence de los beneficios que tiene para la niña tanto dentro como fuera del aula y los anima a que ellos también participen de las celebraciones asistiendo con los demás padres y madres. Los padres, que han visto cómo la maestra está ayudando a su hija y los progresos que esta ha hecho deciden hacerla caso una vez más. La alumna empieza a asistir y juega con los niños y niñas sin ningún problema, además conoce a otros niños que asisten a la fiesta y que, al igual que los familiares cuando entran en el aula, rápidamente cambian su opinión y su mirada hacia la niña. El papel de la maestra traspasa la frontera de la escuela, se convierte en una figura preocupada por su alumnado en todo momento (Barba, 2006). La maestra ve, no solo en el colegio el sitio en el que aprender y tener relaciones sociales con los compañeros, sino en toda la comunidad una oportunidad para la niña de socializarse.

Todas este trabajo de la maestra confirma que la auténtica inclusión proviene de un cambio en las políticas de la escuela, no sirve definirla como una institución que es como es, a la que los alumnos tiene que integrarse, sino que si es capaz de transformar su políticas educativas y transformar el currículum, la enseñanza y los espacios de relaciones, transformar la escuela en una realidad que pase de una concepción inicial de exclusividad a una inclusiva es una meta posible (Ainscow, 2001).

4. Las relaciones con las compañeras

Si bien algunos autores consideran que los procesos de innovación deben ser grupales, bien es cierto que la realidad educativa en ocasiones hace que sean procesos individuales. En este sentido la maestra optó en un primer momento por aislarse en el aula de sus compañeras, debido a cómo estaba organizado el centro, ya que no permitía una educación realmente inclusiva, pero a la par con algunas de ellas participaba del grupo de innovación docente. Esto supone que lo que estaba detrás de con quién era capaz de colaborar era una forma de entender y de sentir la educación. Se habían

agrupado cómo dice Hargreaves (1994), a través de un mosaico vertical, en el que las maestras creaban sus espacios y compartían intereses y pensamientos acerca de la educación y nadie estaba obligado a participar. Esto hace difícil que los centros puedan abordar políticas completas de innovación salvo que los docentes lo entiendan de formas similares y se vean respaldados por otras instituciones, como en este caso la universidad. La posibilidad de que un agente externo ayude en la dinamización de los cambios es importante. En nuestro caso esa dinamización se centró en formación sobre educación inclusiva y generar un espacio para el dialogo con maestras y maestros de diferentes colegios, pero que entienden la educación de una forma inclusiva. Puede parecer algo sencillo, pero la tendencia de las instituciones educativas de burocratizar enormemente los procesos y de ocupar el tiempo generando documentos. Esto hace que en las escuelas, pese a que los docentes pasan mucho tiempo juntos apenas tengan tiempo y espacios para los diálogos educativos.

El desarrollo de diálogos entre docentes con una perspectiva inclusiva, facilitaba que la docente pudiera expresar sus preocupaciones y socializarlas, así como los demás podían aportar su apoyo, su empatía y posibles soluciones a la práctica de aula. De esta forma el apoyo con docentes fuera del aula se demuestra más eficaz que el primer apoyo, cuando entró la alumna, en el que los docentes entraban en el aula y no mejoraban los procesos educativos.

Además, que algunas compañeras participaran de este grupo permitió mejorar, aún más, las relaciones entre ellas, y poder compartir prácticas de aula en el propio centro. Se comenzaron a preparar de forma conjunta las actividades de grupos interactivos y a debatir sobre ellos. Esto generó una transformación del centro. Lo que ha supuesto que la maestra, para el nuevo curso con la alumna sordociega se haya puesto como objetivo que el alumnado del resto del colegio la conozca. Se trata de un colegio muy grande con más de 120 alumnos y alumnas de infantil, por lo que el trabajo que quiere realizar no es fácil, pero considera que merece la pena porque ha visto el avance, en las relaciones de la niña, que ha supuesto que sus compañeros y compañeras de aula y los familiares la conozcan. Ha empezado por conseguir que el claustro aprobase hacer la obra de teatro de navidad en lenguaje de signos y ahora va a empezar a ir al comedor escolar. Acciones que no hubiese logrado de no haber visto mejorada la relación con algunas de las compañeras y que estas conociesen la importancia de estas acciones para la alumna y para la maestra.

Conclusión

La trayectoria profesional de nuestra maestra muestra cómo se puede transformar el pensamiento y lo que se considera que es la educación. En esta perspectiva se recoge la tradición de investigaciones que consideran que el docente puede transformar su forma de desarrollar y de entender la educación a través de la reflexión sobre su práctica (Barba, González Calvo, Barba-Martín, 2014; González Calvo & Barba, 2014; Kincheloe, 2012, Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996). Es interesante matizar que las reflexiones que provocan los cambios en la maestra se producen fuera del aula, respecto a lo que ve en el aula. El proceso de reflexión se puede plantear de dos formas para Zeichner y Liston (1996) o en el aula atendiendo a las demandas del momento, o fuera del aula, siendo esta la auténtica reflexión transformadora que permite transformar las cosas. Entendemos que una experiencia de una intensidad tan grande como ser tutora de una niña sordociega conlleva una gran absorción del tiempo de la docente, no pudiendo

separar entre la escuela y el tiempo fuera de ella, lo que conlleva que de una forma implícita reflexione constantemente sobre la situación y como mejorarlo, más aún cuando es una elección personal enfrentarse a semejante reto educativo.

El proceso de reflexión no se da sólo de forma individual, sino que se aborda de forma grupal. La maestra empezó a reflexionar y a compartir en grupo sus preocupaciones y sus avances, a la par que al encontrarse con compañeras del centro en un proceso de innovación permitió transformar las prácticas de su aula. Debemos tener en cuenta que Zeichner (2012), uno de los principales autores sobre la reflexión del profesorado, hace referencia a la necesidad de investigación-acción como forma de reflexión sobre la práctica. En esta línea se muestran numerosos trabajos que consideran que la reflexión colectiva también mejora el compromiso social y la democracia (Ander-Egg, 1990; Barba & González Calvo, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1993; Gonzalez Calvo & Barba, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1999).

Consideramos que la historia de vida de los docentes puede ser un aspecto clave para ofrecer la perspectiva de los propios participantes sobre lo que sucede en su realidad. Esta es una forma de romper con la tradición investigadora en la que apenas se narra lo que el docente vive en su experiencia (Rivas, 2014). Consideramos que presentar casos como el que se ha presentado en el texto permite conocer más lo que sucede realmente en el aula así como identificar un conocimiento oculto que poseen las personas que es superior a lo que ellas mismas creen. En este sentido, nos gustaría acabar estas líneas mostrando nuestra gratitud y admiración hacia “nuestra maestra” dispuesta a colaborar de forma generosa y a transformar el aula, el centro y su visión de la educación sin nunca perder la sonrisa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.

- Barba, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del Siglo XXI. Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el hábitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78 (27,3), 137-144.
- Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista de Educación*, 221-222, 3-8.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Conelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. doi:10.3102/0013189X019005002
- Contreras Domingo, J. (1994). «La investigación en la acción: ¿Qué es?». *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). London: Sage.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 58-63.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Balboa, J. M., & Muros Ruíz, B. (2005). Reflexiones sobre pedagogía y principios: Un diálogo entre dos educadores de maestros. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Geva-May, L., & Dory, Y. J. (1996). Analysis of an introduction model. *British Journal of In-Service Education*, 22(3), 333-354.
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de educación física en diferentes niveles educativos. *Ciencia, Cultura y Deporte*, 9(8), 171-181. doi:10.12800/ccd.v8i24.355

- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 398-412. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I. F. Goodson (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. New York: Teacher College Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers. Qualitative inquiry as a path to empowerment* (4ª ed.). Wiltshire: Routledge.
- López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generales en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- ONU (05, 03, 2015). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29-49
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. (Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison).
- Rivas, J. I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.
- Santos Guerra, M. A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- Sayago, Z., Chacón, M., & Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Silvennoinen, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. DevísDevís (Ed.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212). Alcoy (Valencia): Editorial Marfil.
- Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. En Á Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Eds.), *La otra cara de la investigación. reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.
- Valls, R. & Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for

- children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. M. (2012). *La investigación acción y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Voz y creencias de los estudiantes de primer curso del Grado de Educación Primaria sobre sus motivaciones para elegir profesión docente

Miguel Pérez Ferra¹
Rocío Quijano López¹
José Manuel Martos Ortega²

¹mperez@ujaen.es, Universidad de Jaén.

¹rquijano@ujaen.es, Universidad de Jaén.

²martos72@gmail.com, Grupo de Investigación FORCE, Universidad de Granada.

Resumen

La mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje está determinada por diferentes factores, pero consideramos que uno fundamental es el compromiso ético, consecuentemente, el desarrollo de la identidad profesional docente, y como determinante de los dos el motivo que le ha llevado a un estudiante del título de maestro a elegir esa carrera, aspecto que pretendemos conocer en el presente trabajo.

El estudio tiene como informantes 38 autobiografías de estudiantes de primer curso del título de grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén, utilizando como metodología el análisis de relatos autobiográficos a través de la Teoría de la Acción Fundamentada. Las narrativas fueron seleccionadas atendiendo a la variedad, riqueza y grado



de profundidad alcanzado en los aspectos que atienden a la temática formulada en el problema de investigación.

Los estudiantes afirman que han optado por cursar el grado especificado, atendiendo a cuatro tipos de razones; bien por contacto con los niños a través de contacto con la educación o mediante experiencias de voluntariado, lo que les ha llevado a despertar su vocación docente; bien a través de la influencia de amigos, que les han aconsejado realizar los estudios de maestro porque es un trabajo seguro y bien remunerado. Estos estudiantes suelen pertenecer a la clase media-baja; otro tipo de estudiantes han accedido a esta carrera porque la nota media que tenían no les permitía optar a otra titulación; un cuarto grupo ha accedido a los estudios de magisterio por “la experiencia transmitida de padres y familiares que trabajan en la educación” o por “la incidencia de sus profesores”, que les han ayudado a desarrollar su identidad profesional con el transcurso del tiempo.

Por las aportaciones de los estudiantes, se puede considerar que el grupo primero, voluntariado y contacto con la educación, así como aquellos que han querido ser maestro por la experiencia vivida junto a sus profesores representa las señas de identidad más genuinas de la identidad profesional docente.

Palabras clave: motivación, elección profesional, Grado de Maestro, identidad profesional.

Abstract

The improvement in the teaching-learning process is determined by different factors, but, overall, we consider that there is one which is fundamental, ethical commitment, and as a consequence, the development of professional teaching identity, and as a common denominator for both the reason why they have chosen this career.

38 autobiographies from students of the first course of Primary Education at Jaen University were used for this study. Analyses of autobiographical texts were used as a methodology through the fundamental action theory. The narratives were selected according to their variety, richness and grade of depth in relation to the core of our investigation.

Students confirmed that they opted for studying a specific degree by considering four reasons; they were in contact with children through education or voluntary work, which awakened their teaching vocation; friends who advised them to study to become a teacher because it is a permanent and well-paid job, these students proceeded from low and middle class. Others decided to course the degree because their average grade was not good enough as to do



another degree,; and a fourth group decided to study teaching because their parents or relatives work in Education or because of their teachers' incidence, who played an active role in developing their profesional identity.

As for the information gathered from studens, we could state that group number one, volunteers and students previously in contact with education, as well as those who had always wanted to be teachers because of their experience with their teachers , represent the most genuine signs of a profesional teaching identity.

Keywords: motivation, career choice, teaching degree, profesional identity.

1 Aproximación al tema objeto de estudio

Es cierto que la importancia de los maestros en la sociedad, tanto a corto, a medio, como a largo plazo es vital, en la medida que su función se orienta a ayudar a formar a la nueva ciudadanía: Al formar a los estudiantes de la actual generación, los maestros están contribuyendo a preparar la generación del futuro, lo que significa que su impacto no es transitorio, y sí continuo.

La contribución de los maestros para formar una ciudadanía que sea capaz de catalizar y gestionar las tendencias de los cambios de ciclo social; que sea capaz de prever y abordar su llegada adecuadamente, es un aspecto de vital importancia, ya que se puede conjeturar su venida, pero no se puede prever cuando. Lo que constituye el elemento central de todo el proceso y de la finalidad formativa que llevan a cabo aquéllos que se dedican a la formación, de ahí la significación que reviste conocer si las razones que les mueven a cursar los estudios de maestro son intrínsecas o extrínsecas.

La actividad docente conlleva un proceso comprendido entre la reflexión sobre la creación de saber pedagógico y su desarrollo mediante vivencias en los espacios educativos, aspectos que interactúan en un proceso cíclico, que surge y se acentúa en la dialéctica desarrollo de la identidad profesional docente – compromiso con el impulso de cada proyecto de vida personal que se suscita en cada niño o niña, en cada joven, siendo este proceso el que determina la elección consciente de la profesión. Dicho lo cual, se puede afirmar como indicaba el domingo día 1 de marzo en el Diario Sur, el catedrático de la Universidad de Málaga, Ignacio Rivas Flores (2015): “La educación no está para formar trabajadores sino personas”, aspecto que han de tener presente para fundamentar sus razones, quienes pretenden cursar estos estudios, ya que no siempre la legislación al uso lo pone de manifiesto



La elección de los estudios del título de grado de Maestro puede estar determinada por muy diversas razones, desde factores inherentes a la personalidad del sujeto, elementos del entorno, como influencia de miembros de la familia o profesores, con una identidad profesional que ha sido referente para los estudiantes. También las tendencias sociales suelen influir en las posibilidades de elección. En este sentido se han manifestado Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo (2005):

“La elección de la carrera de magisterio puede estar condicionada por razones muy diversas, que incluyen la personalidad del sujeto y elementos del entorno (influencia familiar, de los profesores (...)), aunque la toma de decisiones es compleja, siempre responde al deseo de satisfacer unas necesidades” (p. 3).

En esta misma línea de pensamiento se han pronunciado otros investigadores, González Sanmamed (1995) alude a motivos altruistas e intrínsecos: vocación, 46%; inclinación por tratar con niños, 32,1%; la realidad humanista de la profesión, 26,1%; disponibilidad de tiempo libre, 7,8%” (p. 69) o Sánchez Lissón (2002), que se refiere a la importancia de distinguir entre los intereses de cada individuo y sus preferencias. Los intereses van a ser producto de la suma de dos aspectos: los procesos de formación y capacitación desarrollados por cada individuo y la interacción de cada sujeto con su entorno; en definitiva, reconoce lo que más explícitamente indica Mercedes Sanmamed, pero aborda un aspecto nuevo, el hecho de que durante su formación, el estudiante va desarrollando su identidad profesional, tanto en sus estudios primarios como secundarios y, consiguientemente, su orientación hacia la carrera.

Las investigaciones precedentes evidencian que la elección de la actividad profesional docente viene determinada por las creencias que los estudiantes van adquiriendo durante los estudios no universitarios: los modos de entender la formación, la participación de los estudiantes en clase o la función docente, que orienta y ayuda a desarrollar a los alumnos lo mejor de ellos mismos; por tanto, es una realidad que se va construyendo paso a paso y, que queda, en no pocas ocasiones, determinada por la admiración a una profesora o profesor; por el hecho de tener familiares en el ámbito docente o también, por el deseo de servir a los otros.

A través de los relatos autobiográficos de los estudiantes de primer curso de los estudios de Magisterio se pretenden conocer las razones, motivos y referentes que les llevaron a su elección; relatos que permitirán conocer la relación de los estudiantes con el mundo, sus creencias y como estas inciden a la hora de interpretar la enseñanza en su formación didáctica (Rivas, Núñez, Quijano, Léite y Pérez Ferra. 2013).

Según los investigaciones llevadas a cabo por Krečič y Grmeka (2007), la elección de los estudios de Magisterio se orienta hacia la autorrealización, entendida como la posibilidad de llevar a cabo una función pública, capaz de ayudar a construir nuevos proyectos de vida y de contribuir a definir y conformar la identidad personal de niños y adolescentes. Otros autores consideran que la elección de la carrera de Magisterio puede estar condicionada por razones diversas, tales como: personalidad o influencias de entorno (Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo, 2007), o bien por el deseo de encontrar estabilidad, realizar una actividad profesional que han



vivido en sus abuelos, padres y hermanos mayores o la atracción por trabajar con niños (Mendías Cuadros y Camacho Pérez, 2004).

En estudios realizados por Watt y Richardson (2007) y Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) se encontró que los estudiantes que optaron por la enseñanza como una carrera temporal, que pensaban enseñanza en cuestión no impliquen alto nivel de experiencia, y que pensaba que la enseñanza no tiene un alto estatus social previsto para ejercer menos esfuerzo y no estaban seguros de permanecer en la profesión como profesor. Por el contrario, otros con motivaciones intrínsecas indicaron que ejercer un mayor esfuerzo y participar más en la profesión. Por otra parte, otros estudios también mostraron correlaciones positivas entre la satisfacción con la elección y esfuerzo planificado y persistencia.

Las reflexiones llevadas a cabo sobre los análisis precedentes conducen a considerar que en las decisiones de los estudiantes priman dos factores; de un lado, la incidencia socio-cultural en la que están inmersos: familia, aquéllos profesores/as que toman como modelo, amigos, etc., y también la realidad intrínseca, constituida por la configuración de su identidad profesional que se va desarrollando durante la formación no universitaria.

Dicho lo cual, proponemos la siguiente pregunta de investigación: “Qué motivaciones determinan que los estudiantes elijan la carrera de Maestro”.

2 OBJETIVOS

Objetivo general:

Conocer las motivaciones que llevan a los estudiantes de primero de Educación Primaria a elegir los estudios de Magisterio.

Objetivos específicos:

- a) Analizar las reflexiones que realizan los estudiantes durante sus relatos autobiográficos y si fueron determinantes para la elección de sus estudios.
- b) Conocer en qué sentido se orientan las autobiografías, respecto a los factores que han incidido en la elección.



3 Metodología

La construcción de la identidad personal no se puede abordar sin considerar la historia personal, que es un referente para la elección de la carrera, y una de las posibilidades de construir la trayectoria personal es interpretándola. Las narraciones autobiográficas son reveladoras y epifánicas, en la medida que descubren el camino andado y los proyectos de vida de las personas, así como la riqueza de significados que se generan para comprendernos y entender el mundo que nos rodea.

Se ha acudido al relato autobiográfico de los estudiantes de primer curso de primaria, life history, porque adscribe lo narrado a un contexto y realidad ideológica, aspecto referido líneas atrás como determinante a la hora de decidir la elección profesional. Bolívar, Domingo y Fernández (2002) se han referido a la autobiografía en el sentido: "... de una metodología específica de recogida/análisis de datos, (que) se sitúa en un espacio más amplio, acorde con determinadas orientaciones y posiciones en el pensamiento, hermenéutica..." (p. 16). Padua Arcos y Prados Megías (2014) van más allá, afirmando que: "Las biografías del alumnado, contadas y elaboradas por ellos mismos son una herramienta metodológica que pone de manifiesto las relaciones que han establecido y las estructuras en las que se han desarrollado sus procesos formativos" (p. 76).

La metodología seguida en la recogida, análisis e interpretación de datos quedó definida por dos fases; en un primer momento se seleccionaron 38 autobiografías de estudiantes de primer curso del grado maestro en Educación Primaria. El procedimiento de selección estuvo determinado por el nivel de profundización alcanzado en los aspectos que responden a la temática que se formula en la investigación y a los objetivos definidos en la misma. En suma, fueron las autobiografías que presentaban mayor variedad de datos, con relatos bien definidos de las experiencias de los estudiantes que incoaron y fueron determinantes para optar por los estudios del título de grado de Educación Primaria. Atendiendo a los datos referenciados, y después de solicitar autorización a los estudiantes para ser utilizadas en la presente investigación, el número quedó reducido a 23 relatos autobiográficos, autorización que los autores expresaron en documento escrito, mediante firma.

La segunda fase consistió en la categorización y análisis de las autobiografía enviadas por los estudiantes, a los investigadores que remiten la presente comunicación. El proceso seguido consistió en analizar cada narrativa autobiográfica y construir nodos temáticos en función del tema de la narración, atendiendo a ello se definieron veintidós categorías, que una vez realizada la matriz de codificación quedaron reducidas, por su significación, a cuatro categorías, a saber: "experiencia en el voluntariado", "influencia de amigos", "influencia de padres y familiares maestros" e "influencia de profesores". Todos ellos aspectos que han ido y van configurando la identidad profesional docente, reflejan aspectos incoativos externos, relativos a la vocación y motivación profesional, así se ha manifestado González Calvo (2010)



cuando afirma que la inquietud es un exponente de la profesionalidad, vocación y voluntariedad de los futuros profesores. Estas cuatro categorías han sido fundamentales para conocer e interpretar el pensamiento de los estudiantes noveles sobre las razones de su elección hacia la carrera de maestro.

La información aportada en las autobiografías ha sido analizada mediante el programa Nudist Vivo-10 para tratamiento de datos cualitativos.

4 Análisis de las aportaciones de los informantes

El análisis e interpretación de las autobiografías de los informantes, atendiendo a la matriz de codificación, plantea cuatro grandes categorías, ya enunciadas, que han determinado las razones de los informantes, respecto a sus motivaciones para elegir los estudios de Magisterio, a saber: “Experiencias de voluntariado”, “influencia de amigos”, “influencia de padres u otros familiares” e “influencia del profesorado”.

Respecto a las “experiencias de voluntariado” los alumnos manifiestan que ya conocen la acción docente, indican: “eso no es nuevo para mí”. En el primer fragmento se pone de manifiesto una disposición altruista, a la que Grant (2008) y Gratacós (2014) se han referido como motivación prosocial, entendida como el esfuerzo por ayudar o contribuir a otros; a lo que se adiciona el deseo de trabajar con niños, como se pone de manifiesto en los siguientes fragmentos de estas narrativas:

“Todo esto de dar clase no es nuevo para mí, ya que desde hace años soy parte de un grupo de animadores salesianos que nos formamos como animadores socioculturales y de tiempo libre, con lo cual ya tengo algún curso realizado relacionado con la educación y cada viernes me “enfrento” a un grupo de chavales a los que intentamos educar siguiendo el sistema preventivo de Don Bosco” (NA - 14, rfª. 1).

“No he estado, ni mucho menos, sin ningún contacto con los niños porque he sido catequista y soy monitora, desde hace tres años, de actividades en mi antiguo colegio. Me hace mucha ilusión trabajar con ellos y me gustaría en un futuro marcarles de forma positiva como me marcaron estas personas a mí” (NA – 23, frª. 1).

Todos ellos aspectos vinculados con actividades altruistas que encierran un componente ideológico o religioso.

La influencia de los amigos también es de gran importancia para la elección de los estudiantes, influencia que se ha concretado en tres aspectos: salida laboral, formación personal y permite tener buen nivel de vida.



“...alguien ha influido en que me embarque en estudiar esta carrera, mi familia y algún amigo relacionado con este tema siempre me han animado, porque es algo que no hace más que seguir formándome como persona y abrir más puertas para trabajar y poder tener una vida mejor” (NA – 17, rfª. 1).

Como han afirmado en sucesivas investigaciones Guerrero Serón (1993), Lagares (2000) y Sánchez Lissen (2003), estas evidencias indican que los estudiantes tienen un origen social modesto, clase media en estudiantes procedentes del ámbito rural y clase media-baja en estudiantes procedentes del medio urbano. Efectivamente, las expectativas no son elevadas y la valoración que hacen, respecto a tener una vida mejor, evidencia que sus rentas familiares no suelen ser altas. Llama la atención el hecho de que no haya razones relacionadas con motivación intrínseca, aspectos altruistas o vocacionales, en la influencia de los amigos.

Desafortunadamente, el acceso a la cultura y educación de calidad siguen condicionados por factores económicos, razón por la que las expectativas y posibilidades de los estudiantes y los consejos que reciben son muy parciales, respecto a lo que es la realidad educativa. Sus intereses se mueven en torno a planteamientos de seguridad y estabilidad laboral, que no trascienden en este caso a la percepción de la escuela como ámbito de formación y desarrollo personal de la futura ciudadanía.

También la influencia de padres y familiares próximos que ejercen la profesión de maestro es determinante en la elección de los estudiantes noveles. Estudios llevados a cabo por Shin y Seo (2006); Han y Moon (2010) y Lee, Lee, Shoon y Kim (2015) muestran que el apoyo de padres y familiares que se dedican profesionalmente a la enseñanza, repercute favorablemente en el nivel de madurez intrínseca de los estudiantes para determinar su elección profesional. Así se evidencia en algunas autobiografías de los estudiantes; en primer lugar, porque perciben como disfrutaban sus padres o familiares:

“...veo en mi madre un efecto gratificante en ese trabajo que beneficia a otras personas” (NA-13, rfª-1).

En otros momentos les anima la ilusión que ven en esos familiares próximos, al comentar anécdotas y aspectos de su trabajo:

“...la ilusión que se refleja en sus rostros, no puedo evitar sentir cierta envidia y querer estar en el lugar de ellos y realizar una profesión tan bonita como la de maestro” (NA – 15, rfª-1).

“Finalmente, he de reconocer que varias personas me han influenciado de forma indirecta, es decir, tengo familiares y conocidos que son maestros y que al ver más que el salario y el horario, el tipo de trabajo, la forma en la que explican su trabajo” (NA-15, rfª-1).

“También otra razón por la que escogido estudiar el Grado en Educación Primaria viene influenciada por miembros de mi familia que se dedican también a la enseñanza y cuando nos juntamos en las comidas familiares me encanta escucharlos, sobre todo cuando cuentan anécdotas de sus alumnos” (NA-4, rfª-1).



“...mi padre ha sido el principal promotor de transmitirme las sensaciones que se sienten al estar en contacto con los niños en un aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, disfruto con la ternura y el cariño que aporta los niños, ver cómo evolucionan y maduran psicomotrizmente, me enorgullece el saber que tanto los niños como el propio maestro/a aprenden juntos, a la misma vez, etc.” (NA-20, rfª-1).

Los estudiantes afirman en los fragmentos de las narrativas, que presenta la matriz de codificación como significativas, una admiración por la satisfacción que muestran sus padres, Sánchez Lissen (2002b), que se pone de manifiesto en la estrecha relación entre la satisfacción por el ejercicio de la profesión y la identidad personal.

Una cuarta categoría alude a la incidencia que han podido ejercer maestros y profesores en la toma de decisiones. A los estudiantes les llama la atención cómo manifiestan los profesores su motivación interna, evidenciada en su compromiso respecto al ejercicio de la actividad profesional, y al deber ético que ello supone, así lo han manifestado en sus investigaciones König y Rthoand, (2012), Fokkens-Bruinsma y Canrinus (2012) o Dündar (2014). Se presenta un primer fragmento de una narrativa en la que el estudiante plantea como le ha impactado el hacer de su profesor, cuya trayectoria le generó una motivación interna creciente, que originó la elección de la carrera:

“...personalmente durante mi etapa educativa he conocido a varios profesores que ejercían su trabajo realmente por vocación. En concreto en Bachillerato tuve un profesor de Latín excepcional que fue de gran influencia para mi porque me aportó muchísimos conocimientos y también a ver la vida desde distintos puntos de vista.” (NA-4, rfª-1).

Otra manifestación la expresa un estudiante que afirma:

“Esta es una de las razones por las que yo me decidía a estudiar esta carrera, por una profesora que tuve en la primaria, la cual era maravillosa conseguía que las clases fuesen amenas, divertidas y que te gustase el hecho de estar sentado o sentada seis horas al día en clase, gracias a ella descubrí que la enseñanza puede ser algo divertido si uno se lo propone...”

Es sabido que en la influencia que ejercen los profesores sobre los estudiantes hay una admiración por el aspecto vocacional y la consiguiente inserción de aspectos motivacionales; sin embargo, hay que decir que en los fragmentos de las autobiografías que se han considerado no se alude a circunstancias diferentes a la mera actividad instructiva o al adecuado proceder que llevan a cabo los docentes para que la docencia sea agradable y formativa para los estudiantes, pues siendo ello necesario, no es suficiente para considerar y determinar lo que es la enseñanza.



5 A modo de conclusión

Como se ha podido comprobar en los análisis efectuados, los estudiantes que han optado por cursar los estudios de Magisterio lo han hecho atendiendo a cuatro categorías de carácter externo, que de alguna manera suponen contacto con la educación, bien por “experiencias de voluntariado”, “por la “influencia de amigos”, por “el efecto de padres y familiares que trabajan en la educación” o por “la incidencia de sus profesores”. Estos cuatro ámbitos han generado un conocimiento; bien directo, en el caso del voluntariado o del trato con los profesores; bien indirecto, a través de la influencia ejercida por padres, familiares o amigos.

En una primera reflexión, relativa a las aportaciones que hacen los estudiantes, se observa que las dos dimensiones transversales o motivos: dimensión vocacional y motivacional no aparecen directamente en las autobiografías de los estudiantes, y plantean una percepción de la profesión de maestro muy sesgada, tendente hacia el academicismo, consecuencia de la configuración de su identidad profesional, que han comenzado a construir en sus estudios de Primaria y Secundarias, a los que aluden en sus aportaciones.

No se observan referencias a la creatividad de los niños, ni a la orientación de la misma. Tampoco se aborda el interés por ayudarles a indagar o a que se planteen preguntas centrales sobre su entorno sociocultural, a nivel de sus posibilidades. Del mismo modo, tampoco se observa que los futuros maestros vean la formación como proceso previo a la socialización de los niños y niñas, en el que ellos deben participar activamente.

Respecto a las categorías analizadas, los estudiantes que ponen de manifiesto que su trabajo previo con niños les ha sido de gran utilidad, no aportan aspectos de gran interés. Si es cierto que una alumna afirma que le agradecería dejar su impronta; sin embargo, no se hace alusión al hecho de mostrar inquietudes porque esos chicos adquieran una formación basada en sus potencialidades. Es un contacto muy superficial, del que los futuros estudiantes no hacen efectiva ninguna reflexión.

En aquellos estudiantes que aluden a la influencia de amigos como determinante de su elección, se observa en sus autobiografías que los consejos que reciben se refieren a que la profesión de maestro aporta seguridad laboral, la posibilidad de vivir bien (vacaciones), salida profesional y remuneración adecuada. Estas aportaciones suelen darlas los estudiantes que proceden de clase media y media-baja. Sin embargo, los estudiantes de clases sociales más acomodadas, aluden a los estudios de Magisterio como una segunda o tercera opción más realista con sus posibilidades intelectuales.

En consonancia con lo anterior, Cermik et al. (2010) encontraron en sus investigaciones una relación positiva entre las preferencias de los estudiantes de niveles socioeconómicos medio y medio-bajo y su compromiso con la carrera docente.

La influencia que han ejercido los padres o familiares que se dedican profesionalmente a la actividad docente no ha sido excesivamente profunda, tan solo se describen en las



autobiografías aspectos tales como: ilusión, anécdotas divertidas, que manifiestan la satisfacción de sus familiares. Eso les ha llevado a optar por esta profesión; sin embargo, no aparecen en esas narrativas aspectos como: la trasmisión de motivación y pasión dominante por formar personas, la satisfacción de ver el proyecto de vida actualizado de aquellos niños que hoy son personas. No se profundiza en aquellos aspectos que son esenciales y que pueden ser grandes refuerzos morales para mantener viva la ilusión por la formación como actividad profesional.

También la incidencia de profesores en las decisiones que toman los informantes respecto a la carrera elegida sigue una pauta similar. En los fragmentos de esas autobiografías se pone de manifiesto que estamos ante la admiración por “la atención que les prestaron”, “por lo bien que enseñaban”, “por lo divertidas que hacían las clases”, y eso es importante, pero no hay ninguna referencia a aspectos humanísticos de la profesión, a la centralidad del maestro como forjador de valores democráticos, que va generando hábitos, actitudes y modos de ser en los niños; es decir, a la consideración del maestro o maestra dinamizador de nuevos proyectos de vida. Tan solo un informante alude a su profesor de latín como persona que le enseñó a ver la vida desde distintos puntos de vista.

Solo se pone de manifiesto en un 8,96% de las autobiografías aportadas por los estudiantes, aspectos interactivos en la consideración de los procesos formativos.

Se puede afirmar, por tanto, que la percepción que tienen los estudiantes de la profesión de maestro es la de un buen enseñante que se dedica a facilitar los aprendizajes a los alumnos, eso sí, de modo ameno y con sentido ético de su desempeño, pero nada más que sobrepase los procesos instructivos. Esas son las manifestaciones de los estudiantes que refieren la influencia de sus padres, familiares o maestros, para elegir los estudios de Magisterio: Que hablan con ilusión de sus alumnos, pero en ningún momento aluden a aspectos relacionados con la formación integral de la persona.

Lo que no se ha podido identificar de modo determinante en las autobiografías de los informantes han sido los aspectos vocacionales y motivacionales intrínsecos de los estudiantes, en un sentido claramente definido, que son los que realmente surgen de la formación de una identidad profesional sólida, construida desde la reflexión sobre los grandes “sillares” que hacen emerger la vocación y la motivación por ser maestro o maestra.

Referencias bibliográficas

- BERTOMEU, F. J., CANET, G. Y GIL, V. (2005). Las motivaciones hacia los estudios de magisterio. *Jornadas de Fomento de la Investigación*. Castellón de la Plana. Universitat Jaume I.



- BERTOMEU, F. J., CANET, G., GIL, V. Y JARABO, J. A., (2007). Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio, en *Jornadas de Foment de la Investigació*. Universidad Jaime I: Castellón.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla: Madrid.
- ÇERMIK, H., DOĞAN, B. VE ŞAHIN, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 28(II): 201-212.
- DÜNDAR, S. (2014). Reasons for choosing the teaching profession and beliefs about teaching: A study with elementary school teacher candidates. *College Student Journal*, 48.3, 445-460. Localizado en: <http://0-search.proquest.com.fama.us.es/docview/1625023814?accountid=14744> (21/02/15).
- FOKKENS-BRUIJNSMA, M., Y CANRINUS, E. T. (2012). Adaptive and maladaptive motives for becoming a teacher. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 3-19.
- GONZÁLEZ CALVO, G. (2010). Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica. *Tesis doctoral Inédita*. Universidad de Valladolid: Valladolid.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). Motivos para estudiar Magisterio entre el idealismo y la profesionalización. *Revista ADAXE*, 65 – 75 Localizado en: https://minerva.usc.es/bitstream/10347/570/1/pg_066-077_adaxe11.pdf (21/02/2015).
- GRANT, A. M. (2008). Does intrinsic motivation fuel the prosocial fire? Motivational synergy in predicting persistence, performance, and productivity. *Journal of Applied Psychology*, 93, 48 – 58.
- GRATACÓS, G (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- GUERRERO SERÓN, J. (1993). Maestras y maestros. *Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio*. (Tesis doctoral inédita). UCM: Madrid.
- HAN, S.A. Y S.B. MOON (2010) 'A Structural Analysis on School-aged Children's Self-efficacy and its Related Variables', Korea Open Association for Early Childhood Education Conference 5: 441–5.
- PÉREZ, M.; RIVAS, J. I., QUIJANO, R. Y LEITE, A. E. (2013). Previous Pedagogical Beliefs Of Freshmen Of Teacher Education. *European Educational Research Association*. Estambul, 13.IX.2013
- KÖNIG, J., Y ROTHLAND, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.



- KREČIČ, M. J. Y GRMEK, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions, *Educational Studies*, 31:3, 265-274, DOI: 10.1080/03055690500236449. Localizado en: <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500236449>
- LAGARES PÉREZ, S. (2000). *Factores influyentes en la elección de la carrera de magisterio en Huelva*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva: Huelva.
- LEE, S., A., LEE, H. S. Y KIM, S. G. (2015). The relationship between attachment and career maturity: The mediating role of self-efficacy. *International Social Work*, Vol. 58(1) 153 – 164. DOI: 10.1177/0020872812456053. Localizado en: <http://0-isw.sagepub.com.fama.us.es/content/58/1/153.full.pdf+html> (12/02/2015).
- MENDÍAS CUADROS, A. M. Y CAMACHO PÉREZ, S. (2004). Motivos que impulsan a los alumnos a estudiar Magisterio: el caso de la Universidad de Granada. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, nº 17, 2004, págs. 91-107.
- PADUA ARCOS, D. Y PRADOS MEGÍAS, M. E. (2014). El uso de las autobiografías en la formación inicial de los futuros docentes. Dos experiencias en la Universidad de Almería, en J. I. Rivas, A. E. Leite y E. Prados (Coords.). *Profesorado, Escuela y Diversidad* (pp. 75 – 93). Aljibe: Archidona.
- RICHARDSON, P. W., KARABENICK, S. A. Y WATT, H. M. (Eds.), *Teacher motivation: Theory and practice*. New York: Routledge.
- RIVAS, I. (2015). “La educación no está para formar trabajadores sino personas”, en *Diario Diario Sur*, 1, 03, 2015. Localizado en:
- SALVADOR, A. Y PEIRÓ, J. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid: Alhambra.
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (2002). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educacion XX1*. 203 – 222. Localizado en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/viewFile/357/310> (13/02/2015).
- SÁNCHEZ LISSEN, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XX1*, 6, 203 – 222.
- SHIN, H.J. AND Y.S. SEO (2006) ‘Analyses of Structural Equation Model on the Relationships among Social Support, Self-efficacy, and Adjustment by School Class’, *The Korea Journal of Counseling* 7(1): 117–30.

V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

La recuperación de las voces como estrategia de investigación en educación artística The recovery of the voices as research strategy in arts education

Autor/a. Mónica Marcell Romero Sánchez

Institución.

Universidad de Barcelona. Estudiante, Doctorado en Artes y Educación.

Universidad Nacional de Colombia. Grupo de investigación, Unidad de Arte y Educación.

Resumen

Espero compartir una perspectiva reflexiva sobre un proceso de investigación en curso correspondiente a la tesis doctoral que adelanto denominada *Construcción de sentido desde lo vivido. Relaciones entre discursos y prácticas presentes en artistas-docentes universitarios*. Ésta espera dar cuenta de las construcciones, relaciones y tensiones que se hacen presentes en las aulas (discursos, teorías, prácticas, saberes) de la maestría en educación artística en la Universidad Nacional de Colombia centradas en la experiencia, tanto pedagógica como artística de un grupo de profesores universitarios en artes, y de mi relación con ellos. Ésta se desarrolla en el marco del Doctorado en Artes y Educación, de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona.

Esta contribución pone en relación maneras de narrar la experiencia vivida de un colectivo de profesores universitarios de artes del contexto colombiano que ha trabajado por décadas en el campo de la educación artística y se coteja con un contexto más amplio relacionado con su formación profesional y con el escenario en el que cada cual la desarrolla (escuela, universidad, ámbito informal), interpelando a su vez a quien escribe este texto.

La recuperación de estas voces, que han permanecido en sus actores como testimonios vivos, conforma un apartado importante en las narrativas de la tesis.

Lo anterior señala aspectos relevantes en la discusión sobre la investigación en educación artística en nuestro contexto, teniendo como punto de partida algunas *comprensiones de lo pedagógico* y algunos *tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística*.

Apuesto metodológicamente por la investigación narrativa que, para el caso específico, articula elementos biográficos, etnográficos y visuales como estrategia

híbrida para asumirnos como investigadores y contribuir a las discusiones que consideran al arte como campo de conocimiento.

En un primer apartado comparto el recorrido de la investigación para tener un panorama de la misma. A continuación hablo de las narrativas y los elementos que las componen: el tránsito entre conversaciones y entrevistas, la producción de imágenes y los mapeos que conectan testimonios personales con escenarios más amplios en perspectiva, inicialmente, de una *historia cultural*. Precisamente aquí se configura un tercer escenario en el que menciono la condición docente como un elemento importante del contexto en relación con una perspectiva localizada que tiene en cuenta al movimiento pedagógico y la educación popular. Finalizo recogiendo comprensiones y aprendizajes en medio de esta recuperación de nuestras voces.

Palabras clave: investigación narrativa, educación artística, experiencia vivida, historia cultural.

Abstract

I wish to share a reflexive perspective on an ongoing research process corresponding to the doctoral thesis called *Constructing meaning from the lived experience*. Relations between discourses and practices present in artists/university professors. This dissertation expects to give an account of constructions, relationships and tensions that are present in the classroom (discourses, theories, practices, knowledge) of the Master in arts education at the National University of Colombia. This research is focused on the experience, both educational and artistic, of a group of college arts professors and my relationship with them as a colleague.

This is developed in the framework of the PhD in Arts and Education, of the Faculty of Fine Arts at the University of Barcelona.

Here, ways to narrate the experience of the professors are put in relation with their professional formation and with the context in which each one develops its profession (school, university, informal sphere), also questioning me as a researcher.

The recovery of these voices, which have remained in their actors as living testimonies, form an important section in the narratives of the thesis.

The above points out relevant aspects of the discussion on research in arts education in our context, taking as the starting point some understandings of the pedagogical and transits in the teaching of arts and arts education.

Methodological commitment is made from the narrative inquiry that, for the specific case, articulates biographical, ethnographic and visual elements as a hybrid strategy to assume ourselves as researchers and contribute to the discussions that consider art as a field of knowledge.

In the first section I share the journey of the investigation to have an overview of it. Then I talk about the narratives and the elements that compose them: the transit between conversations and interviews, the production of images and the mappings that connect personal testimonies with wider scenarios, initially in the perspective of a cultural history. Precisely here a third scenario is set up, in which I mention the teacher status as an important element of the context, in relation to a localized perspective that considers the pedagogical movement and popular education. I finalize gathering insights and learnings in the middle of this recovery of our voices.

Keywords: narrative inquiry, arts education, lived experience, cultural history.

1. Sobre el recorrido de la investigación

La tesis da cuenta de **relaciones** presentes en la praxis de la educación artística de un grupo de profesores universitarios cuya formación inicial es en artes y con quienes he construido vínculos de distintas maneras como colega y profesora. Mi motivación inicial es comprender el **ejercicio** docente universitario de la educación artística en un contexto específico dentro del cual, si bien existen múltiples prácticas, poco se ha escrito.

El trabajo se concentró en acompañar a un grupo de profesores durante año y medio del programa de la maestría en educación artística (2013-I) de la Universidad Nacional de Colombia, único en el país. El inicio oficial del curso en mención fue en febrero de 2013.

Este acompañamiento lo realicé de distintas maneras: durante el primer semestre asistí a todas las clases y algunas reuniones de profesores, en el segundo solo a momentos específicos de éstas dando prioridad a un espacio dentro del mismo programa que es de investigación, y el tercer semestre estuve en las sesiones de apertura y parte de las presentaciones iniciales relacionadas con el trabajo final de maestría, realizando con otros colegas y algunos estudiantes procesos de investigación y tutorías de trabajos finales de máster. Esto me significó cuestionamientos permanentes al posicionarme como investigadora dentro del campo en el transcurso de la pesquisa.

De esta estancia recogí fotografías, videos, audios, notas de campo, trabajos de estudiantes y documentos oficiales del programa que han sido los insumos para la organización, descripción, análisis e interpretación de los distintos materiales (trabajo de campo).

Desde finales del primer semestre hasta el tercero realicé entrevistas. Algunas de ellas derivaron en **conversaciones** con los distintos colegas que conforman el grupo de la maestría. A su vez **me encontré** con otras personas externas al grupo que estuvieron en disposición de hacerlo, a quienes considero interlocutores importantes de la educación artística en el contexto local y que hacen un contrapunto a las entrevistas realizadas a los miembros del grupo. Otra perspectiva la recogí de las voces de estudiantes de la maestría que a su vez son también docentes universitarios. Estos últimos los invité en función de las distintas disciplinas artísticas que se reúnen dentro del curso.

El análisis e interpretación lo inicié con las **conversaciones** teniendo como referente primero los *incidentes críticos*. Aquí fue importante la distinción entre *historias de vida* y *relatos de vida*, dado que las conversaciones con los colegas hablaban más de experiencias vividas como docentes y artistas, que de lo sucedido en la maestría como tal.

Este trabajo con *incidentes críticos* me permitió perfilar los grandes temas de la pesquisa, que posteriormente crucé con aproximaciones a: la teoría fundamentada, el análisis creativo y **ejercicios** básicos de codificación, asumidos como caja de herramientas para el análisis y la interpretación. Éstos temas fueron: *lo que ha significado ser docente, las transformaciones como docente, comprensiones de lo pedagógico, los tránsitos por la enseñanza de las artes y la educación artística desde la experiencia vivida, y las revelaciones en medio de las conversaciones alrededor de: el miedo, la vulnerabilidad, el “no saber” cómo parte constitutiva de ser profesores, una conciencia política de su accionar dentro y fuera del aula.*

Estos tópicos han derivado luego en dos ejes principales: las **compresiones de lo pedagógico** y los **tránsitos en la enseñanza de las artes y la educación artística**, que a

su vez se ponen en relación con dos marcos teóricos¹ que se han ido precisando a medida que avanzaba la investigación. El primero de ellos: lo pedagógico y el segundo: la experiencia. Con el tiempo, éstos se han perfilado como *pedagogías críticas* y la *experiencia estética* que se vincula con la enseñanza y aprendizaje de las artes. Cabe mencionar que estos marcos siguen revisándose a la luz de los materiales recogidos.

Metodológicamente he abordado tres rutas: la biográfica recogida en entrevistas y conversaciones con el grupo de profesores y los dos contrapuntos descritos anteriormente; la etnográfica recogida desde diarios de campo, audios en intervenciones, trabajos de estudiantes y documentos oficiales; y la visual recogida en fotografías de las clases y videos de las entregas finales y devoluciones de las mismas.

La construcción del relato investigador es un *boceto narrativo* en **escenas** que dan cuenta de los distintos momentos relevantes dentro de la estancia. Éstas luego de varias escrituras, las he agrupado en: ***cambio de relaciones; relaciones entre colegas; relaciones estudiantes/profesores*** (en tanto la pedagogía se piensa más relacional que un contenido específico), y por otro lado en ***naturalezas de la imagen***, que empiezan a configurarse como: registro, tema de investigación, y nuevas elaboraciones a partir de fragmentos de clases y entrevistas.

Epistemológicamente y políticamente me sitúo en una perspectiva narrativa que me permite conversar entre los dos escenarios: el universitario del que hago parte y el del doctorado. Estos dos planos de realidad entre el contexto que habito cotidianamente y por el que he transitado dentro del máster y doctorado, han sido -metodológicamente hablando- *dudas reflexivas* presentes en los distintos momentos de la investigación, incluida la escritura.

Al realizar la pesquisa en el contexto colombiano y hacer un máster y un doctorado en el contexto español, veo necesario mapear algunas tendencias de educación artística desde el contexto local provenientes de documentos oficiales, que al cotejarse con testimonios personales y con lo visto en la estancia, ponen en tensión postulados revisados en el doctorado. De esta manera, un posicionamiento *bricoleur* resulta coherente, pues atiende a lo que va emergiendo para comprender la complejidad de las realidades que construimos y transitamos quienes nos situamos entre el campo artístico y educativo.

A partir de esta pesquisa considero importante aportar una perspectiva al estado del arte local, que reúne varias voces y da cuenta a su vez de una serie de discusiones no resueltas entre la enseñanza del arte y la educación artística. De este modo proporcionar elementos para contextualizar y problematizar -en marcos más amplios- la experiencia vivida dentro la maestría, así como contribuir al debate sobre metodologías de investigación en educación artística.

2. Construcción de narrativas

El que escucha una historia, ése está en compañía del narrador; incluso el que lee participa de esa compañía.
(Benjamin, 2008: 83)

Como anclaje metodológico abordo la investigación narrativa, que siguiendo a Bolívar (2002); Bolívar, Domingo & Fernández, (1998, 2001); Connelly & Clandinin (1995); Hernández & Morejón (2004) y Rivas & Herrera (2009), la entiendo como una manera de dar cuenta de las distintas construcciones que se hacen alrededor de una realidad concreta, en la que las relaciones entre las personas son fundamentales. En el caso de

¹ Un marco que estaba previsto al inicio, es la noción misma de DISCURSO. Su pertinencia continúa en revisión.

esta investigación, se espera visibilizar los modos de hacer y pensar que han venido configurando en un grupo de profesores universitarios alrededor de la educación artística en tanto contextos de significación, y de mi relación con ellos.

La investigación se asume como un lugar en el que es posible construir conocimiento desde el testimonio mismo, pero no desde su idealización sino desde la confrontación con otras fuentes que son afines a los procedimientos de la creación artística. Se aboga por un *conocimiento narrativo* que, “en contraste con el científico se preocupa más por las intenciones humanas y significados que por los sucesos o hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control” (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001:105).

La construcción de estas narrativas consta de varios elementos, por un lado los testimonios personales de colegas y estudiantes y por otro lado de documentos que ponen en contexto fichas historias para comprender y poner en relación aquello que se dice. Es desde esta mirada múltiple que comparto los siguiente posicionamientos y estrategias que transitan entre testimonios personales y los discursos institucionales que empiezan a configurarse como narrativas culturales que posibilitan rehistoriar la experiencias (Trafi-Prats, en prensa)

2.1 Conversaciones y entrevistas

Dentro de estos elementos se encuentran entrevistas/conversaciones e imágenes a los cuales me referiré a continuación.

En el caso de las entrevistas previamente había preparado las preguntas a modo de entrevista semiestructurada, la pretensión era generar espacios de conversación como ejercicio de reflexión. En ocasiones lo lograba y en otras no, dependía mucho de la “hermenéutica de la interacción establecida entre narrador y observador” (Van Manen, 2003:124). El guión estaba preparado, consultaba con mi invitado si prefería conocer las preguntas y le entregaba una copia de las mismas en caso de que asintiera, o si prefería dábamos inicio y en la medida en que avanzábamos reubicaba las preguntas y las transformaba.

Esta última opción fue la de mayor acogida y me ha significado ejercicios intensos de escucha en torno a la significación de lo dicho. Este asunto dialoga con el planteamiento de las características que requieren las historias de vida, dentro de las que se encuentra que quien las realice “ha de tener un amplio conocimiento de los contextos por los que transitan las historias para poder establecer una relación entre lo que se dice y lo que hable” (Hernández, 2011:20).

Los lugares para los encuentros generalmente son escogidos por las personas, bien fuera sus sitios de trabajo, espacios que consideraran significativos, sus casas e incluso cafeterías, taxis y cruzadas a pie de puentes saliendo de la Universidad también eran espacios para la conversación. El primer encuentro incluía un desafío *¿de qué podemos conversar con los conocidos para llegar a lugares que no imaginábamos?* Aquí me planteo el lugar de extrañamiento sobre lo ya conocido.

Con el tiempo lo que ha sucedido, más allá de la identificación o no de nuestras trayectorias y decisiones, son pequeños *gestos de revelación* ante quienes consideraba conocidos, pues no lo eran tanto, y este es un asunto que merece detención.

Un elemento relacionado es el trabajo que realizo con los colegas, aquí el desafío es que la *entrevista se torne conversación*.

Luego de una primera entrevista, les propuse un segundo encuentro en 2014, una devolución que fuera apropiada ante su generosidad. Esto me significó varias dudas y temores frente a cómo iba a ser leído el trabajo y la interpretación que hice de lo dicho,

así como muchas horas de trabajo para devolver afectivamente lo compartido que finalmente adquirió forma de *cartografías de la experiencia* que elaboré para cada uno de ellos.

Estas conversaciones con conocidos, ha puesto en juego cierta extrañeza entre nosotros que ha posibilitado ir a lugares inesperados, reflexionar sobre asuntos en los que no nos hemos detenido (tanto ellos como yo), obligar a pensar, recordar donde, cuando y porque se empieza a ser docente, contemplar trayectorias y vidas de estar en ejercicio donde la afectación y emotividad al narrar se hace evidente. Vidas e historias que se cruzan, decisiones que se repiten, luchas que se mantienen, apasionamientos, resistencias, abandonos y persistencias encarnadas en sujetos que me han permitido comprender las razones por las que han tomado ciertas decisiones y porque ahora actúan de ciertas maneras, han sido asuntos que no esperaba vivir dentro de un proceso de investigación.

El trabajo con *incidentes críticos* (Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E., 2010), fue relevante para dar cuenta los cambios *radicales, durativos, accidentales y revividos de la experiencia de las personas* como señala Denzin (en Bolívar et al., 2001:174). En este punto encontré las siguientes relaciones con el problema de la investigación:

1. **SOBRE LO PEDAGÓGICO:** enunciados sobre el proceso de enseñanza de las artes • Perspectiva interdisciplinar; • Arte y función social; • Academia y otros contextos; • Relación entre práctica artística y educativa; • Conceptos relacionados.

2. **SOBRE LO METODOLÓGICO:** • enunciación explícita entre teoría y práctica; • Identificación de discursos; • Trabajo en aulas.

3. **SOBRE LO PEDAGÓGICO:** • Relación estudiante/profesor; • Relación con su formación como estudiante; • Identidad ¿docente?; • Relación entre colegas.

ASUNTOS EMERGENTES: • Docente en ámbitos de política; • Contexto/perspectiva histórica; • Proceso mismo de entrevista; • Imagen autobiográfica.

De estos índices, y luego de cruzar las distintas entrevistas, empezaron a configurarse los siguientes *cuerpos categoriales* que también se han ido transformando en función del diálogo con los otros elementos de las narrativas (con estos me refiero a los elementos etnográficos y visuales):

- *Los inicios como profesores de artes* (contienen elementos del contexto político, social y educativo situados en los 80's)
- *Temporalidades en la narración* (aspectos que atraviesan su momento actual como profesores –algunos de ellos profesores de la Maestría, otro no- con experiencias iniciales y que en ocasiones se relacionan con su experiencia como estudiantes)
- *Cruces de relatos* (elementos que empiezan a ser comunes entre los entrevistados: la construcción desde el diálogo, su relación con la/lo político son dos de los asuntos más mencionados. Entre líneas se nombra unas condiciones del profesorado desde lo que cada quien ha vivido)
- *La formación como estudiantes*
- *Comprensiones de lo pedagógico* (desde las relaciones entre estudiantes, profesores y colegas, y desde los saberes específicos que para este caso se sitúan entre la enseñanza de las artes y la educación artística). En este punto ante la saturación de estos elementos he decidido abrir este apartado. Uno de ellos mantiene el nombre de comprensiones de lo pedagógico y el otro se ha denominado tránsitos entre la enseñanza de las artes y la educación artística.
- *Contextos de acción* (universitarios, escolares, público/privado)

- *Algunas revelaciones* (asuntos de los que somos conscientes mientras conversamos, algo se nos revela-revelaciones críticas, emotivas, entre otras.)

2.2 A propósito de las conversaciones

La conversación se asemeja al ensayo en el que la capacidad de escuchar ocupa el primer plano. Saber escuchar es una actividad interpretativa que opera mejor si se centra en detalles de lo que uno oye, como cuando se busca comprender a partir de esos detalles lo que otra persona ha dado por supuesto pero no ha dicho.

(Sennett, 2012: 44)

Podría hablar de la entrevista y su tránsito a conversación como discurso, en tanto las palabras allí pronunciadas aunque fueran las mismas, retornaban distintas a quien las pronunciaba (Foucault, 1970). En sí mismas son dispositivos que dan cuenta de la experiencia, permiten vernos distinto ante el otro, y a su vez renovamos la imagen o representación que hacemos de los otros.

Si bien había pensado inicialmente que el peso de éstas estaría en lo que llamé *temporalidades en la narración y cruce de relatos*, que correspondían más a elementos propios de la narrativa y desde donde pensé que desde allí comenzaría la escritura de la interpretación; haciendo el cruce de estos apartados entre las distintas entrevista no hubo mayor *saturación* (grounded theory), por lo que prioricé aquellos *cuerpos categoriales* donde se ubicara mayor número de *resonancias* en relación con lo dicho, según Carola Conle

Cuando nos aproximamos a una historia de forma experiencial, reaccionamos a través de nuestra propia narrativa, una actuación a la que denomina *resonancia*. “Una respuesta típica podría ser, “Esto me recuerda a...”, a lo que sigue un segmento de experiencia vivida. La resonancia es así un proceso que hace avanzar la indagación, produciendo más y más historias, a través de conexiones metafóricas más que estrictamente lógicas”

(Conle, 2000:53 en Creus, Montané y Sancho, 2011:55)

Por tanto la revisión de estas cartografías empezó a concentrarse en los cuerpos categoriales que correspondían a *comprensiones de lo pedagógico* y los *tránsitos entre la enseñanza del arte y la educación artística*. En un segundo plano se encuentran sin desaparecer del todo los enunciados frente a lo que ha significado ser docente y las transformaciones como docentes, que revelan aspectos que no tenía contemplados dentro de la investigación inicialmente.

2.3 Elaboración de imágenes

El trabajo con imágenes también nos plantea preguntas de significación frente a lo sucedido en las clases, éstas han sido desencadenantes.

¿Qué podemos conversar y reflexionar a partir de ellas? Hernández (2012), ha sido uno de los interrogantes presentes en distintos momentos de la pesquisa. En ese sentido he identificado tres tipos de imágenes: las de documentación misma del proceso de investigación, las que son tema de investigación y las que se reelaboran a partir de fragmentos de registros

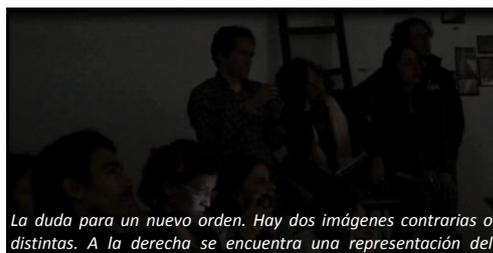
Las narrativas visuales que finalmente decido trabajar corresponden a los primeros minutos de lo que cada uno de los estudiantes de la maestría, todos artistas profesores, donde presentan avances en la construcción de su trabajo final. Comparto aquí fragmentos de una narrativa que reelaboré a partir de registros de las clases. En

estas se ponen en juego posicionamientos respecto a la relación pedagógica, ya la concepción misma de imagen que el mismo artista-docente empieza a construir a partir de su propia experiencia, a los asuntos a los que priorizan y sus preguntas como estudiantes de una maestría en educación artística que contempla las distintas disciplinas de las artes: música, artes escénicas (teatro, danza), literatura, artes plásticas y visuales, e incluso profesores de artes cuya formación es de humanidades y ciencias sociales.



...los matices, en forte y en piano, y en las acciones que implican el ejercicio sonoro que puede ser raspar, frotar de hecho está en el violín-, pulsar con acciones que luego pueden relacionar con el instrumento: agitar, soplar. Esto se irá viendo reflejado en algún...,no sé, en alguna expresión visual de colores. Tengo muchas preguntas y muchas dudas con el proyecto.

Angélica



La duda para un nuevo orden. Hay dos imágenes contrarias o distintas. A la derecha se encuentra una representación del cuerpo que estaba influida por la relación de los humores. La segunda es una imagen de la modernidad de Vesalio. Durante mucho tiempo el cuerpo estuvo cerrado, es la imagen de la derecha. El ojo lo rodeaba desde la lejanía y lo que ocurría en el interior solo era interpretado por una serie de indicios: el alimento, las secreciones, lo que entraba en el cuerpo se transformaba en fluidos vitales.

Jorge



Estaba conflictuada porque no se pudo llevar bien con su otro tutor. La razón para ello es que desde donde estaba abordando su tesis era... el conflicto que tuvo con su otro tutor es que consideró que eso no era importante ni relevante para la obra artística y resulta que ese evento, ese acontecimiento, la marcó a ella de por vida y hace que sea la persona que es ahora y que mire como ve.

Patricia

Mi interposición como maestro en el área de artes, por otra parte, es la de rescatar esa condición muy particular de los estudiantes en la que por encima de todo, de este mal ambiente, ellos quieren expresarse, expresar sus imaginarios, sus problemáticas, sus amores, sus desamores a través del arte, especialmente el baile, la pintura, el break dance, el reggaeton, el rap y ahora el teatro desde mi llegada al colegio Tibabuyes Universal.

Jairo

Figura1. Captura de video. Fragmento de narrativa visual (2014)

2.4 Mapeos: redes de relaciones

La elaboración de mapas (Mesquita, 2013) ha sido una constante que vengo a identificar en el proceso mismo de la tesis. Estos se han convertido en estrategia de diseño y pensamiento situar los *cuerpos categoriales* de los distintos relatos y entregarlos, cuando ha sido posible a los colaboradores.

También se han potenciado como conectores entre las dimensiones micro y macro de las narrativas. Comparto la visualización de uno de ellos.



Figura 2. Mapeo inicial de referentes de discursos institucionalizados presentes en los diálogos con algunos colegas (marzo, 2015)

Las relaciones que específicamente en este mapa se refieren a discursos institucionales presentes en conversaciones con algunos de los entrevistados y del grupo con el que me relaciono. Sitúa de manera parcial elementos importantes dentro del contexto local. Identifico algunos documentos oficiales relevantes –como elementos de contraste para la construcción del relato final-. La relevancia la señalo a partir de reiteraciones en las entrevistas/conversaciones, de la participación del grupo (Unidad de Arte y Educación) en la construcción de estos documentos y de la revisión bibliográfica realizada hasta el momento.

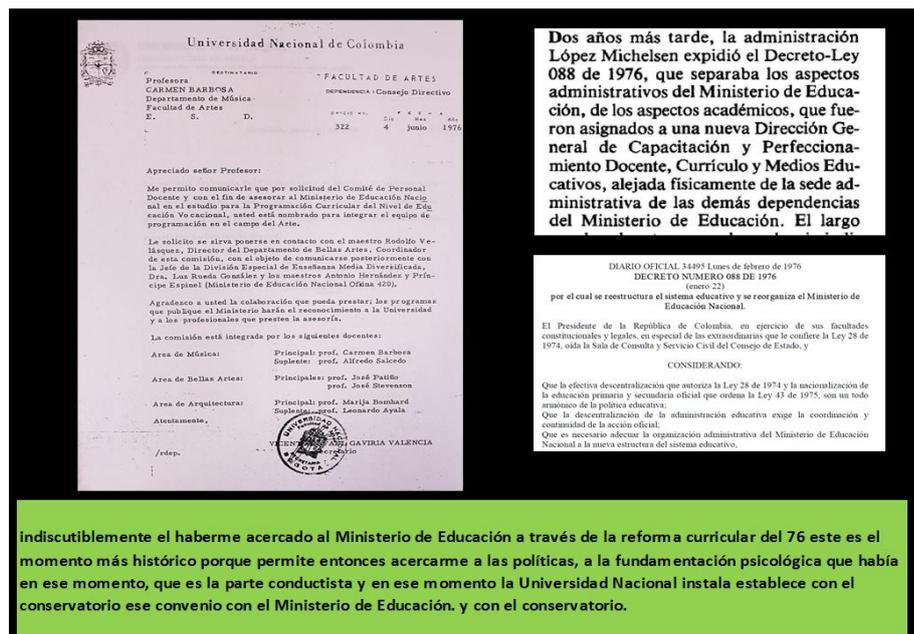


Figura 3. Bocetos iniciales de relaciones entre los documentos oficiales y los que se consideran relevantes en esta pesquisa en relación con las conversaciones sostenida con los colaboradores.

La imagen contiene las fuentes trabajadas. En la parte superior izquierda está un documento de archivo personal que da cuenta del fragmento de la entrevista ubicado en el recuadro verde de la parte inferior. Los dos recuadros de la derecha mencionan documentos oficiales producidos en el año en referencia (1976). La lectura cruzada que hice de estos documentos corresponde a la mención del trabajo de los artistas al aula y la invitación de académicos -en este caso del conservatorio- a trabajar en dichos programas. Asuntos por el que varios de los implicados en la pesquisa hemos pasado en distintas épocas y que hacen parte significativa (en ocasiones conflictiva) de nuestro ejercicio como docentes de artes.

3. Un posicionamiento macro sobre la condición docente

Este se realiza desde la perspectiva de *historia cultural* (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003) que asume una mirada del presente en la que se evidencian distintas perspectivas de la historia, esta no se da únicamente de antemano y no se centra solo en la revisión de datos de la pasado. Precisamente es desde el presente que se tejen puentes a otras épocas para comprender las distintas aristas del mismo fenómeno y evidenciar los cambios.

En ese sentido no es solo reconstrucción del pasado sino que permite situar genealógicamente aludiendo a Foucault (1980) perspectivas de un problema en concreto.

En relación con la pesquisa un asunto que ha sido relevante dentro de las evidencias recogidas es el asunto disciplinar. Lo específicamente disciplinar de las artes como un asunto que sigue en discusión, en tanto legitimación de conocimiento, aquí dialogo con los autores ya citados en este apartado donde plantean que

El conocimiento tiene su propia doblez. Los cambios en los medios interpretativos del conocimiento disciplinado no solo son respuestas a las luchas disciplinares sobre las cuestiones del conocimiento, sino también cambios en las relaciones de poder a través de las cuales se forman y se hacen posibles las construcciones disciplinares. (...) La reconfiguración de la indagación social e histórica siempre va incorporada en los campos de las prácticas y las relaciones y nunca es exterior a ellos. (Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2003:48)

Estos posicionamientos plantean la posibilidad de resignificar las historias mismas de la educación, no como algo definitorio sino como una recuperación de los relatos de los *agentes* (Sömmer, 2005) de un tiempo y en donde la construcción de la historia es no lineal, no fija dando cabida a multiplicidad de lecturas de imágenes y textos en los que tiempos y espacios en los que suceden las acciones adquieren otros sentidos.

Teniendo en cuenta lo anterior, considero importante, como elemento de contexto, realizar una aproximación a la condición del profesorado que aporta elementos para comprender su situación actual. Cabe mencionar que ésta se realiza derivada de conversaciones sostenidas con colegas y cotejadas con documentación oficial. Por lo tanto no pretende ser totalizante.

Primero señalo elementos del contexto relacionados con la educación popular en Colombia, poniendo de manifiesto la influencia del movimiento pedagógico, y los comienzos de la investigación participativa en el campo de la educación y los científicos sociales. Por otro lado reseño desde una perspectiva cultural, el trabajo que colectivos artísticos y la educación no formal que se centró no sólo lo en la alfabetización sino en la formación de públicos en una determinada época ²y que continua vigente.

3.1 Una perspectiva localizada: entre el movimiento pedagógico y la educación popular

El incremento poblacional, los procesos de urbanización, las exigencias de los organismos internacionales y de los pobres por la escolarización van a demandar desde finales de los 70 un número creciente de docentes, sin que las escuelas de formación dieran abasto. La imagen de la maestra tradicional –mujer, católica, conservadora y controlada por la Iglesia y los políticos regionales a través de estrategias clientelistas– va a disolverse en un magisterio más pluralista. (Duarte, 2003:93 en Miñana, 2009:59)

En la década del 80 el *movimiento pedagógico* se instala con fuerza en Colombia, es en el congreso de Bucaramanga (1982) donde se toma la decisión política de impulsarlo como parte de un nuevo periodo en la historia de Fecode. Con este fin se convoca a los investigadores educativos, a los grupos de maestros organizados y a los educadores en general, para avanzar en su desarrollo.

Las acciones que adelanta este movimiento son decisorias para comprender la condición actual del profesorado que en ese entonces se definió como “trabajador de la cultura”, y que se distanciaba de “las profesiones liberales y del funcionariado.” (Miñana, 2009:60).

Dada la extensión de esta comunicación solo se mencionan cuestiones generales. Desarrollos más amplios se incluyen dentro la tesis en proceso:

- *Movimiento pedagógico: años 80. Los profesores como trabajadores de la cultura* (Documento oficial en tensión: Recomendación relativa a la Condición

² 70's y 80's época en la que buena parte de mis colegas terminaron su formación inicial y empezaron a ser profesores universitarios.

del Personal Docente (1966) y la Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior (1997).

- *Proyectos institucionales en artes*: Centros Auxiliares de Servicios Docentes; Centros Experimentales Piloto. Desde 1976
- *Organizaciones artísticas y culturales* se organizan en distintos movimientos populares. El de mayor fuerza y reconocimiento se da desde el teatro popular y *el nuevo movimiento del teatro latinoamericano*. El principio de creación colectiva es fundamental.
- La *aparición de la radio y la televisión* transforman también las maneras de alfabetizar. Radio Sutatenza, declarada recientemente patrimonio de la Unesco es ejemplo de ello.
- Generación de un modelo apropiado de educación para el contexto colombiano: *Escuela Nueva*³ (1976). En este modelo las artes no participan de manera explícita en la educación formal. Esto reafirma el lugar marginal que ocupan dentro del sistema educativo, y en donde con el tiempo encuentran acogida dentro del campo cultural bajo premisas similares a las educativas siendo las más nombradas el *integracionismo* y el *acceso a todos*.
- *Las Casas de la cultura*: Surgen en los años 40. Se formalizan en los años 60. Realizan procesos de sensibilización y formación descentralizadas. Algunas de ellas luego serán las *escuelas populares de arte* y luego escuelas de formación artística y cultural en los que *la formación de públicos y el acceso a las artes, en tanto “derecho cultural”* es central. Proyectos específicos en la recuperación de tradiciones indígenas son relevantes. Recientemente la formulación de proyectos para la gestión y el emprendimiento cultural son acciones centrales de estas casas.
- Lo popular en Colombia ha estado atravesado por el conflicto y la situación de guerra no declarada. Para ello ver planes y proyectos recientes de artes. Solo por mencionar dos de ellos: el *Plan Nacional Música para la Convivencia* (vigente desde 2002), y la *Cumbre mundial de arte y cultura para la paz* (abril 2015), y un sinnúmero de actividades que se enfocan a la restitución de víctimas y a la recuperación de éstas en el posconflicto.

Dos acontecimientos marcaron los cambios y la evolución de la educación popular: el surgimiento de los modelos de investigación participativa, que le daban un norte de sistematización a este discurso; y la construcción de un campo intelectual de educadores populares, resultado de los grupos de izquierda y de la vinculación a las prácticas educativas y políticas de estudiantes y profesionales universitarios.

(Vélez, 2011: 136)

Lo contenido en líneas anteriores vuelcan la mirada a los testimonios personales desde otra perspectiva, los resignifican y proponen comprensiones, que aún intento elaborar, respecto a lo que significa ser profesor de artes en nuestro contexto.

³ Dado que el movimiento Escuela Nueva, tiene una tradición amplia en Colombia. Para este caso me refiero a la estructurada por el grupo de trabajo de Vicky Colbert denominada la nueva Escuela Nueva <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-94522.html>
<http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>

4. Reconociendo aprendizajes en medio de la recuperación de nuestras voces⁴

La relación cercana me ha significado varios dilemas, comparto os que tengo más presentes en este momento:

El primero de ellos, dar por hecho y sobreentendido lo que decimos y hacemos dentro de la maestría, por eso la necesidad de cotejar y contrastar con mis colegas y estudiantes mis impresiones y lecturas sobre lo que escribo.

En las entrevistas/conversaciones preguntaba por su presencia en los relatos y su inclusión con nombre propio, a lo que no veían problema en tanto confiaban en lo que yo hiciera con el contenido de los mismos, incluso había un agradecimiento a veces implícito otras explícito respecto al haberme detenido un tiempo con ellos.

La dimensión ética la asumo también como una recuperación de la voz en tanto cada uno se asume protagonista de su historia, se narra en voz de otros (aspecto que no lo esperaba) y hay un reconocimiento mutuo, lo que no implica necesariamente idealizar las relaciones

Así como en las clases y reuniones de profesores intentamos ser francos, aunque haya asuntos más complejos que otros, y no estemos de acuerdo, lo personal se constituye en político y al decirlo ya es un asunto público. Esta militancia, me atrevo a afirmar la hemos asumido lo aquí implicados de un modo u otro. Por tanto aquí se mantienen los nombres de las personas en tanto voluntad manifiesta, confianza construida y asuntos públicamente expuestos.

Devolver una imagen al otro de sí mismo se ha dado en una relación uno a uno, en donde la emocionalidad del momento se convertía en miradas que antes no había percibido, en lágrimas, en pausas, en abrazos, en manos entrelazadas, en sonrisas, en silencios, en afirmaciones, *ahora a que me lo preguntas no había pensado en eso, mientras hablo contigo me doy cuenta de...* Pero también reservas, ciertos resguardos a la hora de manifestar lo que se pensaba y de no hablar de lo personal.

El trabajo con las entrevistas también me hizo ver que dependiendo de la tradición investigativa de cada uno de los implicados se buscaban estrategias para asumirla, es decir algunos entrevistados adoptaban posiciones de protección frente a preguntas que quizás resultaran incómodas o develaran cierta vulnerabilidad, mientras que con otros seguimos conversaciones que trascendían fronteras temáticas, espaciales, temporales y afectivas.

En medio de las conversaciones también me/pasaban cosas: aunque tuviera las preguntas claras, a veces al pronunciarlas y proponerlas no lo eran, tenía que volver a plantearlas. A veces lograba hilar lo que venía diciendo la persona otras no tanto, y provocaba cortes que direccionaban a lo que yo quería saber, poniendo en duda si realmente estaba en disposición de escuchar. *Es decir para que aconteciera la conversación, también tuve que aprender a escuchar en el tiempo.*

Me llamaba mucho la atención y la disponibilidad de las personas para seguir conversando así éstas se concretarán en unos casos y en otro no tanto.

He aprendido a trabajar con otros, a asumir riesgos conjuntos y a autorizarnos en medio de la acción misma. Ello implica acallar la firmeza de las certidumbres que nos da el saber, pero a su vez a resignificarlo para transitar por otros parajes y construir *relaciones de reciprocidad* más que de horizontalidad (Hernández, 2011).

Respecto al contexto mismo de investigación, el de enseñanza universitaria, en el escenario colombiano se han elaborado importantes investigaciones de corte histórico⁵.

⁴ Dado que la pesquisa está en proceso, propongo este apartado a modo de conclusión, pero en tono de aprendizaje, en tanto me asumo como investigadora en formación.

A su vez y de manera reciente el discurso del *giro pedagógico*⁶ hace una presencia importante⁷, en la que no se puede dejar por fuera a la comunidad educativa⁸. Este entramado expuesto en líneas muy generales, invita a repensar las dinámicas locales y las tensiones entre campos: el artístico y el cultural desde nuestras prácticas.

Referencias bibliográficas

- Benjamin, W (2008). *El narrador*. Oyarzun, P. (trad.) Santiago de Chile: Ediciones/metales pesados.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Granada: Grupo FORCE, Universidad de Granada.
- (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Connelly, M. y Clandinin J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa J. (et.al) Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Creus, A., Montané, A. y Sancho, J. (2011). *Reconstrucción del proceso de una investigación autobiográfica en educación superior*. En Hernández, F, y Rifà, M. (comps.). Investigación autobiográfica y cambio social. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. González, A. (trad). Barcelona: Tusquets Editores, S.A
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Varela, J. y Álvarez, F. (trad). Madrid: Edisa.
- Hernández, F. y Morejón, L. (2004). (Comps.). *Historias de vida y educación de las artes visuales: V Jornades d'Història de l'Educació Artística: [Barcelona 20 i 21 de febrer de 2003]*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Facultat de Belles Arts.
- Hernández, F. (2012). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica. Seminario pedagogías de la cultura visual. Doctorado en Artes y Educación curso 2012-2013. Universidad de Barcelona*.
- Mesquita, A. (2013). *Mapas disidentes. Proposições sobre um mundo em crise (1960-2010)*. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo. (Tesis doctoral no publicada)

⁵ Huertas, M. (2013). *La Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia y su fusión a la Universidad Nacional de Colombia. Discursos de cuatro momentos fundacionales*. Universidad Nacional de Colombia. (Tesis inédita de Doctorado). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia; Mejía, S. (2010) "La nación entera, un inmenso taller". *Discursos sobre la enseñanza del dibujo en las escuelas primarias en Antioquia, 1892 – 1917*. (Tesis inédita de Maestría). Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia; y Vásquez, W. (2008). *Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia: 1886-1899*. (Tesis inédita de Maestría). Bogotá: Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia.

⁶ Rogoff, I. (2008). *Turning*. En: *e-flux journal #0. November*. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>; y Helguera, P. & Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre, Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

⁷ Muestra de ello fue el MDE11: Encuentro internacional de Medellín MDE11 *Enseñar y aprender. Lugares del conocimiento en el arte*.

⁸ Este llamado lo plantean –entre otros–: Rodrigo, J. (2009). *La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas*. Recuperado de: <http://aulabierta.info/node/956>; Mörsch, C. & Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Palma de Mallorca, España: Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma; Mörsch, C. (2011a). *Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del "giro educativo" en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas*. Landkammer, N. (trad). Intervención MDE11. Medellín; y Mörsch, C. (2011b). *Trabajo en contradicción: la mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución*. García, C (trad). Recuperado de: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/es8622710.htm>

- Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (2003). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (comps.) Barcelona-México: Ediciones Pomares S.A.
- Rivas, J. y Herrera, D. (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Sennett, R. (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Galmarini, M. (trad). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Trafi-Prats, L. (en prensa). Para una formación del profesorado basada en el cosmopolitismo: Curriculum derivativo y posibilidades de exploración indirecta de la subjetividad (en prensa). En: Oliveira, M., & Hernández, F. (orgs). *A Formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria, Brasil: Universidad Federal de Santa María. Texto compartido en el Seminario de pedagogías culturales y perspectivas críticas del doctorado en Artes y Educación (febrero, 2014).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vélez, C. (2011). La educación social y popular en Colombia. Relaciones y búsquedas: treinta años de legitimidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*. 9(1). ISSN: 1794-192X - pp. 133-146.

Fuentes electrónicas

- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/239448.pdf
- Hernández, F. (2011). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. En: *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Universitat de Barcelona. INDAGA-T – RECERCA. Recuperado de: <http://fint.doe.d5.ub.es/indagat-web/>
- Kiely, R., Matt, D., & Wheeler, E. (2010). *Investigating Critical Learning Episodes: a practical guide for continuing professional development*. CfBT Education Trust. Recuperado de: <http://cdn.cfbt.com/~media/cfbtcorporate/files/research/2010/r-investigating-critical-learning-episodes-2010.pdf>
- Miñana, C. (2009). La investigación sobre la enseñanza en Colombia: positivismo control, reflexividad y política. En: *Las prácticas de la enseñanza: Desafíos, conocimiento y perspectivas comparativas entre América del Norte y América del Sur*. Pensamiento educativo No. 44-45. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/publicaciones/articulos-y-ponencias/>
- Sömmer, D. (2005). *Art and accountability*. Recuperado de: www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf

RELATORÍAS



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

Historias de Vida y Voces Silenciadas. Relatoría

Autor/a. María Jesús Márquez García, Prados Megías, M^a Esther y Padua Arcos, Daniela

Institución. Universidad de Valladolid, Universidad de Almería y Grupo Procie

Introducción

A lo largo de dos días en las V Jornadas de Historias de Vida en Educación discutimos sobre voces silenciadas e investigación con personas y colectivos sociales vulnerables. La sala estaba habitada por un grupo de profesorado de diversas universidades españolas (U. San Sebastián, U. Barcelona, U. Málaga, U. Almería, U. Valladolid, U. Jaume I, ...), Universidad de Porto, Portugal y Universidad de Autónoma de Chiapas, México. Estudiantes de doctorado, doctorandos, activistas sociales y personas representativas de algunos grupos socialmente excluidos como personas gitanas, musulmanas, sin techo, género, niños y niñas y comunidad sorda. Se pretendía un encuentro con diversidad de lenguajes, experiencias e intereses. Cada espacio y eje temático se iniciaba con el relato de personas que viven de primera mano la lucha de los colectivos excluidos. La mayoría pertenecen a asociaciones y/o han vivido experiencias que reivindican alzar voces silenciadas o estereotipadas.

Los investigadores aportan sus trabajos de investigación, bien en proceso o acabados en torno a los cuatro ejes temáticos para los debates. Pero también comparten su punto de vista en cualquier trabajo o intervención de compañeros/as, estudiantes, etc. junto a personas activistas que suman sus opiniones y reflexiones al grupo.

Los ejes temáticos en torno a los debates son:

- Historias de vida: Marginación



- Espacios de diálogo con las historias de vida y otras voces silenciadas
- Historias de vida: Género
- Historias de vida: Interculturalidad

El debate que recogemos en este documento se ha elaborado a partir de las notas recogidas por las personas participantes y por los y las relatores/as de cada mesa (J.I. Rivas Flores, F. Pereira, J.M. Gorospe, J.M. Sancho, F. Fernández, A. Jiménez, A. López, J. Palou y C. Nuñez), no están todos los matices y seguro que se nos han perdido cuestiones importantes. Intentamos recoger las ideas centrales del debate y algunas expresiones textuales que fueron recogidas a lo largo de los debates.

Comenzamos a media mañana a partir del relato personal presentado por Juan Sánchez Miranda acerca del trabajo con personas marginadas drogodependientes y que viven en la calle.

Historias de Vida y Marginación

A propósito de la metáfora de la orquesta utilizada por Juan Sánchez, refiriéndose a la marginación como “vidas que desafinan”, se genera un debate que circula sobre la sala en torno que significado tiene marginalidad.

La insistencia en la lógica de integración individual a pesar que nos encontramos sumergidos/as en un modelo social totalmente fracasado. Tal vez el problema no es de la orquesta, tal vez de la partitura y los instrumentos. ¿Y si la marginación es una opción y no un destino?. Tal vez el silencio también puede ser una opción. Pero la metáfora de la orquesta supone que alguien pide ayuda porque no está feliz con su situación de marginado/a.

“Nada más lejos de someter a una vida uniforme. Cuando piden ayuda es porque no están conforme con la vida que llevan, quieren que se establezcan otras herramientas. Normalidad desde otro punto de vista: derechos humanos. No desde la estandarización ni posiciones de vida (política, orientación sexual...). No uniformidad sino tener acceso a tener de qué vivir y dónde vivir”.

A partir de este relato, comienza una discusión desde diferentes referencias y paradigmas de crítica social sobre la marginación.

Las historias de vida de las personas que sufren procesos de marginación nos han dado un conocimiento de los factores que pueden llevar a alguien a la marginación y en la fenomenología de esta marginación. Pero se hace necesario conocer la HV que produce la marginación; sus "patologías sociales".

“La posibilidad de imaginarse un mundo distinto, de construir un mundo, de escribir el propio mundo, de co-construir con ellos/as en distintos espacios, de encontrarme a mi en mi mismo para salirme y para poder hablar mi propia lengua, nuestras propias lenguas. Cada minoría tiene su propia lengua o voces, a veces hay situaciones de no vida, (personas que trabajan doce horas se pierden



*de sí mismas, vivir para subsistir, no para estar en un mundo como quiere estar)
¿Qué posibilidades de transformar el mundo tienen esas personas?”*

Si la sociedad está enferma, no podemos pesar simplemente que cambien las personas marginadas, sino también cómo ir produciendo procesos de transformación de la sociedad. Necesitamos estas HV para servirnos para transformar estos espacios de marginación a partir de la resonancia de vidas marginadas.

Sin embargo, otro investigador/a argumentó que el informe de investigación es en sí mismo transformador. La transformación sólo puede ser intrínseca. Todo lo que plantea la reflexión puede elevar la transformación.

“En el espacio donde ambas personas nos narramos. Hay una ruptura investigador – investigado. Es un relato compartido que crea transformación no como objetivo desde el investigador (porque sino habría una visión paternalista). Hace vincular lo académico, lo personal y emocional para transformar las prácticas cotidianas personales y profesionales. La problemática es que la gente no tiene a veces la posibilidad de ser quien quiere ser. Ser marginado no es lo diferente o diverso. No damos voz, las voces están pero no hemos sido capaces de reconocerlas. Pienso que es un acto de conocer para poder reconocer”

El investigador/a no le da una voz, las voces que ya están allí. El acto de conocimiento está destinado a reconocer. Pero no estoy pensando en la investigación y el rescate de los marginados. La idea de rescate es en sí mismo tal vez conlleva una idea de caridad. ¿Nos ilustran la pobreza, o son mediadores de su denuncia?

“Crear que rescatamos no nos saca del espacio de poder que ocupamos de la universidad, lo retrotrae a la idea de caridad. Los progresistas que idealizan la marginación: no es una opción de nadie. Es gente que no reúne las condiciones para vivir. Hay gente que no es nada o no es voz. ¿Ilustramos la pobreza? ¿Somos los mensajeros para decir cómo tienen que cambiar? No debe haber intereses propios ¿Quién necesita que se le investigue como posibilidad de transformación?”

“No estamos aquí sólo porque somos universidad ¿Por qué tenemos problemas en admitir que tenemos que dar la voz?”

Hay un discurso profundo sobre la cantidad de violencia que existe en la sociedad. Cualquier organización social genera violencia. Pero existe una cultura de violencia, y también la justicia, el estado y la moralidad. Toda la moralidad es perversa cuando se categoriza. La alternativa es la búsqueda de procesos de traducción. La conversión es diferente porque implica destruir "identidades". La traducción es un concepto lleno de tensiones. Las tensiones no pueden resolver, pero pueden ser consideradas por otros y deben ser ofensivas.

“Cualquier organización, cualquier persona, genera violencia que es cultural y que se traduce en homofobia, injusticia, rechazo a religiones...



desde el estado y desde la moral (toda moral es perversa cuando llega a categorizar porque quien lo hace deja otro fuera). Cualquiera que enseñe moral deja categorías. Alternativa: buscar procesos de traducción porque quien no cree en la traducción cree en la conversión y quien cree en la conversión deja a la gente fuera”. (cuestión).

“Hay tensiones al ser traductores: en la investigación como en otros no se puede eludir estas tensiones porque la persona que investigamos no es un objeto. No podemos olvidar las tensiones que condicionan la investigación. ¿Cómo se reflejan las tensiones en la investigación? Yo no puedo traducir en porcentaje porque no soy el otro. La historia del otro la utilizo para mejorar mi currículum y por tanto no somos generosos. El sistema neoliberal valora la voz del cliente y alumno porque así hay más rendimiento. La voz es importante ¿Queremos dar satisfacción al marginado? El neoliberalismo da la voz pero quizás homogeneiza. Una voz estandarizada y que es condicionada, que no busca los intereses reales de las personas a nivel individual sino los intereses de los grandes mecanismos del capitalismo”. (Replica)

Pero la marginación es sobre todo la falta de un sentido de pertenencia, en los casos más extremos. Las tensiones y dilemas de la intervención del Estado, la solidaridad de la sociedad civil... La marginación también es consecuencia de la economía capitalista y de mercado, de la exclusión institucional o de las opciones de vida que llevó a vivir en la calle, también aquellas opciones voluntarias para vivir en las orillas y ser feliz.

La marginación como “Ser y el devenir”, la cuestión de las identidades personales y sociales, la existencia de rupturas y discontinuidades. El concepto de marginación es polisémico y multidimensional, lo que implica formas de dialogismo.

“Tal vez temo que la relativización nos haga caer en la indiferencia. Intentar la normalización, no se trata imponer la normalidad”.

Espacio de diálogo con historias de vida y Otras Voces Silenciadas

En este espacio se presentan dos relatos, el de una persona sorda y una maestra y escritora. El primer ponente nos habla acerca de la exclusión histórica de las personas sordas, pero sobre todo cómo actualmente en muchos ámbitos sociales se siguen manteniendo una actitud de incomprensión hacia la lengua y la vida emocional de las personas sordas con ejemplos de su experiencia y vida. El debate social sigue teniendo mucha influencia de la medicina, es decir la ideología dominante no ha cambiado demasiado sólo se centra en la rehabilitación logopédica pero no tiene cabida lo



emocional. Pepito Nos cuenta: *“Empecé a investigarme a mí mismo. La historia como la Eugenesia sorda. En el colegio no me enseñaban autoimagen, autoconcepto y autoconocimiento. No utilizaba la comunicación en la escuela. Me catalogaban como retrasado porque ellos no utilizaban la lengua de signos. El profesorado no se adaptaba, es él el que no sabe lengua de signos pero se culpaba a las personas sordas”*.

Por su parte la maestra y escritora Concha Castro, nos relata y nos lleva al mundo de su aula y de la vida de los niños y niñas, como va construyendo un mundo de relación, aprendizaje y participación en torno a la escritura y la literatura. Para ella: *“Es muy triste que los niños se sientan mal dentro del aula. Niños sentaditos. Un profesor no tienen que partir de la autoridad o autoritarismo sino del afecto. Los niños se enriquecen si participan, si se les deja en el aula, no con un libro de texto sino dejándoles investigar otras maneras de aprender. Aprender no debe ser una tarea dura, y no lo es cuando vas desarrollando pensamiento crítico. La escuela es elemental y es grandiosa al mismo tiempo”*.

El debate se centró en las comunicaciones presentadas por los/las investigadoras participantes, y en este sentido, surgen una serie de preocupaciones y cuestiones planteadas: ¿Quiénes son las personas que han silenciado la voz? ¿Cuál es el lugar de silencio? ¿De qué silencio estamos hablando?

“En la elección de qué queremos narrar cuando elegimos esa historia de vida, elegimos vidas exitosas pero no en lo que generalmente se entiende el éxito. El éxito como transformación pero en la medida en la que cada uno considere”.

“El discurso oficial de la integración no elude el estigma. A pesar del éxito, el estigma continúa, puedes ser médico pero ser el “Médico moro”. El éxito no es cuestión de estudios. Se trata de que dejen de ser los otros y pasen a ser nosotros (inmigrantes). El mensaje es “Tú esfuérazate” y la sociedad en realidad no se esfuerza”.

“Las voces silenciadas pueden ser diversas. Casi todos podemos estar silenciados depende de dónde nos situemos o dónde nos sitúen. Quizás no todos estamos situados ante los silencios... pero algunos suman muchos silencios y otros menos doble/triple o más discriminación”.

Hablamos sobre la importancia de compartir las tensiones de la conversación, en la compilación en las HV. Los efectos sobre la comprensión del investigador/a en el proceso de investigación y el cuestionamiento por las dimensiones afectivas y emocionales. ¿Qué nos pasa con quien están en los márgenes? - Cuando miramos a una persona marginada ella también nos señala. El riesgo de subalternar al otro es que asumimos una actitud hegemónica. Tenemos que descolonizar el otro.

“Cuando el antropólogo mira una cultura del otro, el otro le está mirando también. Cuando miramos al marginado, el marginado nos mira. Si lo



consideramos cambiaremos el planteamiento. Intentar la descolonización del otro, desproblematizar la inmigración... ¿En qué lugar nos habíamos narrado nosotros? ¿En qué lugar nos pone el otro? Teoría de la subalternidad. Volver a revisar dos trabajos para ver cómo nos construye la mirada del otro. Pregunta ¿En qué medida la mirada del otro nos descubre a nosotros mismos en la investigación?''.

Revisar las HV y analizar cómo nos situamos como investigadores/as. Entender cómo el otro nos está mirando y, desde allí, revisemos la HV. ¿Hasta qué punto en la observación por el otro nos encontramos?. Revelar las formas de vida no hegemónicas o estándar, que son agradables, satisfaciendo, como productores felicidad.

Cómo enfrentar el estigma social. La necesidad de una reflexión sobre la forma en que producimos conocimiento y cómo devolvemos este conocimiento; sobre cómo construir la relación investigador-sujeto. - Todos nosotros en un momento u otro, nuestra voz puede ser silenciada. Pero no todos estamos en igualdad de condiciones con respecto a los silencios. Algunos grupos son más moderados que otros. Algunas voces deben ser silenciadas y otras alzadas.

Historias de la Vida y Género

Se abordan dos experiencias relatadas: por una parte el proceso institucionalizado de trabajo en programas específicos con mujeres víctimas de violencia de género, con un objetivo la búsqueda de empleo y sobre esa finalidad se trabaja los temas emocionales y de identidad fracturados por el proceso de violencia, física y emocional. Por otro lado una investigadora sobre literatura inglesa, nos habla de cómo la literatura realizada por mujeres recoge temas tabúes en la sociedad, como el incesto y las vidas de las víctimas, la cultura patriarcal y el pacto social de silencio que rescata la literatura. Hablamos de relatos para suscitar el debate social. Estas historias de vida narradas muchas veces en primera persona sirven para descubrir la realidad. Y sobre todo luchar contra presupuesto misóginos que presuponen que las mujeres son culpables de los males a los que se les somete.

Las participantes que introducen los temas dejan algunas cuestiones para el debate. ¿Tal vez hablamos de literatura que es realidad presentada como ficción?. La historia de vida como investigación ¿somos consciente que de alguna manera hacemos ficción la historia?. Configuramos la construcción de lo real en la historia de vida. ¿Cómo la ficción reconstruye el éxito real?.

Hay mujeres que pueden volver a confiar en el ser humano a través del relato de otras personas. Relatos que les permiten recuperar su voz, recuperar agencialidad y palabras adecuadas para contar su historia esto les hace ganar en determinación y fortaleza. Son supervivientes del incesto y la violencia, los sentimientos que albergan no están llevados por el odio al agresor sino por el amor a otras personas.



El triunfo está relacionado con la habilidad de identificarse con una tercera persona para reingresar en ese orden simbólico una vez que te has puesto en contra de ese sistema. Se aprende a desnaturalizar el abuso y entienden que no se debe aceptar por nadie.

Comienza el debate con temas sobre la mesa. Una forma de comunicación emocional nos desencadenan sentimientos de identidad entrelazados.

Una de las investigadoras cuenta:

“La investigación sobre Educación familiar y transformación de roles de crianza en familias diversas. El objetivo es conocer las experiencias de estas parejas diferentes con diferentes orientaciones o preferencias sexuales y condiciones trans en relación a cómo han vivido la crianza en su familia. ¿Qué roles de género han reproducido (en relación a los tradicionales)?”

A través de la reconstrucción de las historias de vida y actores sociales poder adentrarnos y conocer las problemáticas, segregaciones que han sufrido partiendo de su género y qué tanto cuestionan o han reproducido los roles tradicionales de crianza.

¿Qué opinión hay en cuanto a la importancia de la labor como investigadora la responsabilidad ética en este encuentro de voces? En el momento que como investigadora entre su voz en el relato, en este encuentro de voces, ¿qué importancia tiene ésta responsabilidad ética?”

La importancia de la responsabilidad ética en la voz de los investigadores/as con las voces que 'investigan'.

“... cuando planteamos ciertos temas no planteamos la historia sólo de alguien. Si hacemos una historia de vida de un docente... pero cuando hablamos de violencia hablamos de cosas más dolorosas ¿Cómo el investigador/a trata esto desde un punto de vista de responsabilidad ética y legal? Le problematiza. Le preocupa la posición ética del investigador”

“La expresión “dejar el pasado en el pasado”. Entiendo que lo que buscamos con las historias de vida es el presente del pasado porque el pasado del pasado siempre aparece como un fantasma y escribir el presente del pasado es la manera que tenemos de proyectamos hacia el futuro”

“Cuestiono la metáfora herramienta al hablar de HV. Cuando escojo una herramienta sé lo que voy a hacer. En este tipo de investigaciones no se lo que voy a hacer, ni encontrar, por lo tanto como investigadores si algo nos caracteriza es que no tenemos la herramienta, más que una herramienta tenemos una actitud. Una actitud que distinguiría entre moral y ética. La moral prescribe y categoriza, se evalúa porque me dice cómo tengo que actuar y la ética no. La ética me dice tengo que estar ahí, lo importante es acompañar, no es tan



importante saber ¿Qué voy a hacer? Y por tanto el tema de las herramientas no encaja en este discurso”.

Se levantan cuestiones que va suscitando el tema de debate: ¿Cómo configurar la idea de la coexistencia de género y el papel del sistema educativo actual? La importancia de saber callar el imaginario cultural patriarcal.

“... para nosotras fue como muy importante en los 80 el movimiento feminista alemán para dejar orientar el patriarcado hacia el capitalismo. La importancia del trabajo para generar vida y apoyo mutuo. Creo que en estos espacios además de ayudar a la gente podemos conocer cómo comunitariamente abordamos colectivamente fuera del empleo. Culpamos a las personas que están fuera del empleo. Descolonizar la visión de feminismo blanco y mujeres muy bien formadas de mujeres que hablan de igualdad dentro del patriarcado”.

“... no hablamos de la violencia que ejerce de los padres sobre las hijas y otras muchas violencias. Las historias de vida consiguen visibilizar. El feminismo como una corriente de pensamiento aporta forma de poder transformar esta sociedad para adquirir otros valores de solidaridad, cuidados... Hay que actuar desde el feminismo”.

El HV son el último en el futuro presente. Investigar en HV es una actitud ética y, como tal, no puede establecer una herramienta priori. Es estar allí. Pero ¿cuál es la actitud ética que guía?

“Se ha hecho alusión a la ética del cuidado. Aporta bastante luz en cómo encontramos herramientas que nos permite ir creando guías en las diferentes dimensiones del ser humano no sólo en la cognitiva. Tanto en la educación formal o no formal. Nos permitiría crear vías no sólo cognitivas sino de emociones y valores transformadores. Ética para no perder de vista lo utópico de la sociedad que yo sueño”.

“... transformaciones para mejorar... Investigaciones en carne viva. Las historias de vida y la propia etnografía te hace un close up de lo bueno y lo malo. Desde cómo te posicionas como investigador. Hay que desarrollar la empatía. Nos pone en una posición que nos vulneraliza como investigadores. Sirve para cambiar los discursos y empezar a hablar de otro modo, hablar de otras maneras, en otros lugares y otras formas”.

“¿Cómo respondo en este papel como investigadora? En mi papel ha partido de un ámbito clínico a personas que han vivido violencia sexual. Importante: la escucha que no cuestiona. Mi persona que escucha y que no cuestiona. En la cuestión de poder en sí mismo ¿Qué hacemos? ¿Un abuso o uso justo del poder? ¿Cómo respondo desde mi papel en otras personas desde mi persona? Por un lado está mi ser y por otro mi hacer”.



“Ética feminista, del cuidado, del amor en el proceso de toda la investigación. ¿Dilema entre qué no me puedo callar y qué no puedo decir con su voz?”.

Historias de vida e Interculturalidad

Este tema es presentado con los relatos de una mujer gitana y un profesor de islam musulmán. Ambos cuentan cómo se han sentido personalmente por pertenecer a una cultura excluido y en muchos casos rechazado. La heterogeneidad dentro del propio colectivo es una cuestión que comparten, así como la tendencia a ser estereotipados por la sociedad. Con una preocupación que comparten, el abandono y fracaso escolar de los chicos y chicas de ambos colectivos y la resistencia a cambiar de los centros educativos. Hay muchas generaciones tanto gitana como musulmanes españoles que siguen viviendo en la exclusión social en barrios marginados. ¿Algo pasa?. Lo que denuncian como dolor son los prejuicios que tiene la sociedad hacia las personas musulmanas y/o gitanas. “No se puede separar convivencia e interculturalidad”.

Comenzamos el debate con una cuestión que preocupa, la escuela como entrono multicultural y de convivencia:

¿Qué potencial tiene la investigación narrativa para la formación inicial y continua de los docentes para intercultural ?

“La importancia de la pedagogía narrativa en la formación del profesorado, y las narrativas como pedagogía”.

“Las relaciones profesorado/estudiantes/comunidad en eso instaura otro tipo de relaciones que autorizan al reconocimiento”.

¿La biografía como capacidad intercultural? ¿Cuáles son las relaciones visibles entre HV, comunicación e identidad?

“para qué el relato... escribes el relato del otro, conoces al otro, te conoces, te ves en el otro y te ves parte en un espejo y te haces preguntas a ti misma. Investigación emocional. Es importante es pensarte desde otro lugar y marcharnos con más preguntas”...

“... en relación a la repercusión de las biografía en personas inmigrantes quiero plantear tres elementos: más que se transforme la persona que está en ese espacio de diálogo, el que se transforma es uno mismo al conocer la vida, la trayectoria del otro/a, yo no sé lo que le transforma el otro/a. En segundo lugar, lo que he podido constatar es que al menos, cuando una persona verbaliza y expresa su vida se reconocen en un espacio distinto al suyo, traen su contexto y lo llevan al suyo, es interesante preocuparnos sobre hacer un guiño histórico en torno a las historias de vida. En tercer lugar en relación a las biografías o el trabajo con biografías genera espacios de diálogo, nos tenemos que entender en



esa interacción, esos diálogos son temporales porque van cambiando según el contexto y el tipo de interacción que se va teniendo con las personas”.

“Me gustaría plantear una duda a la hora de acercarme a las biografías: plantear la diferencia no como problema, es decir “estudiar la comunidad gitana” es problematizar, estudiar las personas no. Hay que tejer otros ejes analíticos a los que estamos acostumbrados desde la universidad, replantearnos dar valor a lo que realmente no nos preocupa a nosotros/a sino lo que les preocupa a las personas con las que compartimos esos espacios de diálogo. La responsabilidad que tenemos de indagar para conocer al otro y ser reconocidos con el otro y la otra”.

“... hablar de interculturalidad como una construcción social desde un espacio distinguido y se diferencia a partir de nosotros y también en relación con los otros. El proceso dialógico entre el yo y los otros, qué somos y qué somos en relación. El espacio vivido y los capitales que se despliegan en donde sea nos permite relatarnos/narrarnos”.

Dejamos algunas preguntas en el aire como:

¿Yo vivo la interculturalidad?

¿Sabemos del otro y sobre nosotros mismos/as ?

Podemos dar un espacio a la población para conocer y reconocerse en otro contexto. Crear espacios de diálogo que se intercambian e identificar diferentes dimensiones analíticas de las que se utilizan en el mundo académico. La construcción del espacio social, a partir de lo qué somos y cómo compartimos lo que somos; de un espacio de vida que nos permite narrarnos a nosotros con ellos/as.

“... durante la elaboración de la comunicación ha habido algún acontecimiento que se relacionan con el compromiso de investigador. Intentábamos identificar incidentes críticos y en el desarrollo de la recogida de datos, por las prisas, y en un momento determinado, nos desautorizó a contar esa historia (en la que había una alumna que había visto hurgando en la basura o vomitando). ¿Hasta qué punto esta historia, que sirve para representar la realidad, si es narrada y censurada, tiene el investigador obligación de mantenerla?. Hay temas que son temas de derechos humanos, que nos aluden a todos y todas, ¿hasta que punto son dueños de la información las personas que lo narran?”.

“... coincido con otra persona de la sala cuando dice que tenemos que transformar el currículum. Pero al currículum siempre hay que pedirle menos nunca más, porque si el currículum habla de los gitanos o de los árabes lo hará desde la perspectiva oficial y lo hará mal. A los profesores tenemos que pedirles mas, que aprendan a descentralizarse, que significa pensar que mi cultura no es la cultura, que mi lengua no es la lengua...”.



“Como investigadores hablar en segunda persona. “yo soy yo cuando yo soy tu” ...

Lo que nos llevamos concluido hasta el próximo encuentro

Al final de dos días de debate recogemos algunas de las cuestiones de lo que se ha ido haciendo eco en la sala. Sin duda de este encuentro nos iremos pensando que las investigaciones con Historias de Vida que realizamos gira en torno a *tensiones, modos de entender las historias de vida* y lo que *supone investigar desde y con los márgenes*.

Los ejes de todo el discurso han ido en un sentido y forma de entender las historias de vida como: un modo de investigación para *transformar la sociedad y comprenderla desde la individualidad*, para *plantearnos modificar la praxis personal/profesional* y cuestionarnos mejorar la labor investigadora

Algunas tensiones:

- *Emancipación y control* refiriéndonos al neoliberalismo con dos posibilidades encontradas, por una parte las instituciones manifiestan el propósito de ser inclusivas, pero por otro, son una forma de control neoliberal excluyente; pero al mismo tiempo tiene profesionales interesados en un proyecto diferente.

- *La idea de plasticidad* (cambiar el otro): aceptar la resistencia del otro, el decir no, relacionada con la pedagogía del oprimido.

- *El “otro” también nos mira.*

- *Estructura de superficie* como el lugar donde los significados y las palabras tropiezan, lo que estamos diciendo suponen tensiones inevitables y existen en nuestros discursos.

¿De quién hablamos? De niños y niñas, de marginación, de drogodependientes, de mujeres, de opción sexual, de etnia, de estudiantes, de profesores, de principiantes, de personas mayores, de subordinados, de gitanos...

- No solo se hablan de silenciados/as también de *silenciadores* como programas educativos, libros escolares, etc.... La escuela como el lugar donde se toma conciencia de que somos otro diferente y los medios de comunicación que hablan tanto y tal alto, del estereotipo, problema confirmado...

- *Las personas necesitan sentir que pertenecen a...* para construir la identidad. Construimos identidad en una sociedad que tiene un lenguaje, que tenemos que reconocer y ésta nos tiene que reconocer. Metáfora de la orquesta (funciona y va bien si estas dentro) y de la rueda de la exclusión marea y sólo se puede salir si hay vínculo.

- Diferencia entre *ética y moral*. La ética acompaña, la moral prescribe y categoriza.

- *Resonancia*. Para otras vidas. Poner palabras a quien quiere expresar lo que les ocurre o piensan y encuentra las palabras en lo que otros y otras relatan...



- *¿Quién establece lo que es éxito?* Las personas tienen que construir su propio concepto de éxito y compartirlo.
- *Quebrar la idea de que existe una única manera de hacer las cosas.*
- La idea de *sujeto como eje* que está presente en la investigación de las historias de vida. Tener la mirada en el otro/a. *Mirarnos*, reconocernos porque es difícil hacer historias de vida sin saber de donde partimos.
- Tener en cuenta en el proceso de investigación con HV los riesgos que podemos correr. Hay desplazamientos donde se pierde el sujeto investigado o sujeto investigador.
- No damos la voz porque el otro no me pide y no necesita ese espacio para que su voz sea valiosa, lo que hace es entrar en circulación en otros espacios.
- Es necesario reconocerse en los propios condicionamientos y puntos de partida (cuales son nuestros posicionamientos éticos, epistemológicos, ideológicos...) qué hace que hagamos historias de vida de una manera y no de otra.
- *Las historias de vida como prácticas implican diálogo*, encuentro y relación pero no es una relación horizontal, hay intereses diferentes. Hay investigadores/as que lo viven y hay otras personas que “hacen uso de”, hay que poner la atención en esa tensión.
- Hay unos otros/as que no se dejan mostrar, es erróneo pensar que vamos a captar a modo de espejo lo que le ocurra a una persona. *La investigación interpreta, traduce y comunica.*

¿Qué modos de investigación con HV reflejan las comunicaciones presentadas en estas jornadas?.

- Considerar las HV como una manera de mostrar, de hacer visible, de rescatar y salvar. Con la finalidad redentora. Que quiere contribuir a la construcción del sujeto. Historias de vida con un *sentido terapéutico*.
- Hacer HV ajustándose al marco teórico de las investigadoras/es. Hacer que las historias de vida casen con el marco teórico o posición política/militante que el investigador/a tiene y que previamente se ha establecido. *Posición pragmática*.
- El sujeto nos cuenta algo que nos permite entender la vida social y nos permite transformar la sociedad. *Investigación otra*. Entender que el otro te regala una historia relevante para pensar la sociedad. Aquí hay que ser transparente en torno a las decisiones que tomamos.

Los desafíos que nos esperan en la investigación con Historias de Vida:

- *La tensión es inevitable*, hay que aprender a trabajar a contrapelo de nuestros intereses y objetivos, cuestionar la autoridad, la alta cultura, la universidad al mismo tiempo que continuamos participando en ella.
- Narrar al otro significa que asumimos que *no pretendemos representar ni hablar por el otro*. Significa reconocer la inadecuación fundamental de este saber así como de las instituciones que lo vinculan y la necesidad de cambiar hacia un orden social no jerárquico y más justo.



- *Revisar el sentido de las narrativas testimoniales.* Supone desplazarnos de la condición de observadores/traductores/reporteros de las luchas que otros hacen en torno de las políticas de identidades. Requiere reconocer que tenemos intereses en estas luchas y la posibilidad de orientar al estado (en general) hacia una posición más igualitaria desde nuestros roles.

Convivir con las tensiones supone trabajar en *los márgenes* en tres movimientos:

- Centrípeto (hacia dentro) como hago para meter a la gente que está fuera de los márgenes ¿Cuál es el dentro?
- Centrípeto (de expulsar) la idea de que no necesariamente las historias deben ir encaminadas hacia intentar introducir la gente sino de construir desde fuera, desde otro lugar.
- Trabajar con los márgenes. Respetando al otro en su independencia y su emancipación.

Investigar con Historias de Vida supone algunas **transformaciones** en el propio investigador/a como desarrollar mayor *humildad*; investigar en este sentido no significa mejorar y transformar, sino también transformarnos. Podemos saber qué pasa pero no saber siempre qué hay que hacer para arreglarlo, pero si podemos dialogar sobre ello. *Las personas que trabajan con historias de vida se transforman en el proceso*, algunas lo especifican en lo escrito en la investigación y a raíz de ahí se establecen estrategias. Otros/as reflexionan sobre cómo no van a ser los mismos aunque no este escrito.

Hemos de tener en cuenta que en las investigaciones con HV existen sistemas sobre los que *sí van a tener una repercusión*. No solo es una cuestión personal sino también implica al “sistema”. Para el investigador/a implica *rupturas sobre la lógica neoliberal* que habla en términos de resultados inmediatos y cuantificables. Se *Transforma el discurso* ampliándose, no hablamos de colectivos homogéneos sino diversos y una condición humana que nos iguala.

Hacer historias de vida implica que rescatemos otras formas de vivir, denunciemos, rompamos las formas positivistas y neoliberales, visibilizando y sacando a los excluidos/as diversificando los discursos.



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.

Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

Recopilación de Tuits de las V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN **VOCES SILENCIADAS**

[#historiasdevida2015](https://twitter.com/historiasdevida2015)



V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.
Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015

26 de Marzo de 2015. **Historias de vida: Marginación y Espacio de diálogo con las historias de vida y otras voces silenciadas**



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Nuestras chicas de organización

#historiasdevida2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Va llegando gente a las V Jornadas de Historias de Vida. Voces Silenciadas #historiasdevida



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Acaban comenzar las V Jornadas de Historias de Vida en Educación.
#historiasdevida2015 @ualmeria @MariaSs1983 @Bellaurelia10



V Jornadas de Historias de Vida en Educación.
Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

#historiasdevida2015 Nuestra sociedad quiere convertir en problema la vida.
La vida es diferencia.



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

#historiasdevida2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Nos tomamos un descanso!! **#historiasdevida2015**





V Jornadas de Historias de Vida en Educación.
Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015



V JHVEducación @vjhveducacion - 26 mar.

Comienza la mesa redonda 'Historias de vida: Marginación'
#historiasdevida2015 @Bellaurelia10 @MariaSs1983



V JHVEducación @vjhveducacion - 26 mar.

Juan Sanchez Miranda (NOESSO) en la Mesa 'Historias de Vida: Marginación' #historiasdevida2015





V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Con @Temerel en las V Jornadas de Historias de Vida. Voces Silenciadas en la @ualmeria



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Con @Nacho0057 y @Temerel en la 'Mesa de Historias de Vida: Marginación' #historiasdevida2015



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

#historiasdevida2015 Las historias de vida liberan de las etiquetas. Dan identidad e historia. @Juan Sanchez



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Ronda de intervenciones en la Mesa en
contextos de Marginación

#historiasdevida2015 @Temerel
@Nacho0057



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

#historiasdevida2015 la vulnerabilidad del otro me convierte en
vulnerable, @Juli Palau



Alvaro de la Morena han retwitteado



Alba JC @albanecer · 26 mar.

"Voces en torno a la renta básica" en #historiasdevida2015 con @Margb88 y
@Temerel





Seguido por Manuel F. Navas y 2 más



AnaliaLeite @Analia_leite · 26 mar.
#historiasdevida2015 comenzando sesión tarde



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Después del descanso, comenzamos el Espacio de Diálogo con las
#historiasdevida2015 y otras voces silenciadas



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Espacio de Diálogo y otras voces silenciadas con Daniela Padua,
Concha Castro, Juana M. Sancho, Jose M. Rueda y Estíbaliz
Aberasturi



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Ahora en las V Jornadas de
#historiasdevida2015





 Alvaro de la Morena y 2 más han retwitteado



Alba JC @albanecer · 26 mar.

Disfrutando de las @vjheducacion vamos con otras voces silenciadas
#historiasdevida2015 @Margb88 @Temerel



 V JHVEducación ha retwitteado



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

Espacio de diálogo con las historias de vida y otras voces. Nos
reparamos para transformarnos #historiasdevida2015

 V JHVEducación ha retwitteado



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

"Nos tenemos que despertar de este letargo que nos hipnotiza"
#historiasdevida2015



Alba JC @albanecer · 26 mar.

"No existen niños tontos, existen niños con capacidades diferentes" (Concha
Castro) grandes y simples reflexiones #historiasdevida2015



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

"Intentábamos transmitir q el mundo q les rodea es d ellos tb" (sobre su
relación con los niños niñas, Concha Castro) #historiasdevida2015



J. Eduardo Sierra @edukrator · 26 mar.

"Los niños son seres prodigiosos; los infravaloramos." Concha Castro
goo.gl/cyqx8S #historiasdevida2015



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

#historiasdevida2015 conchacastro.blogspot.com.es



 Bellaurelia! y 1 más han retwitteado



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

"Xa mi ha sido 1 experiencia maravillosa ser maestra"(Concha Castro). 'requisito' indispensable xa la relación educativa [#historiasdevida2015](#)



Alvaro de la Morena @Alvaromiguel14 · 26 mar.

"La escuela es elemental y grandiosa al mismo tiempo" Concha Castro [#historiasdevida2015](#)



J. Eduardo Sierra @edukrator · 26 mar.

Concha Castro: Urcitania, Reino del Sol. Breve historia de Almería. [#historiasdevida2015](#) goo.gl/CTBZLr



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Concha Castro: "No he partido nunca de la autoridad, sino del trato afectuoso" [#historiasdevida2015](#)

 Marcado como favorito por Pablo Cortes y 1 más



J. Eduardo Sierra @edukrator · 26 mar.

[#historiasdevida2015](#) Junto a [@pepitorueda](#) las voces silenciadas se redimensionan... Otra comunicación, otras voces, otra escucha...



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Concha C: todas las experiencias que hacíamos, han servido a los niños para aprender de otra manera y ser más felices [#historiasdevida2015](#)

 V JHVEducación ha retwitteado



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

"Xa mi ha sido 1 experiencia maravillosa ser maestra"(Concha Castro). 'requisito' indispensable xa la relación educativa [#historiasdevida2015](#)

 V JHVEducación ha retwitteado



Alvaro de la Morena @Alvaromiguel14 · 26 mar.

"La escuela es elemental y grandiosa al mismo tiempo" Concha Castro [#historiasdevida2015](#)



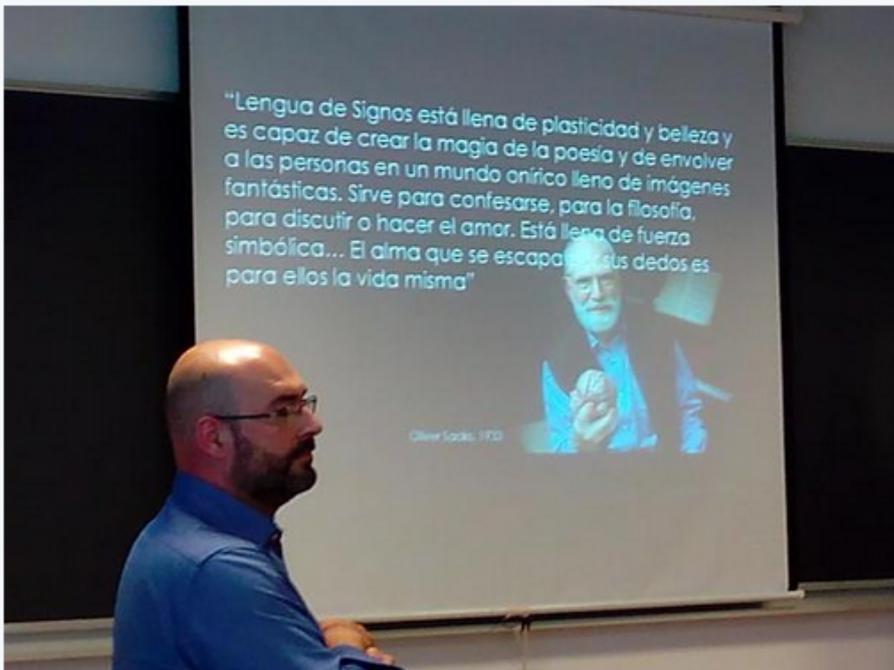
V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

José María Rueda García en las V Jornadas de #historiasdevida2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

José María Rueda en las V Jornadas de #historiasdevida2015



 La Factoría CG y 1 más han retwitteado



Pablo Cortes @Temerel · 26 mar.

Gracias @pepitorueda por tu participación en las #historiasdevida2015

Realmente ilusionante conocer tu lucha e implicación



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

José M. Rueda: "si una pata está coja, el desarrollo no se produce, hay que darle protagonismo a la comunidad sorda" [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

José M. Rueda: "Desde la época de Aristóteles hasta ahora, la historia de las personas sordas es la misma" en [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

[#historiasdevida2015](#) hay que darle protagonismo a la comunidad sorda. [@pepitorueda](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

[#historiasdevida2015](#) en la [@ualmeria](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 26 mar.

Comienza la ronda de intervenciones de "otras voces" en [#historiasdevida2015](#)





Raúl A. Barba-Martín @rulbarba_13 · 26 mar.

Genial "Espacio de Diálogo con las [#historiasdevida2015](#) y otras voces silenciadas" con José M. Rueda y Concha Castro en las [@vjhveducacion](#)



V JHVEducación ha retweeteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 26 mar.

[#historiasdevida2015](#) El tema de estas jornadas incomoda.
[@Fernando](#) Hernández



V JHVEducación [@vjhveducacion](#) · 26 mar.

Aportación de Daniela Padua en las V Jornadas de [#historiasdevida2015](#) en la mesa "otras voces"



Maremoto! @Margb88 · 26 mar.

"El éxito no elude el estigma" Fernando Hernández en [#historiasdevida2015](#)



Xtranjero @XtranjeroWolf · 26 mar.

[@actosycongresos](#): Comenzamos la visita guiada con los asistentes de las V jornadas [#historiasdevida2015](#) [@isabelteguia](#) pic.twitter.com/CM7f46GEj7



27 de Marzo de 2015. Historias de vida: Género e Historias de vida: Interculturalidad



Alvaro de la Morena @Alvaromiguel14 · 27 mar.

Iniciamos el día de hoy en [#historiasdevida2015](#) con la participación de Carmen Romera y Elena de Pablos en la mesa de Género



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) Se inicia la sesión de hoy. Otro día para compartir, reflexionar y aprender. El género como primera temática de hoy



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Carmen Romera Barrosa, Trabajadora Social y experta en violencia de género, comparte su experiencia en el Programa Cualifica



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

M^a Elena Jaime de Pablos en las V Jornadas de [#historiasdevida2015](#) en la [@ualmeria](#)



Katita R @katita2306 · 27 mar.

Una vez fui un número más en la vida de alguien. Fue triste, caótico y vicioso.

[#historiasdevida2015](#)



Katita R @katita2306 · 27 mar.

Si hay personas que son lugares yo a ti no vuelvo.

[#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Elena Jaime de Pablos: "a la gente no se la convence a través de las razones, sino a través de sus sentimientos"

[#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Comenzamos a compartir las comunicaciones y reflexiones de la mesa de Género en [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Hablando sobre la ética desde el ser investigadora e investigador [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) Si las mujeres tienen problemas para acceder al trabajo, las mujeres maltratadas lo tienen mucho peor



V JHVEducación ha retwitteado



Nacho Rivas @Nacho0057 · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) En los últimos años se han incrementado los relatos literarios sobre abusos sexuales de padres a hijas.



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

¿Qué papel ha jugado la religión en la exclusión social?
[#historiasdevida2015](#) [#historiasdevidagénero](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Qué procesos tienen que pasar las mujeres para superar sus procesos de melancolía, para dejar de vivir en el dolor [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) Mesa sobre Interculturalidad: "El respeto a la diferencia nos enriquece"



Nacho Rivas @Nacho0057 · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) Somos voces silenciadas porque no decimos que somos gitanas. Encarnación Vazquez



Nacho Rivas @Nacho0057 · 27 mar.

[#historiasdevida2015](#) Al curriculum nunca hay que pedirle más, hay que pedirle menos. Hay quien hay que pedir más es a los docentes, Juli



 Bellaurelia! han retwitteado



Raúl A. Barba-Martin @rulbarba_13 · 27 mar.

"@Nacho0057: #historiasdevida2015 ¿por qué el currículum tiene que estudiar otras minorías y no la gitana? Encarnación Vázquez"



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Encarni Vázquez: Una sociedad donde reine la solidaridad y el respeto a la diferencia y donde podamos disfrutar de l@s un@s y de l@s otr@s

 Pablo Cortes han retwitteado



Maremoto! @Margb88 · 27 mar.

"Escribir el presente del pasado es la única forma de proyectarnos en el futuro" en #historiasdevida2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

#historiasdevida2015 cuando no queremos ser conscientes, algún día le puede tocar a nustr@s hij@s #concienciasocial



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

#historiasdevida2015 "Se pregunta cómo se llama la mujer de Mariano Rajoy en las evaluaciones para la nacionalidad"



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Abrimos la ronda de intervenciones y pensamientos reflexivos en la mesa de Interculturalidad en las V Jornadas de #historiasdevida2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

#historiasdevida2015 "Por que siendo mujer, ni siquiera me atrevo a hablar de género" Estíbaliz Aberasturi



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

#historiasdevida2015 "Referirse a la interculturalidad es referirse a la lucha de las personas"



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Joanna: "el cuerpo es un espacio cultural e histórico" [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Encarni Vázquez: Se hace necesario que la comunidad gitana, la árabe... tengan un espacio en las aulas [#historiasdevida2015](#)



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Las V Jornadas de [#historiasdevida2015](#) en la [@ualmeria](#)





V Jornadas de Historias
de Vida en Educación.
Voces Silenciadas

Almería, 26 y 27 de marzo de 2015



V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.

Comenzamos la segunda parte de este día tan intenso y profundo
[#historiasdevida2015](#)



Seguido por La Factoría CG y 17 más



J. Eduardo Sierra @edukrator · 27 mar.

Cerrando (y abriendo) las [#historiasdevida2015](#)





V JHVEducación @vjhveducacion · 27 mar.
#historiasdevida2015 Últimas aportaciones y reflexiones



★ Marcado como favorito por Raquel Corbatón



Raúl A. Barba-Martín @rulbarba_13 · 27 mar.
Acaban las @vjhveducacion #historiasdevida2015 Me llevo aprendizajes,
companer@s y un saco de reflexiones e ilusiones



V JHVEducación ha retwitteado



Bellaurelia! @Bellaurelia10 · 28 mar.
Reflexión, inquietudes, ganas de seguir aprendiendo y encuentros con
personas maravillosas!! @vjhveducacion Gracias! (: