

**III JORNADAS DE HISTÓRIAS
DE VIDA EM EDUCAÇÃO**
A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO A PARTIR
DE HISTÓRIAS DE VIDA

**III JORNADAS DE HISTORIAS
DE VIDA EN EDUCACIÓN**
LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO A PARTIR
DE HISTORIAS DE VIDA

**A criação do conhecimento
na investigação com
histórias de vida**

**La generación de conocimiento
en la investigación sobre
historias de vida**

**LA TRANSFORMACIÓN DEL INVESTIGADOR CUANDO
COMPARTE SU HISTORIA DE VIDA CON OTRAS
HISTORIAS QUE NARRA EN SU TRABAJO**

Juan José Capel García

Introducción

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

Marco teórico

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

Además, en esta investigación se pretende aportar formas de superación de la opresión social desde las teorías duales en la sociedad de la información. En la actualidad, el análisis social y educativo se realiza a partir de teorías duales que tienen en cuenta tanto los sistemas como a la acción directa de las personas, o la agencia humana. Los autores más referenciados a nivel internacional utilizan esta perspectiva en sus estudios (Giddens, 2003; Habermas, 1987; Giroux, 1997; Freire 1995).

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

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

El rol tradicional de profesor viene siendo cuestionado, especialmente desde que Stenhouse (1987) con su fuerza argumentativa consiguió hacer de su propuesta “el profesor como investigador” un lema reivindicado desde diversos países.

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

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

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

Transcurrido un tiempo, tras presentar mi tesina, obtengo trabajo en dos colegios que se encuentran cercanos al Instituto Galileo. Así me aproximo de nuevo al contexto de intervención e investigación, esta vez desde el rol formal de maestro. Me encontré entonces en mi trabajo con hermanos pequeños/as y otros familiares de los ex alumnos del Aula de Integración. Durante los dos cursos en los que fui maestro de primaria continué en mi docencia con la experiencia de voluntariado, incorporando al aula alumnado universitario a propuesta de mi tutora de estudios doctorales e incorporando también trabajadoras sociales de la Fundación Secretariado Gitano con el apoyo de una compañera que trabajaba en dicha fundación.

En la actualidad, ejerzo como maestro de adultos en el mismo barrio y continuo con la investigación en el marco de los estudios doctorales. Tengo la alegría de volverme a encontrar en mis clases con los que hace unos años eran adolescentes en el Aula de Integración.

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

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

De lo relatado hasta ahora, puede ser fácil comprender que mi tutora de tesis y yo optemos por las “historias de vida” porque esta perspectiva propone considerar al narrador y los participantes como activos protagonistas en su formación y en la investigación. No obstante, la dificultad a la que nos enfrentamos es como perfilar más exactamente el tipo historias de vida que queremos desarrollar, para lo cual estamos estudiando las “historias de vida en formación” porque por ahora se ajustan con más precisión a nuestro interés.

Metodología

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

partir de las contribuciones de ambas partes. Desde esta perspectiva se rompe el desnivel metodológico y se vela por el rigor en las decisiones metodológicas, de tal forma que los investigadores/as no hacen su interpretación de la realidad de acuerdo con sus ocurrencias.

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

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

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

Como afirma Stenhouse (1987) “la indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica” (pg. 37).

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

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

Nos centramos en la versión fráncofona de las “historias de vida” porque coincidimos con González (2009) en encontrar, en la literatura anglófona consultada, un enfoque de las “historias de vida” como instrumento de investigación cualitativa; mientras que la literatura francófona incide el interés de la aplicación de las “historias de vida” a la formación. Consciente de que esta separación entre historia de vida “versión anglófona” y “versión francófona” es una explicación rápida y artificial, hay que aclarar la actual confluencia entre los dos grupos, en la cual la investigación está fuertemente impregnada de una vertiente formativa y la formación se vincula a procesos sistemáticos de reflexión e indagación (González, 2009). “Los relatos de vida han sido entendidos como herramientas de formación y a la vez como instrumentos de investigación popular y participativa” (González, 2009: 16).

Desmarais (2009) afirma que “la perspectiva biográfica en ciencias humanas y sociales tiene tres finalidades principales: la producción de conocimiento (investigación), la <<mise en forme de soi>> (formación) o, incluso, la transformación de la realidad (la intervención)” (pg. 43). Esta visión integral la consideramos más adecuada metodológicamente para analizar las diversas experiencias docentes-investigadoras que durante largo tiempo

mantenemos los participantes.

Además, la aportación francófona desarrollada principalmente en la educación de adultos ofrece una proyección concreta a esta investigación, ya que los que eran adolescentes del aula segregadora actualmente hablan de la posibilidad de retomar estudios en educación de adultos con mi tutoría docente.

Situación actual

En este momento la investigación de tesis se ha retomado pasados unos años, por lo que no podemos avanzar los resultados, aunque si podemos decir que en este caso se reproduce lo que sucede en *-algunos estados de la Unión Europea donde los niños y niñas gitanos son a menudo segregados en aulas diferenciadas del resto, bajo el argumento de que así aprenden a su ritmo porque “les cuesta más” o “se tienen que adaptar”-* (Macías y Redondo, 2012: 73).

También se reproduce evidentemente lo que relata Macías y Redondo (2012) de otros países de la Unión donde *“en otras ocasiones, se les lleva fuera del centro escolar para que asistan a aulas externas en las que se pueden estar realizando actividades puramente manuales”* (pg. 73).

En la primera etapa de investigación el Aula de Integración (aula segregadora) estaba ubicada en un antiguo colegio clausurado y cuyas dependencias habían pasado a ser gestionadas por el instituto. Los únicos compañeros/as de edificio de este aula segregada eran alumnos/as mayores del Aula de Garantía Social, (la mayoría provenientes del Aula de Integración), donde se hacían manualidades que pretendían facilitar la decisión de los futuros oficios.

En las entrevistas realizadas en esta primera etapa se evidencia que los alumnos y la alumna son conscientes de cómo esta segregación limitaba y les perjudicaba en sus estudios.

El derecho a la educación de los niños y niñas gitanas está siendo vulnerado en base a suposiciones no contrastadas de algunos denominados expertos que pretenden demostrar en base a ocurrencias que separar por nivel es positivo (Macías y Redondo, 2012: 73). En este contexto la mayoría del profesorado del I.E.S. se encontraba distante del alumnado del Aula de Integración y lo justificaba con frases como: *“«para esos niños» lo mejor es que lo atienda «la profesora Lola»”*.

Esta profesora del aula segregadora, con una actitud muy maternal, protegía a «esos niños» en lo que podía, les ayudaba en las situaciones calamitosas que vivían en sus hogares y en su entorno, como por ejemplo el caso de una niña que con frecuencia se aseaba en su casa y también los protegía de sentirse incomprendidos por la institución educativa. Conocía el barrio (vivía allí) y la cultura gitana. Muchas veces trenzaba la única cuerda que sostenía a los alumnos/alumnas del Aula de Integración antes de caer en el absentismo o en la expulsión.

Conoce la cultura gitana, lo que servía para que el resto del profesorado estimara que los niños gitanos/as se entendían bien con ella porque tenía un “trato especial”, que en su opinión se ajustaba estupendamente al “perfil profesional” que necesita un aula específica de estas características. Sin embargo, la llegada de estudiantes de Psicopedagogía al aula hizo tambalear los esquemas del resto de profesorado aportando la evidencia que se debía más a una superstición o creencia y no a un argumento de rigor. Ya no era sólo esa profesora “nativa o maternalista” la que podía tratar con esos chicos/as “tan rebeldes”, sino que estudiantes de la universidad, llegados como voluntarios/as, mantenían unas relaciones

excelentes con los chavales/as.

Por otra parte, los/las participantes desmienten la creencia de que en el barrio no existe interés por los estudios. Tenían gran interés por aprender en procesos formativos, ya sean formales e informales. Especialmente los entrevistados manifiestan altas expectativas en la educación de personas adultas. Todas/os los participantes atribuyen una especial importancia a la educación de los niños/as que se percibe como una herramienta clave para el futuro de la comunidad gitana.

Para los participantes gitanos/as, como para los demás, no vale cualquier proceso formativo. Aspiran a aprender desde la voz propia. En los relatos se evidencian la necesidad de aprender de la historia del pueblo gitano y de su situación actual, lo cual no excluye que su principal preocupación es acceder a los conocimientos que requiere la Sociedad de la Información y titularse.

El conocimiento instrumentalizado para obtener un título es importante para los participantes. Pero desde la perspectiva integral se empuja a ir más allá, al entender que la educación no puede estar al servicio de producir “una mayoría que se halla gobernada por el conocimiento, no servida por éste, un proletariado intelectual, moral y espiritual caracterizado por unas competencias instrumentales más que por un poder autónomo” (Stenhouse, 1987: 23).

El proceso que está generando las “historias de vida” aspira a ese “poder autónomo” de Stenhouse. Democratizar el conocimiento, desde la encrucijada entre la investigación, la formación y la intervención, para gobernar nuestras vidas.

Al explicitar el proceso que estamos viviendo y las aportaciones provisionales que emanan del mismo buscamos comunicación con otros procesos similares; orientar y ser orientados científicamente; y progresar en la democracia del conocimiento como fundamento de la democracia radical que necesitamos para la superación de las desigualdades.

Bibliografía

CONNELL, J. (1997): Escuela y justicia social. Madrid. Morata.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano. Madrid. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Ciencia y Educación.

DESMARAIS, D. (2009): El enfoque biográfico. En Cuestiones Pedagógicas, nº 20, 2009/2010, pp 27-54. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla

FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R., GÓMEZ, J. (1995): Racismo: No, gracias. Ni moderno, ni posmoderno. Barcelona. El Roure.

FREIRE, P. (1997): A la sombra de este árbol. Barcelona. El Roure (p.o. 1995)

FREIRE, P. (1995): Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI Editores (p.o. 1970)

FREIRE, P. (2001): Pedagogía de la indignación. Madrid. Morata

- GIDDENS, A. (2003): La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Buenos Aires. Amorrortu (p.o. 1984).
- GIROUX, H. (1997): Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona. Paidós
- GONZÁLEZ, J. (2009): Las historias de vida en el ámbito francófono: experiencia, formación e investigación. En Cuestiones Pedagógicas, nº 20, 2009/2010, pp 15-26. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla
- GREGORIO, J., CASTAÑEDA, E. (2009): Los profesores en contextos de investigación e innovación. En Revista Iberoamericana de Educación, nº 25, enero-abril 2001. Organización de Estados Iberoamericanos.
- HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid. Taurus (p.o. 1981)
- MACÍAS, F., REDONDO, G. (2012): Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. En Hipatia Press, 25 febrero de 2012. Consultado desde internet en su página Web el 15-04-2012.
- SALINAS CATALÁ, J. (2002): Formación en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. En Curso de Educación Intercultural y Cultura organizado por la Asociación de Enseñantes con Gitanos de la Comunidad Valenciana, Murcia 13 de Febrero de 2002. Consultado desde internet en su página Web el 27-7-04.
- STENHOUSE, L. (1987): La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Morata

Páginas web consultadas

Asociación de Enseñantes con Gitanos: <http://aecgit.pangea.org/>

Escuela de Personas Adultas de La Verneda – St. Martí: <http://www.edaverneda.org/>

Revista de publicaciones científicas: <http://www.hipatiapress.com>

Comunidades de Aprendizaje: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

