

El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación. Entrevista a José González Monteagudo¹

Francisco Ramallo²

Resumen

El pedagogo español José González Monteagudo reflexiona en esta entrevista sobre la manera en la que los enfoques cualitativos, y específicamente la investigación biográfico narrativa, ganaron presencia en el campo de la educación. En ese recorrido explica cómo cobraron relevancia las historias de vida y el reconocimiento de la dimensión personal en la investigación educativa. En este diálogo además, se reconoce la triple función de las historias de vida (investigativa, formativa y testimonial), los desafíos que implican “estudiarnos a nosotros mismos” y lo trascendental que es para cualquier instancia de formación pensar en quiénes son los profesores y quiénes son los estudiantes.

Palabras claves: Enfoques Cualitativos - Investigación Biográfica Narrativa - Historias de Vida - intervención.

Summary

This interview presents the views of the expert in pedagogy José González Monteagudo, as he reflects on qualitative research perspectives, especially the biographic-narrative approach, and their increasing pre-eminence in the field of education. The interviewee describes how life histories and the acknowledgment of the personal dimension in educational research have gained importance recently. The investigative, formative and testimonial function of life histories is exposed, as well as the challenges implied in ‘self-studying’. The transcendence of thinking of who the teachers are and who the students are is discussed.

Key words: Qualitative Approach - Biographic-Narrative Research - Life Histories - Intervention.

Fecha de recepción: 16/11/2013
Fecha de Evaluación: 25/02/2014
Fecha de Aceptación: 25/02/2014

E: Desde hace unas décadas las aproximaciones cualitativas comenzaron a ser cada vez más valoradas en la producción de conocimiento en las ciencias sociales, ¿En qué momento de su trayectoria académica y cómo comenzó a trabajar con enfoques cualitativos en el campo de la educación?

JGM: Comencé con un cierto giro, que hice a mediados de los noventa, en un momento en el que provenía del ámbito de la teoría de la educación. Había trabajado teoría educativa, particularmente el caso del pedagogo francés Célestin Freinet, y me sentía muy contento de esa etapa porque me permitió haber conocido a uno de los grandes innovadores y revolucionarios de la escuela del siglo XX. Pero por otro lado, también me sentía insatisfecho porque empecé a tener la necesidad de trabajar con personas de carne y hueso. Allí empezó mi interés en relacionarme con los profesores y las escuelas para hacer un trabajo de campo que implicara algún tipo de investigación aplicada. Hoy creo que mi vida profesional hubiese sido diferente, y probablemente menos rica, si yo hubiese continuado en ese trabajo de gabinete, que hoy diríamos de ordenador. Con esa necesidad de intervención inicié mi tesis doctoral sobre la vida cotidiana de los docentes, escudándome en metodologías cualitativas que me abrieron un universo fabuloso. Empecé a descubrir la etnografía, el análisis

del discurso, la investigación acción e, incipientemente, lo biográfico. Me sentí profesionalmente muy bien pero también con la incertidumbre que acompaña a esos procesos de investigación donde hay mayor inseguridad porque es un campo solitario y aislado, donde muchas veces uno individualmente se enfrenta a un teórico o una perspectiva.

E: Usted realizó en el contexto español una de las primeras tesis doctorales que desde un enfoque biográfico abordaban una temática educativa ¿Qué nos puede contar de aquella experiencia?

JGM: Empecé mi tesis en 1993 y la defendí en 1996, en una época muy prometedora ya que en España la investigación cualitativa ya estaba legitimada pero no tanto la investigación biográfico-narrativa. Era un momento muy interesante porque comenzaba una transición de los métodos más cualitativos de la etnografía a los métodos de tipo biográficos. Esa incertidumbre tenía una riqueza importante para construir mejor el objeto de investigación, en relación con procesos donde existe una consolidación fuerte y donde ya el paradigma está consolidado. En aquellos no se hace más que testar o probar modalidades específicas de ampliación y no tanto una etapa inicial, más tormentosa, de aportaciones, de originalidad y un poco más libre respecto a la tendencia porque existían muchas investigaciones en ese terreno. Además fue un reto personal,

porque trabajar sobre el mundo docente con metodologías de observación, entrevistas y participación de la vida en el aula fue volver a mi experiencia profesional como maestro de escuela primaria en los años ochenta.

En mi tesis busqué combinar lo etnográfico en el sentido de la observación participante tradicional de los antropólogos y los estudios de la cultura con la exploración de lo biográfico en la práctica educativa, y con las teorías y creencias que tienen los docentes de su propia práctica. O mejor dicho, con sus pensamientos desde una dimensión de las historias de vida personal y profesional. También intentaba explorar de qué manera se cruzaba la dimensión personal con la profesional. Esta perspectiva había sido muy descuidada por los primeros estudios de los docentes, que tenían una vertiente profesionalizante y profesionalista. La dimensión personal, los itinerarios y las experiencias personales y contextuales de los docentes habían sido poco explorados y allí vi mi aporte.

En los comienzos de los noventa la vida cotidiana y la dimensión personal comenzaban a ser valorizados; yo había leído uno de los libros de la sociología de la vida cotidiana de Agnes Heller y me interesaba toda esa línea de exploración, que tenía que ver con cómo se relaciona la dimensión sistemática o estructural dentro de las organizaciones y lo que llamaríamos la dimensión más subjetiva o personal, con el mundo de la vida de las

personas y no tanto con los sistemas. La vida cotidiana me servía para esa exploración; comencé a descubrir que mucho de lo que hacemos en la formación tiene raíces muy profundas en la experiencia vivida. Pensemos que hace unos veinte años había una negación sistemática de estas dimensiones en el campo de la educación pero se ha ido abriendo camino hacia estas vertientes. Reconocer la dimensión personal tiene una importancia trascendental; pensemos que muchas veces en las universidades ignoramos cómo es la vida de los estudiantes, no sabemos cómo se transportan a la universidad, cómo gestionan sus presupuestos, dónde viven, etc. Solo vemos diferentes personas que para nosotros tienen roles similares e ignoramos mucho sobre la singularidad de todo eso. Pues, toda la perspectiva epistemológica y metodológica de esta línea me interesó porque ponía en valor y en relieve estas cuestiones. A través de la observación participante, los registros orales y otras metodologías, mi búsqueda se centró en poner en valor la vida cotidiana. Pero no para quedarme con esa subjetividad individual y descontextualizada, sino para darle un espacio en un marco más amplio y articular dimensiones desde lo micro y lo macro en el marco de la subjetividad.

E: Allí comenzó a trabajar con la investigación interpretativa, etnográfica y, como a menudo llama, reflexiva ¿Qué entiende por este concepto?

JGM: En la perspectiva educativa hay una conexión muy fuerte entre las dimensiones de investigación y las dimensiones de docencia de los investigadores. A mí la reflexividad me interesaba desde la teoría de la educación en la que había incursionado en los años ochenta; Paulo Freire, aunque tenía una tendencia a rechazar lo teórico, fue un pedagogo de la reflexividad. Su propuesta educativa, el diálogo, la creación del conocimiento, la horizontalidad, la democracia, la participación, los derechos de los niños y de los jóvenes, entre otros elementos, son un modelo de reflexividad. También esa dimensión de la reflexividad estaba presente en los pedagogos John Dewey y Celestin Freinet, quienes eran las figuras tutelares que me fui creando durante los años juveniles. Entre estos tres autores yo veía una continuidad, a pesar de su diversidad nacional, geográfica, lingüística, histórica, temática, ideológica, etc. Dewey en Estados Unidos con el pragmatismo, Freinet en Francia con la escuela moderna o activa y Freire en Brasil con la pedagogía liberadora tenían ideas interesantes sobre reflexión. Entonces me interesaba desarrollar esta reflexividad del ámbito docente en implicaciones metodológicas para mi investigación. En otras palabras,

la investigación reflexiva tiene que ver con pensar en qué método utilizar para estudiarnos a nosotros mismos, autocuestionarnos la legitimidad, la pertinencia y la validez de nuestras acciones y, sobre todo, pensar en las consecuencias sociales de los dispositivos y técnicas que empleamos, incluyendo aquí toda la dimensión política y ética de la investigación y de la docencia. Esta perspectiva engarza también con algunos aportes de Pierre Bourdieu sobre cómo podemos saber mejor qué estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo, como diría Hanna Arendth, esta forma de investigación sería pararnos un poco a pensar y eso es bastante en muchos contextos donde existe una inercia frente a la acción.

E: ¿Podría dar cuenta de una “genealogía” de la investigación de historias de vida en el campo de la educación, y específicamente en los estudios sobre la formación de los profesores?

JGM: Cuando empecé con mi tesis doctoral, comencé a leer investigación cualitativa y exploré la línea de estudios que los franceses llaman “historias de vida en formación”; entonces me conecté con el ámbito de las historias de vida en la educación de adultos y, sobre todo, en la autoformación. Estos estudios estaban más interesados en la poesía y la originalidad de las historias, y no tanto en la investigación de la formación, que es lo que me interesaba particularmente.

En ese terreno en España había muy poco, sólo el grupo de Bolívar en Granada había explorado algunas cuestiones al respecto. Las historias de vida aparecieron entonces como una articulación; combiné los aportes del ámbito francófono con la línea de investigación sobre el desarrollo profesional de los docentes en Estados Unidos y Canadá. Anteriormente, en los setenta, la investigación sobre los profesores era de tipo positivista y técnico; por ejemplo, se tomaba una variable independiente como podría ser perfiles de los docentes y en base a ella se construían variables dependientes como rendimiento de los alumnos; era una investigación de tipo proceso-producto. Pero en Norteamérica estos modelos entraron en crisis y se fueron abriendo nuevos modelos, como el cognitivismo, la subjetividad, la perspectiva personal. Entonces aparecen estudios sobre las creencias implícitas de los educadores, sobre el sentido común de la enseñanza, los contextos de la educación experimental, en paralelo con la etnografía educativa. Allí la observación participante, los registros y cuadernos de campo, las entrevistas y todo el discurso de la oralidad y de la experiencia vivida comenzaron a ocuparse de observar el aula y ver qué pasa allí. Por lo tanto, creo que los enfoques biográficos y de la narrativa tienen su punto de partida en estas dos dimensiones: el cognitivismo y los estudios etnográficos, como dimensiones subjetivas que dieron un nuevo sentido al estudio del desarrollo profesional de los docentes.

E: ¿De qué manera podría dar cuenta de la importancia de la investigación de historias de vida como un enfoque propio en el campo de la investigación educativa?

JGM: Las historias de vida dentro del contexto de la globalización económica y cambio epistemológico del siglo XXI tienen una triple función: investigadora, formativa y testimonial. En sus diferentes marcos (formación y desarrollo profesional de profesores, educación de adultos, trabajo genealógico y familiar, autobiografía educativa en medio universitario, memoria histórica y educación popular) se resaltan sus dimensiones formativas y testimoniales. Pensemos en que las personas están llamadas a desarrollar un intenso trabajo de biografización para dar sentido a sus vidas y a sus trayectorias, que con la globalización, la participación social y los movimientos sociales adquieren nuevas dimensiones. Las historias de vida son narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida y forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional, y de las prácticas de la vida cultural. Además, las historias de vida como prácticas multiformes de investigación, formación, intervención social, testimonio histórico y construcción de identidad aspiran a profundizar en una manera integradora y compleja de trabajar, para hacer más viable el desarrollo de la autonomía personal, la convivencia tolerante y la participación social. Si bien documentan la dimensión de lo privado, deben ser entendidas

como herramientas de formación y a la vez como instrumentos de investigación popular y participativa. El trabajo biográfico se debe completar con propuestas concretas de intervención social.

E: Las historias de vida e interpretaciones de la vida profesional de los docentes y de los alumnos es un campo en constante desarrollo, ¿Cuáles son sus posibilidades y limitaciones?

JGM: Hay muchas maneras de responder a esa pregunta desde varias perspectivas. En primer lugar, existe una plena legitimización de los enfoques biográficos. Antes, a mediados de los años noventa, había que explicar en qué consistía esto para que estuviese aprobado un proyecto o para que sea considerado; hoy ya no es necesario. En la antropología, la sociología, la comunicación y los estudios culturales se incorporó el enfoque biográfico-narrativo, y su legitimización procede de las revistas de impacto y de los autores que van marcando una influencia más fuerte dentro de los paradigmas emergentes. Esto se ve muy bien en las publicaciones. Después hay otro elemento que en Europa es importante: en el marco de la Unión Europea, en los proyectos transnacionales o de colaboración entre diferentes países, lo biográfico-narrativo ya se encuentra legitimado y es una tendencia aún mayor en los últimos diez años. Hoy hay una emergencia de todo esto y es un campo muy prometedor. Se puede decir que

existe una demanda para publicar sobre este tema; el lado negativo es que se lleva al riesgo de reducir a los elementos superficialmente técnicos de los dispositivos con los que se trabaja. No obstante este impacto podría ser mayor si tuviéramos una conexión mayor entre la gente que trabajamos en él. Creo que faltan iniciativas para poner en relación a los grupos que están trabajando estos temas; existen redes comunes pero el paso siguiente es articularlas. Cada año me encuentro sorprendido con la cantidad de estudios que aparecen al respecto en América Latina.

E: Anteriormente señaló que las historias de vida pueden favorecer una buena articulación entre la reflexividad crítica y la dimensión subjetiva y emocional, porque conectan la experiencia vivida con la identidad personal en el marco de actividades grupales. ¿Cómo pueden trascenderse el racionalismo técnico de las ciencias sociales y trabajar con el mundo emocional e interpersonal en la investigación educativa?

JGM: Las historias de vida superan la oposición de la racionalidad técnica y la vida emocional de las personas. Es paradójico que en nuestro tiempo se reivindique lo subjetivo y lo individual, pero hay mucha gente que piensa que hay que privilegiar estas dimensiones. Lo que estamos negando es el tecnicismo que ha estado detrás de estos modelos estructurales de explicación de la realidad social. ¿Cómo podemos buscar una nueva síntesis

entre los modelos estructurales y sistémicos de la complejidad que están intentado dar cuenta de las grandes dimensiones (tiempo, cultura, espacio, generación, clase, género)? ¿Cómo combinamos eso con una perspectiva que no niegue la subjetividad, ni tampoco la gentilidad o la capacidad de agencia de los individuos y de los pequeños grupos? Para hacer ver que en situaciones similares tenemos que seguir más allá de las descripciones de esa situación, tenemos que seguir indagando para ver cuál es el juego que los actores sociales desarrollan ahí para desenvolverse en la vida de otros actores y las instituciones. Creo que debemos redefinir esa relación, porque no hay una oposición en ello. La dimensión emocional está muy presente en las historias de vida y la narrativa, que tienen tantos registros diferentes desde las autobiografías, diarios o escritos personales.

Las historias de vida nos abren hacia esa pluralidad de la experiencia vivida, y las situaciones en las cuales se trabaja con las memorias. Hay una redefinición muy fuerte de la identidad, identidades híbridas, transculturales o transfronterizas; yo creo que hay que animar a esa redefinición de esas identidades. Aquí hay un problema de mucha complejidad. No hay soluciones únicas, hay diferentes soluciones. Yo creo que hay algunas más positivas que otras; los derechos humanos pueden ser una puerta de entrada, pese a que se critique que están basados en criterios occidentales.

E: ¿Cómo podemos asociar las historias de vida o la biografización a los estudios ligados al desarrollo profesional e identidad de los profesores?

JGM: Uno de los elementos que comenzaba a ser claro a mediados de los noventa era desprenderse de la rígida formación disciplinar de los docentes y empezar a destacar la formación pedagógica y metodológica. Las primeras investigaciones indicaban distintos aspectos como: qué hacía en clase, por qué lo hacía y dónde estaban las raíces de sus modelos educativos, cuáles eran las justificaciones teóricas de sus prácticas, etc. Muchos de los docentes decían que habían tenido profesores muy ejemplares o memorables para utilizar el término de vuestro grupo de investigación, y entonces empecé a pensar en las huellas de los educadores y en aquellos que hicieron la diferencia, y cómo éstos los habían marcado en su identidad profesional.

Pensemos que la identidad profesional es algo que se va creando y en ella adquieren importancia las figuras parentales, la socialización familiar y las influencias interpersonales de los mentores o figuras tutelares que nos han influido y marcado. Hoy la identidad de los docentes está en una crisis muy fuerte porque estamos desarrollando una actividad profesional que tiene una crítica social muy fuerte y está pasando por una deslegitimización por parte de las familias y las instituciones que es enormemente erosiva. Y también porque

la docencia como profesión está en proceso de transformación como consecuencia de la posmodernización del conocimiento y de las relaciones, y esas figuras que representaban el conocimiento y el saber comenzaron a ser cuestionadas. El desafío a mi entender está en modificar esa idea de una identidad profesional neutral; hay que responder con una respuesta comprometida, plural, de incertidumbre y de apertura a la sociedad del siglo XXI.

E: En sus últimos trabajos se ha centrado en estudiar trayectorias de sujetos “no tradicionales” en la educación universitaria española ¿Cuál sería el aporte de estos estudios?

JGM: Sobre todo, me he centrado en estudiar a los alumnos “no tradicionales” en relación con el acceso, la retención universitaria y la continuidad hasta completar los estudios. Había hecho investigación biográfica pero encontré una complejidad mayor en este tema, buscando trasladar al ámbito universitario las investigaciones que existen sobre el fracaso y el éxito educativo en los niveles primarios y secundarios. Sabemos que existe un fracaso escolar en la universidad y mucho abandono, pero ha habido poco interés en investigar esta cuestión y a la intervención en este ámbito. Empezar a legitimar este ámbito y saber más sobre él, para justificar nuevas políticas que pueden ser aplicables para desarrollar

mejores programas de integración en relación con los estudiantes que tienen más dificultades es el aporte de mis estudios actuales. Los estudiantes “no tradicionales” tienen un perfil que se ha construido y en general se caracterizan por ser primera generación en ingresar a la universidad (ninguno de sus padres tiene un título universitario), orígenes migrantes, minorías étnicas, minorías con desigualdades (el caso de los gitanos en España es paradigmático; solo un 2% tiene títulos universitarios) y mujeres jefas de familias. También los adultos que combinan los estudios con el trabajo, o condiciones económicas drásticas, débiles o precarias.

Necesitamos que se conozcan mejor los perfiles de estos estudiantes, porque muchas veces los docentes tienen un perfil indiferenciado de sus alumnos en el aula universitaria. Personas que para el docente comparten un rol común: el de ser estudiantes, tienen que ser evaluadas y consideradas sin tener en cuenta su diversidad. Programas que las universidades puedan poner en práctica en atención a esa diversidad; debemos ofrecerles recursos, acompañamiento de integradores, programas de formación en adaptación, darle continuidad a un esfuerzo para que no abandonen. Para ofrecer servicios de mayor calidad y que lleguen más a públicos diferenciados.

Notas

¹ José González Monteagudo es doctor en Pedagogía y profesor titular de Teoría de la Educación de la Universidad de Sevilla (Andalucía, España). Fue maestro de enseñanza primaria. Ha publicado diferentes trabajos en varias lenguas sobre innovación educativa, investigación cualitativa, etnografía, historias de vida, profesorado, educación de adultos y teorías educativas. Es profesor invitado de las universidades de París VIII (Francia), Warwick (Reino Unido) y Autónoma de Santo Domingo (República Dominicana). Además, ha realizado diferentes estancias de investigación, organizado congresos y jornadas, impartido seminarios y presentado papers en diferentes países europeos y americanos. Pertenece a las asociaciones francófona (ASIHVIF), anglófona (ESREA) y brasileña (Biograph) de investigación sobre historias de vida y educación de adultos.

² Francisco Ramallo es Profesor e investigador en formación del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP). Se graduó como profesor y Licenciado en Historia y es estudiante de posgrado de la Maestría en Historia y la Especialización en Docencia Universitaria, FH-UNMdP. La entrevista fue realizada en Sevilla el 9 de septiembre de 2012 con motivo de una estancia académica que realizó Ramallo bajo la supervisión del Dr. González Monteagudo.