

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 11, n.º 2, mayo 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

Artículos

ROLF ARNOLD. «Cuando los hechos cambian...». Imágenes futuras de la investigación en educación: entre la continuidad, la salida y la contemplación.

BARBARA STAUBER. Taking the Biographical Approach Seriously – What Does it Mean for the Concept of Biographicity?

MARÍA EUGENIA CARDENAL DE LA NUEZ Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ. ¿Por qué las corrientes sociológicas soslayan la investigación biográfica?

PETER ALHEIT. El «paradigma biográfico» en la investigación educativa.

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA, CONSTANÇA BISCAIA Y ANDRÉS ARGÜELLO PARRA. Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores.

MICHALIS CHRISTODOULOU, CHRISTINA BOUSIA Y PANDELIS KIPRIANOS. The Life – Course Formation of Teachers' Profession. How Emotions Affect VET Teachers' Social Identity.

MARIA MANUEL VIEIRA. Life Coachers? Padres de alumnos y trabajo de apoyo a la construcción biográfica de los hijos.

MARIAGRAZIA SANTAGATI. Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background.

MARÍA ESTHER LÓPEZ RODRÍGUEZ Y ALEXIA SANZ HERNÁNDEZ. Enculturación y educación como trayectorias divergentes en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano.

PAQUITA SANVICÉN TORNÉ. Contenidos biográficos de valor formativo para la educación del siglo XXI. Memorias escritas por mujeres de tiempos en que han sido olvidadas.

ANNA TARRÉS VALLESPÍ. Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género.

Biograficidad y Educación

Coords. María Eugenia Cardenal de la Nuez
y Francesc J. Hernández i Dobon

RASE

Revista de Sociología de la Educación

Volumen 11, n.º 2, mayo 2018

<http://ojs.uv.es/rase>

Consejo Editorial Asesor

PEDRO ABRANTES, *Instituto Universitário Lisboa*, Portugal.

ARI ANTIKAINEN, *University of Eastern Finland*, Finlandia.

MICHAEL APPLE, *University of Wisconsin*, EE. UU.

STEPHEN BALL, *University of Oxford*, Gran Bretaña.

ANA BENAVENTE, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

ANTONIO BOLIVAR, *Universidad de Granada*.

LINDOMAR WESSLER BONETTI, *Pontifícia Universidade Católica do Paraná*, Brasil.

JULIO CARABAÑA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

BETTINA DAUSIEN, *Universität Wien*, Austria.

MARIA JOSE CASA NOVA, *Universidade do Minho*, Portugal.

JEAN-LOUIS DEROUET, *Institut N. de Recherche Pédagogique*, Francia.

FRANÇOIS DUBET, *Université Bordeaux II*, Francia.

INÉS DUSSEL, *FLACSO*, Argentina.

ANTHONY GARY DWORKIN, *University of Houston*, EE UU.

JUAN MANUEL ESCUDERO MUÑOZ, *Universidad de Murcia*.

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA*, *Universidad Complutense de Madrid*.

FRANCISCO FERNÁNDEZ PALOMARES*, *Universidad de Granada*.

JUAN SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS*, *Universidad de Almería*.

GUSTAVO FISCHMAN, *Arizona State University*, EE UU.

GAUDÊNCIO FRIGOTTO, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

PABLO GENTILI, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil.

AMADOS GUARRO PALLÁS, *Universidad de La Laguna*.

BEATE KRAIS, *Tech. Universität Darmstadt*, Alemania.

ADRIANA MARRERO, *Universidad de La República*, Uruguay.

MARIA ALICE NOGUEIRA, *Universidade Federal de Minas Gerais*, Brasil.

EMILIA PRESTES, *Universidade Federal da Paraíba*, Brasil.

BETANIA RAMALHO, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte*, Brasil.

JUAN CARLOS TEDESCO, *UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*, Argentina.

EMILIO TENTI FANFANI, *UNESCO, IPE*, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina.

ANTÓNIO TEODORO, *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Portugal.

DENISE VAILLANT, *Universidad ORT*, Uruguay.

AGNÈS VAN ZANTEN, *CNRS, Institut d'Études Politiques de Paris*, Francia.

JULIA VARELA, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARIOS VRYONIDES, *European University*, Chipre.

MICHAEL YOUNG, *University of London*, Gran Bretaña.

* Miembros del Comité de Sociología de la Educación

Comité Editorial Ejecutivo

ALÍCIA VILLAR AGUILÉS, *Universitat de València* (Directora)

MAR VENEGAS, *Universidad de Granada* (Vicedirectora)

FRANCESC J. HERNÁNDEZ DOBON, *Universitat de València*

BEGOÑA ASUA BATARRITA, *Universidad del País Vasco*.

LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ, *Universidad de La Laguna*.

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, *Universidad Complutense de Madrid*.

ENRIQUE MARTÍN CRIADO, *Universidad Pablo Olavide, Sevilla*.

XAVIER MARTÍNEZ CELORRIO, *Universitat de Barcelona*.

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ PÉREZ, *Universidad Complutense de Madrid*.

MARINA SUBIRATS MARTORI, *Universitat Autònoma de Barcelona*.

JUNA SEBASTIÁN FERNÁNDEZ PRADOS, *Universidad de Almería*.

Revista electrónica del Comité de Sociología de la Educación

<http://ojs.uv.es/rase>

Email: raserevista@gmail.com

ISSN 1988-7302

Tabla de contenidos

Presentación

FRANCESC J. HERNÁNDEZ Y EUGENIA CARDENAL	200
------------------------------------------------	-----

Artículos

ROLF ARNOLD: «Cuando los hechos cambian...» Imágenes futuras de la investigación en educación: entre la continuidad, la salida y la contemplación.....	204
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

BARBARA STAUBER: Taking the Biographical Approach Seriously – What Does it Mean for the Concept of Biographicity?	216
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARÍA EUGENIA CARDENAL DE LA NUEZ Y FRANCESC J. HERNÁNDEZ: ¿Por qué las corrientes sociológicas soslayan la investigación biográfica?	228
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PETER ALHEIT: El «paradigma biográfico» en la investigación educativa.....	239
-------------------------------------------------------------------------------	-----

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA, CONSTANÇA BISCAIA Y ANDRÉS ARGÜELLO PARRA: Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores	258
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MICHALIS CHRISTODOULOU, CHRISTINA BOUSIA Y PANDELIS KIPRIANOS: The Life – Course Formation of Teachers’ Profession. How Emotions Affect VET Teachers’ Social Identity	280
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARIA MANUEL VIEIRA: Life Coachers? Padres de alumnos y trabajo de apoyo a la construcción biográfica de los hijos.....	297
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARIAGRAZIA SANTAGATI: Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background.....	315
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

MARÍA ESTHER LÓPEZ RODRÍGUEZ Y ALEXIA SANZ HERNÁNDEZ: Enculturación y educación como trayectorias divergentes en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano.....	335
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

PAQUITA SANVICÉN TORNÉ: Contenidos biográficos de valor formativo para la educación del siglo XXI. Memorias escritas por mujeres de tiempos en que han sido olvidadas.....	351
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANNA TARRÉS VALLESPÍ: Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género	370
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Reseña

LAURA PERIS REIG: Mariano Fernández Enguita (2018). <i>Más escuela, menos aula</i> . Madrid: Ediciones Morata	382
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Anuncios y próximos números	385
------------------------------------------	-----

Presentación

Biograficidad y Educación

Francesc J. Hernández y Eugenia Cardenal¹

El término «educación», en Sociología, ha tenido, casi desde sus orígenes, un significado que, como señala Fernández Enguita (1998), abarca tres dimensiones:

1. Se trata de un proceso de «fuera» (la sociedad) a «adentro» (el individuo).
2. Este proceso no se refiere sólo a los conocimientos transmitidos, sino que abarca la totalidad del individuo.
3. La educación busca la incorporación del individuo (particular) a la sociedad (general).

Esta concepción de la educación arranca de Durkheim, quien en su conocido ensayo «La educación, su naturaleza y su papel» afirmaba:

«La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que aún no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado». (1989, p. 53. Ed. original 1922).

La educación, es, así definida, un proceso unidireccional de producción de orden social, en el que los individuos se convierten en sujetos en la medida en que se configura en ellos una subjetividad conforme al sistema del que están destinados a formar parte (Dubet y Martuccelli, 2005: 201-202). En el actual escenario de desregulación de los modos institucionalizados de integración y normalización social propios del keynesiano-fordismo, esta concepción de la educación debe ser revisada. La familia y la escuela han perdido el monopolio de la transmisión de conocimientos ideas y valores, y, con ello, buena parte de su autoridad; la escuela universal supone un alumnado mucho más heterogéneo, que cuestiona la norma social del «buen alumno» que interioriza sin rechistar los modos de hacer y pensar de las clases intelectuales. A ello hay que añadir que la fragmentación y precarización laboral han deslegitimado la promesa meritocrática, hoy más difícil de cumplir que en los tiempos de auge del capitalismo regulado: los calificados como «buenos alumnos» del sistema de enseñanza tienen un acceso muy complejo y arduo, cuando no inviable, a los trabajos y las posiciones sociales que, se supone, se han ganado (Cardenal de la Nuez, 2016).

¹ Francesc J. Hernández i Dobon, Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es; Eugenia Cardenal de la Nuez, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria mariaeugenia.cardenal@ulpgc.es.

La educación, pues, tanto en su dimensión cognitiva como en su dimensión moral y emocional, pasa a ser vista como un proceso de aprendizaje (Dubet, 2006), donde el sujeto es agente e interactúa en distintos espacios sociales, desde una posición social, desde luego, pero con un componente mayor de incertidumbre respecto al resultado de sus decisiones, y con una importante interiorización de su responsabilidad como agente activo de su proceso vital.

La legitimidad actual del análisis biográfico en el panorama sociológico descansa, en buena medida, en la constatación de estas transformaciones sociales, que colocan al individuo reflexivo en el centro de la escena social, empujándole a tomar decisiones y a interpretar constantemente las oportunidades y limitaciones a su alcance. Desde el análisis biográfico, la educación es vista como una «escritura de vida», como decisiones en el curso de la vida (Hernández y Vllar, 2015: 427) en tensión dialéctica con el entorno. Es aquí donde entra en juego la noción de biograficidad. Como señala Alheit,

«Biograficidad significa que podemos plantearnos nuevamente, una y otra vez, nuestra vida en los contextos en los que nosotros pasamos (tenemos que pasar) la vida, y que experimentamos estos contextos como “formables” y configurables. No tenemos en nuestra biografía todas las oportunidades imaginables, pero en el marco de los límites de los estructuralmente establecidos tenemos abiertos considerables espacios de posibilidad». (Alheit, 2015: 58).

Los autores que escriben en este Monográfico analizan la relación entre biograficidad y educación desde perspectivas tanto teóricas como empíricas. Entre las teóricas, destacan las aportaciones internacionales, empezando por el trabajo de **Arnold**, que subraya la necesidad de un concepto de aprendizaje contemporáneo, proponiendo una problematización del concepto «formación» o del nexo entre «enseñanza» y «aprendizaje». Para ello, propone ubicar lo biográfico en el centro de lo educativo. Postula, así una formación de la personalidad, un programa que tiene que ver más con los propios rastros emocionales de los seres humanos en sus fases biográficas de desarrollo que con los contenidos de los planes de estudio y curricula. **Stauber**, por su parte, analiza la relación dialéctica entre la «biograficidad de lo social» y la «socialidad de lo biográfico» tal y como es planteada por Dausien (2008), para proponer un análisis de las potencialidades de la entrevista biográfica como expresión del sujeto, que se manifiesta no solo en el «qué», sino también en el «cómo». Basándose en las aportaciones de Foucault y de Butler, la autora plantea que en el «cómo», la dimensión performativa de la entrevista, reside la posibilidad de resignificación, que anuncia el potencial transformativo de todo proceso biográfico. El artículo de **Cardenal y Hernández**, desde España, muestra cómo las corrientes sociológicas más importantes, la corriente comprensiva y la corriente crítica, dejaron de lado la investigación biográfica. Aunque la hermenéutica de Schleiermacher permitía la investigación de la generalidad en la particularidad, fue la introducción del «grado de evidencia» por parte de Weber la que orientó la corriente comprensiva hacia el funcionalismo estructuralista. El trabajo de **Alheit**, se centra en el amplio rango de las concepciones formativas orientadas biográficamente. La amplitud de los planteamientos va desde intervenciones terapéuticas individuales hasta el compromiso sociopolítico, desde temas clásicos de la formación continua de índole general y sociocultural, hasta las nuevas cuestiones de formación continua profesional y política. Por lo tanto, concluye el autor, la orientación de la biografía en la formación de personas (adultas) puede considerarse como una especie de «paradigma oculto» que, además, sugiere un cambio gradual en las disposiciones de los profesionales. Precisamente son estas disposiciones las que constituyen el foco de interés del artículo de **Leal da Costa, Biscaia y Argüello**, a medio camino entre el análisis teórico y el empírico. El trabajo fundamenta el desarrollo del «Atelier Biográfico de Proyecto» (ABP) durante el curso académico

2017/2018 y presenta las experiencias vividas. El atelier fue creado como un dispositivo pedagógico en el contexto de la formación de Máster en Educación Infantil de la Universidad de Évora. El examen de los documentos producidos durante el Atelier lleva a los autores a reflexionar sobre los procesos de construcción de identidad profesional que se desarrollan en la institución universitaria.

En cuanto a los trabajos netamente empíricos, en ellos identificamos una gran variedad de temas, tanto entre las aportaciones internacionales como entre las realizadas por autoras y autores españoles. En el ámbito internacional, el artículo de **Christodoulou, Bousia y Kiprianos** analiza el rol de las emociones en la conformación de la identidad profesional. Los autores estudian las trayectorias biográficas de profesoras y profesores de Formación Profesional que despedidos en Grecia los dos años del «memorándum». Mediante entrevistas biográfico-narrativas, y utilizando el paradigma del realismo crítico, describen cómo las dinámicas emocionales creadas minaron su sentido de pertenencia a la profesión. En otro país fuertemente golpeado por la crisis, Portugal, **Vieira** se centra en la escolarización como un (nuevo) lazo de filiación que vincula a padres e hijos, y se ocupa de una competencia parental crecientemente valorada: la participación activa en la biografía escolar de los hijos, denominada *life coaching*. Su objetivo es examinar específicamente los desafíos y las ambivalencias del apoyo parental a la elección vocacional de los hijos en un contexto de incertidumbre, y en un momento de importante «desafío biográfico» de los hijos: la elección de estudios secundarios. En Italia, **Santagati** examina las rutas escolares de los alumnos de origen inmigrante con rendimiento académico positivo y un proyecto educativo y biográfico, de éxito, con el fin de investigar las implicaciones de este fenómeno desde un punto de vista teórico, metodológico y empírico. Después de una revisión de los principales estudios sociológicos sobre el «optimismo inmigrante» hacia el éxito educativo, la autora reflexiona sobre el enfoque biográfico, particularmente adecuado para este tema. Finalmente, en el artículo se presenta un proyecto de investigación basado en autobiografías educativas de estudiantes de secundaria de origen inmigrante que transitaron con éxito por escuela secundaria superior en Italia, centrándose en el caso de *Destiny*, una estudiante de origen marroquí.

En España, y concretamente en Zaragoza, **López Rodríguez y Sanz Hernández** plantean una reflexión acerca de las trayectorias vitales de mujeres gitanas. Las entrevistadas acumulan aprendizajes informales y formales que constituyen el sentido de identidad. Los primeros durante la enculturación, con el grupo de referencia que define su identidad como mujer gitana en el paradigma tradicional. Los segundos durante la socialización, mientras se alejan de la línea de cruce y permanecen en el sistema educativo y laboral: en el paradigma de la modernidad, compartiendo significados con coetáneos y congéneres. El resultado es una identidad compleja, moldeada en la doble dimensión individual y social en espacios culturales y marcos sociales diversos. El trabajo de **Sanvicén** se centra en la recuperación y visibilización de las trayectorias vitales de las mujeres que vivieron durante la Guerra Civil en las comarcas de Lleida, analizando de manera sistemática las únicas seis memorias escritas por ellas en ese periodo. Los resultados llevan a la autora a reivindicar el interés de incorporar los egodocumentos (textos narrativos en primera persona) de mujeres, como una tipología de fuentes formativas más allá de los grados y asignaturas de historia, especialmente en los de contenido sociológico. Finalmente, y en claro paralelismo con el estudio de Santagati, la investigación empírica realizada por **Tarrés** muestra el proceso educativo de dos jóvenes menores que viajaron de África a Europa, analizando sus construcciones biográficas, marcadas por el paso de sociedad de origen a sociedad de destino. El relato y la representación gráfica de la trayectoria vivida aportan elementos de reflexión sobre el encauzamiento del alumnado de incorporación tardía en nuestra sociedad. Ambas biografías se extraen de una investigación llevada a cabo en Cataluña, cuyo ob-

jetivo es conocer qué hace posible la progresión educativa exitosa del alumnado de incorporación tardía que vive en contextos vulnerables.

Los artículos recopilados muestran, en definitiva, la heterogeneidad temática y amplitud geográfica que abarca, hoy en día, el ámbito de análisis biográfico en el campo de la Educación. Y también revelan la importancia de la biograficidad en la formación de los futuros educadores, destinados, ellos también, a convertirse en agentes reflexivos de su propia realidad y de la de su futuro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter (2015): “¿Identidad o biograficidad?” en Francesc J. Hernández y Alicia Villar (eds.): *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.
- Cardenal de la Nuez, María Eugenia (2016): “Lola’s Story: The Struggle to Build a Professional Identity with No Good Jobs in Sight” in Rina Benmayor, María Eugenia Cardenal de la Nuez y Pilar Domínguez Prats (eds.): *Memory, Subjectivities, and Representation. Approaches to Oral History in Latin America, Portugal, and Spain*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dausien, Bettina (2008). *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (2005). *¿En qué sociedad vivimos?* Barcelona: Losada.
- Durkheim, Émile (1989): “La educación, su naturaleza y su papel” en Émile Durkheim (ed.): *Educación y Sociología*. Barcelona: Península, 1922.
- Fernández Enguita, Mariano (1988): Voz “Educación” en Salvador Giner, Emilio Lamo de Espinosa y Cristóbal Torres (eds.): *Diccionario de Sociología*. Madrid: Alianza.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia (2015): “Aproximación sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas” en Francesc J. Hernández y Alicia Villar (eds.): *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.

«Cuando los hechos cambian...» Imágenes futuras de la investigación en educación: entre la continuidad, la salida y la contemplación

«When the facts change...»

Future Images of Research in Education: Between Continuity,
Exit and Contemplation

Rolf Arnold¹

Resumen

Necesitamos un concepto de aprendizaje contemporáneo. Las connotaciones del concepto «formación» o el nexo de «enseñanza» y «aprendizaje» se refieren a una relación tradicional entre educación y tiempo que debe ser problematizada. Los avances de la formación de personas adultas, en cuyo seno la formación se definió como «un proceso cognitivo relacionado con el mundo de vida», con sus desarrollos constructivistas y sistémicos, los avances de las ciencias naturales sobre el yo sináptico, conducen a desvincularnos de los contenidos curriculares y a una teoría formal, que ubica lo biográfico en el centro de lo educativo y postula una formación de la personalidad, un programa que tiene que ver más con los propios rastros emocionales de los seres humanos en sus fases biográficas de desarrollo que con los contenidos de los planes de estudio y currículums.

Palabras claves

Educación contemporánea, formación de la personalidad, constructivismo sistémico.

Abstract

We need a concept of contemporary learning. The connotations of the concept «formation» or the nexus of «teaching» and «learning» refer to a traditional relationship between education and time that must be problematized. Advances in the formation of adults, in which the formation was defined as «a cognitive process related to the world of life», with its constructivist and systemic developments, the advances of the natural sciences on the synaptic self, leading to disengagement of the curricular contents and a formal theory, which places the biographical in the center of education and postulates a formation of personality, a program that has more to do with the emotional traces of human beings in their biographical phases of development that with the contents of curricula and study plans.

Keywords

Contemporary education, personality formation, systemic constructivism.

Recibido: 08-10-2017

Aceptado: 02-05-2018

¹ Prof. Dr. Rolf Arnold, Technische Universität Kaiserslautern, arnold@sowi.uni-kl.de.

1. Introducción

El futuro constituye el foco fundamentalísimo del pensamiento pedagógico; aunque también representa sus puntos ciegos. Generalmente la argumentación recae sobre el aumento de lo humano en el tiempo, ya sea como evolución del desarrollo de la competencia y de la identidad del individuo o ya sea como proyecto de género llamado civilización. Este último se define mediante el grado alcanzado históricamente del uso justo de la razón. Solo en contexto de este uso de la razón se puede justificar también qué tipo de formación de personalidad parezca alcanzable y necesaria. Sus formas de expresión se aprecian también en un autodistanciamiento alcanzable por medio del desarrollo de las capacidades, de un analizarse a uno mismo y al mundo de manera sensata y de la fundamentación adecuada de las propias acciones.

Se ha transmitido la siguiente expresión de John Maynard Keynes: «Si los hechos cambian, cambio mi opinión. Y usted, ¿qué hace?» (cita según Chamberland 2015: 191) –una cuestión que nos confronta con nuestra propia práctica del pensamiento y del enjuiciamiento, pero también con nuestro uso del lenguaje y experiencia histórica que en ellos se ha depositado–. Una persona «culta o instruida» es, en este sentido, aquella que es capaz de llevar a cabo un «uso problematizado de la razón» (Ruhloff 1996). Esta interpretación se distancia de toda aquella praxis formativa que fomente un saber, una verdad o un asentimiento unilaterales, sin ninguna sensibilidad por las formas del conocimiento aparente, del desconocimiento o del error. La capacidad de problematizar debe ser aprendida y practicada –en especial la problematización de las propias formas de hablar predilectas, cuyas interpretaciones no son verdaderas por ello, porque las tengamos o porque se expresen en una lengua en la que por casualidad hemos aprendido a pensar–.

2. Observamos y pensamos en la «prisión de nuestra lengua» (Wittgenstein)

Precisamente nuestra lengua nos tiene prisioneros con sus nociones –una situación que se hace evidente en alemán, en especial, en el concepto de «Bildung»²–. Esta palabra, difícilmente traducible a otras lenguas, va acompañada de connotaciones cuyos orígenes al fin y al cabo tienen carácter religioso: Dios creó al ser humano a su imagen. Por tal motivo, la educación también se concebía como una transformación de la individualidad mediante la cual la intención de Dios –lo divino en cada persona– se expresaba con éxito. Sería interesante investigar estos rastros en el debate educativo alemán más adelante porque estoy seguro que también en otras lenguas –como sucede igualmente en rumano– uno se maneja con términos cargados de connotaciones. Sin embargo, un *linguistic turn* de tal tipo se quedaría en algo específico, donde se trataría de hacerse entender más allá de las lenguas.

A continuación quiero referirme brevemente al concepto de aprendizaje, que también comienza a destacarse cada vez más en el debate educativo europeo. «Learning - the Treasur within» fue ya el título del informe de la UNESCO del año 1996. Si sometemos al término alemán «*Lernen*» [aprendizaje] a un análisis etimológico, se constata que dicho término pertenece al grupo de palabras indogermánicas de «*leisten*» [realizar, lograr] y, entre otras cosas, está relacionado con las palabras. «*lehren*» [instruir, enseñar] y «*Liste*» [lista].

² «Bildung» se puede traducir por *educación*, pero también por *cultura*, *ilustración*, *formación*, *desarrollo*, *crecimiento*, *instrucción*, *erudición*, *conocimientos*, *creación*, *composición*, etc. «Bilden» deriva de . «Bild», que significa *imagen*, y también *retrato*, *dibujo*, *ilustración*, *pintura*, *cuadro*, *aspecto*, *figura*, etc. [N. trad.]

«“Lais” era la denominación de los godos para “ich weiß” [yo sé]. “Lis” es la palabra indogermánica para “geben” [ir, andar]. Existen claras indicaciones de que ya el aprendizaje temprano se entendía como un proceso en el cual el aprendiz debía transitar un camino y, al mismo tiempo, adquirir conocimiento»³

En alemán resulta llamativo la proximidad de ambas palabras para *Lernen* [aprendizaje] y *Lehre* [enseñanza]; en otras lenguas incluso hay una sola y la misma palabra para ambas actividades: p.e. en griego antiguo existe «*didaskēin*» para ambas palabras: enseñar y aprender:

«El griego original unificó entonces el sentido causal enseñar con el aprendizaje inmediato en una forma [...] como está además en alemán y donde, entre las gentes sencillas, aprender también se dice enseñar». (Riemer 1819: 385).

Así se puede leer en un diccionario manual griego-alemán del año 1819. Sería entonces interesante examinar cómo, mediante la enseñanza, ha podido transformarse cada vez más un aprender como una actividad vital natural (como la respiración) en una acción concreta –hasta llegar a la idea de que enseñar y aprender se aproximaron en un vínculo indisoluble y dejaron que la didáctica se convierta en una ciencia de la enseñanza y de la mediación, no en una ciencia del sujeto (véase Holzkamp 1993)–. Asimismo, sería interesante buscar el concepto de aprendizaje en rumano e investigar qué visiones didácticas del mundo originan p. ej. las palabras rumanas «*invat(z)are*» [aprender] y «*predare*» [enseñar]. «*Predare*» [depredar] y «*Predigem*» [predicar] se remontan a la misma raíz y probablemente también están de alguna manera relacionadas con la palabra latina para la «presa»⁴. Mientras que aprendo, capturo algo, aunque lo apresado, el botín⁵ siempre señala también un tipo de toma de posesión ilícita, una apropiación, por así decir, sin derecho; asimismo, esta es una connotación que hace alusión al poder y al derecho y continúa teniendo un efecto en la visión didáctica del mundo.

¿Se trataba del poder social que quería controlar y limitar el aprendizaje autónomo? ¿Se intentaba que se establecieran los asuntos del control de la iglesia y de las autoridades, mediante la disciplina del «cuerpo dócil», como lo expresó Michel Foucault? Son esos los motivos por los que finalmente desde el término del aprendizaje se generó el de enseñanza y permitieron el cambio de un vínculo educativo a una «desproporción educativa», como constató Nora Sternfeld, austríaca y profesora en la Universidad Aalto en Helsinki, en conexión con Rancière, Gramsci y Foucault. Sobre Foucault escribe lo siguiente:

«En la genealogía de los mecanismos disciplinarios los miembros de la sociedad parecen ser solo seres condicionados. ¿En qué medida “Vigilar y castigar” se refiere a una perspectiva puramente determinista de la sociedad?». (Sternfeld 2009: 97).

Pero ¿esta mirada determinista, que se hizo concebible mediante la dualidad de enseñanza y aprendizaje, es realista? ¿O proviene de una ilusión de manejabilidad de una situación en la cual –realizando una valoración sobria– no hay nada para controlar?

Recordemos lo siguiente: «Si los hechos cambian, cambio mi opinión. Y usted, ¿qué hace?» –esta es la pregunta de Keynes. Esta pregunta se dirige directamente a nosotros mismos que hemos sido socializados en contextos de enseñanza y aprendizaje y a nosotros que incluso nos consideramos formadores y

3 Véase www.h-age.net/hinter-den-kulissen/144-was-ist-lernen-etymologische-wurzeln-definitionen.html (consulta el 13.4.2017).

4 En castellano esta relación se encuentra en aprender/aprehender [N. trad.]

5 En alemán, *erbeuten* es apresar y los apresados, *Beute*, es tanto la presa como el botín, noción esta que tiene una connotación de ilicitud. [N. trad.]

que también queremos seguir considerándonos así. ¿Somos realmente capaces de desistir de valoraciones apreciadas cuando los análisis objetivos nos enseñen algo mejor? ¿Qué tipo de sentimientos nos acechan cuando debemos darnos cuenta de que estábamos equivocados? ¿Nos corregimos a nosotros mismos o insistimos al esforzarnos en conservar, organizar una parte de nuestras convicciones actuales sin saber de qué manera y en enseñar dónde en realidad solo se puede aprender?

3. El futuro como continuidad: la anticipación de aplicaciones posteriores

Hasta el día de hoy, la idea de la *capacidad de anticipación* a desafíos futuros cumple un papel fundamental para el pensamiento pedagógico. Si bien uno es consciente que en realidad ninguna persona puede prever el futuro, es de utilidad valerse de la aceptación general de que todo no será muy diferente a como lo es hoy en día. Esta presunción puede haber sido verdad durante mucho tiempo; pero en períodos de innovaciones disruptivas pierde casi por completo su razón (Véase Christensen, 2011). La esencia de estas innovaciones es justamente que no resultan de las prácticas anteriores sino que a menudo se infiltran de otras áreas a través de efectos transversales. Por ejemplo, no se trata de que un fabricante fotográfico más competente –análogo– que revolucione la tecnología preferida en esta área revoluciona y desplace al actual líder del mercado, sino que una tecnología digital perfeccionada y utilizada en otro sitio (p. ej. en Silicon Valley) se imponga sin preámbulos ni consideraciones como una alternativa inesperada y de gran rendimiento. Este fue el destino de la empresa Kodak –en un tiempo la empresa de ingeniería fotográfica más grande del mundo que, gracias a la fotografía digital, fue casi completamente arrasada y estuvo a punto de quedar en la ruina. Asimismo, en el sector de taxis y transporte Google amenaza con interponerse entre los actuales actuar en el negocio básico–.

¿Cómo puede ser una anticipación de situaciones que se apliquen posteriormente, si la disrupción reemplaza a la innovación? ¿Cómo se prepara a los aprendices, estudiantes universitarios y adultos para enfrentar las disrupciones de los mercados de trabajo del futuro?

Este tipo de cuestiones ponen en tela de juicio las ideas tradicionales. No podemos seguir manejándonos en el –supuesto– terreno seguro de lo especializado y calculable, sino que debemos aprender a extraer de la inseguridad y la apertura al futuro las consecuencias correctas a nivel educativo, curricular y, en especial, didáctico. Esto no es nada fácil, ya que el nivel alcanzado profesionalmente de los productos y servicios también continuará siendo el margen fundamental de competitividad: Todos adquirimos el móvil con el mejor diseño y de muy fácil uso sin preguntar por las relaciones de producción y cualificación, a las que les agradecemos estas ventajas en la comparación de mercados. La superioridad técnica ya no resulta solo de la profesionalidad de los agentes implicados sino de una conectividad mundial en el diseño de productos. En términos sencillos, se puede afirmar lo siguiente: *La concentración de todas las competencias profesionales en una sola persona –el o la profesional– en el mundo digital interconectado será reemplazada por la combinación de redes y el uso de especializaciones distribuidas y ventajas competitivas.*

No la permanencia del «humanismo especializado» [Fachmenschentum] (Max Weber) sino su fragmentación, la desfronterización y la desprofesionalización parecen ser las señales del futuro. Además, todos nos enfrentamos la amenaza de «la trampa de la continuidad». Esta trampa nos seduce y nos conduce a un conservadurismo involuntario que, al fin y al cabo, se aferra a la hipótesis de que, en líneas generales, también el futuro será como lo ocurrido anteriormente. No obstante, este efecto contribuye asimismo a que una y otra vez nos encontremos en una situación donde queramos solucionar problemas con las «maneras de pensar» con las cuales a la vez también causamos los problemas –una autolimitación del tipo

trascendental de la cual ya Albert Einstein (1879-1955) sabía decir que aquellas maneras nunca podrían funcionar realmente (véase Stahlbaum, 2014)–.

4. El futuro como salida: la anticipación del todavía no

Las sugerencias para repensar el futuro se encuentra también y justamente en aquellos que han fracasado ante las formas de educación dadas y que tuvieron que descubrir por sí mismos nuevos caminos –en la mayoría de los casos informales– para llegar a su propia capacidad de aprendizaje –esto se encuentra en las ofertas de apoyo de la educación integradora o incluso terapéutica (véase Kreszmeier 1994), así como en los enfoques referidos al fortalecimiento de la personalidad de la formación profesional y también en las concepciones europeas acerca de una formación permanente–. Es importante mencionar, en especial, la situación en la que el aprendizaje de los adultos se pudo desarrollar a través de varias décadas solo a la sombra del espíritu de una época que estaba caracterizada por la siguiente frase «Lo que Juanito no aprende, ya nunca lo aprenderá Juan». Paulatinamente se amplió la mirada hacia la lucha permanente de los adultos por la identidad y la competencia y se abrió paso una perspectiva que la científica cognitiva suiza Elisabeth Stern resumió en la frase contraria: «Lo que Juanito no aprende, lo aprenderá Juan después» (Stern, 2011: 93 y ss.).

Al mismo tiempo, se concedió también más importancia a la orientación global así como al referente de identidad, y a la informalidad del aprendizaje de los seres humanos. El aprendizaje de los adultos se redefinió como «un proceso cognitivo relacionado con el mundo de vida» (Schmitz, 1984) y uno se desempeñaba en formas de *un aprendizaje desde el otro*. Esta perspectiva, que desde los años 90 se amplió hasta los conceptos constructivistas y sistémicos de la formación de adultos (véase Arnold/Siebert, 2006; Arnold, 2013), se anticipó a lo que han clarificado de manera creciente e ineludible las investigaciones del cerebro sobre la adquisición de nuevos conocimientos desde principios de siglo. Un neurocientífico resume los resultados de 2016 con las siguientes palabras:

«La dimensión de los cambios ocasionados en el interior depende siempre de qué tipo de patrones de reacción y respuestas disponga ya el ser vivo en cuestión y con qué grado de eficiencia dicho ser vivo puede activar y emplear los patrones. Y eso, a su vez, depende de las respectivas experiencias previas, que ya pudo realizar para resolver problemas similares y desafíos y pudo establecer en su interior como patrones adecuados de respuestas y reacciones».

«Entonces, las experiencias previas son decisivas para saber si cambios determinados que se producen en el mundo exterior o en el interior de un ser viviente se deben experimentar y valorar como algo significativo –y si aquí se desencadena su propio proceso de aprendizaje–. [...]. Todos los seres vivos desarrollan sus respectivos patrones de reacción y respuestas cimentados estructuralmente sobre la base de las soluciones encontradas por ellos mismos en el transcurso de su desarrollo previo. Estas soluciones encontradas por ellos son relevantes. No son objetivamente o igualmente importantes para todos, sino solo lo son siempre para el ser vivo en cuestión. Por ello, todos los procesos de aprendizaje se caracterizan por la atribución subjetiva de significatividad. Y por consiguiente, tampoco se puede aprender lo que no tiene sentido para un ser viviente». (Hüther, 2016, pág. 45).

Estos conocimientos obtenidos a través de la investigación de las ciencias naturales refuerzan otra mirada hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Centran la atención en la lógica de la apropiación como movimientos de apoyo de procesos subjetivos de transformación y, así, comparten una visión que resulta familiar desde tiempos inmemoriales a la práctica educativa de adultos y a su teoría. *El yo de su*

mundo de vida encuentra de algún modo su anclaje en las ciencias naturales en el «yo sináptico» (LeDoux 2002). Ambos tienen en común el discernimiento inevitable de que es necesario superar la enseñanza y las concepciones del control de aportes (input) para poder estimular, acompañar y apoyar de manera más eficaz el desarrollo del aprendizaje y las competencias en su lógica dentro-fuera (inside-out). El programa didáctico para el desarrollo de competencias y la política educativa de la UE tiene el mismo hilo conductor: dónde había un aporte (input), tiene que haber un resultado (outcome).

Este todavía-no de la educación se tiene que entender en primer lugar como un esbozo. Si se observa atentamente el discurso educativo en Europa, no se puede pasar por alto que la exigencia de preparación de las instituciones educativas ya se ha visto seriamente afectada. Si hay algo de cierto en el pronóstico de Ray Kurzweil, según el cual experimentaremos en el siglo XXI un cambio de las condiciones de vida, requisitos y posibilidades del ser humano que corresponden en su intensidad quizás a la transformación de la historia de la humanidad de los 20.000 años pasados, entonces debemos modificar con urgencia nuestra concepción educativa «aprender del pasado». Así debemos desligarnos de la fijación de contenidos curriculares para fortalecer de tal manera a las nuevas generaciones como personalidades para que en realidad sean capaces de «llevar a cabo nuevas situaciones de manera autodirigida y apropiada» —como afirma, por ejemplo, la definición del término de la competencia del Marco Europeo de Cualificaciones—. Teóricos destacados de la educación reconocieron hace ya mucho que esta demanda corresponde al concepto de una teoría educativa *formal* que trata de aclarar más exhaustivamente la siguiente pregunta: de hecho, cómo se pueden iniciar y fomentar dichas competencias en los sujetos. Quién es capaz de reconocer solo la desaparición de conceptos probados en dichos desarrollos (Liessmann, 2016; Türcke, 2016), ignora y banaliza no solo eso sino que también rechaza la relación de evidencia reclamada por Keynes: «Si los hechos cambian, cambio mi opinión. Y usted, ¿qué hace?». Ignorar las evidencias hace que la política educativa vuelva a la situación de «sigamos así como hasta ahora», que a largo plazo ya no será capaz de convencer a nadie.

5. Futuro como disolución: la contemplación de lo biográfico

¿Qué sabemos acerca del fomento y formación de competencias para configuración autogestionada de nuevas situaciones de requerimientos aún no previsibles? También en esta cuestión se encuentra hasta ahora una escasa orientación en el discurso de la pedagogía europea que vaya más allá de un «sigamos así». Es alarmante cómo en los debates se observan los efectos reales de la práctica educativa actual de manera tan poco crítica. Tampoco se analiza la sostenibilidad escandalosamente baja del aprendizaje actual en vías curriculares en las cuales se pierden a menudo casi por completo los conocimientos de muchos años escolares, ni tampoco tiene lugar un verdadero análisis de los resultados de los neurocientíficos que nos reclaman al unísono:

«Proporcionar contenidos o incluso competencias no funciona, incluso si nos representamos y nos aferramos a ellos, en lugar de disolver los modelos establecidos!».

Sus hechos apuntan a la *configuración necesaria de contextos para la adquisición autoorganizada de contenidos*, en cuyo caso la cuestión no se centra tanto en el control o instrucción mediante el personal docente sino más bien en el acompañamiento y asesoramiento de procesos de búsqueda. Se hace evidente lo siguiente: Debemos consolidar el concepto de una «educación multidimensional», como lo solicita un nuevo memorándum con el título programático «Educación. Mucho más que la profesionalidad» (*Vereinigung*,

2015). En dicha «educación multidimensional» además de las competencias específicas, se debe tener como objetivo fortalecer «la estructura de la personalidad, la seguridad conductual y la formación del carácter de los jóvenes». Esto requiere profesionalidad por parte de los responsables, la cual se describe más apropiadamente con el término «orientación pedagógica» que con las propuestas unidimensionales y retrógradas de aquellos que eluden el llamamiento de Keynes.

¿Qué requisitos están asociados a dichas rupturas de patrones para el rol de los docentes pero también para los padres, pedagogos o formadores en el proceso del aprendizaje o la formación permanente? Queda claro lo siguiente: Necesitamos un concepto de aprendizaje contemporáneo. El aprendizaje no se puede justificar más, en particular, como consecuencia de la enseñanza. Por el contrario, en los últimos años los neurocientíficos y los pedagogos se concentran en el sujeto desarrollado y hacen referencia al ser humano como «el animal que es capaz de aprender», que ya siempre estaba en condiciones de manejarse de manera autoorganizada y creativa con las indicaciones de su entorno –de hecho, desde hace al menos 400.000 años y no desde que existen docentes (primera aparición de forma aislada aproximadamente 2000 años antes de Cristo).

La pregunta sobre el futuro no puede ocultar con carácter permanente la propia delimitación temporal y la pregunta «¿qué es el ser humano?» –un pensamiento profundo y tradicional de la pedagogía pero que también se ha tornado impopular–. Sin embargo, antes del no-yo, es decir, de la pérdida o la falta del yo se abre una dimensión hacia un enfoque explicativo que es capaz de transportarnos hasta nosotros mismos. No somos lo que pensamos y tampoco debemos permanecer en la cuestión de como hemos llegado a ser lo que somos –estas son las indicaciones de este «giro contemplativo», tal como han sido perseguidas por Francisco Varela y algunos representantes de la pedagogía norteamericana–. De esa manera, diseñan también un plan de una forma de proceder de manera reconocida y configuradora de la realidad –de la del propio interior y del supuesto exterior– y, asimismo, señalan otra imagen de futuro del discurso pedagógico. Por último, su «contemplative approach» tiene como finalidad:

«Desarrollar la habilidad de ser capaz de observar claramente y utilizar la propia subjetividad de forma imparcial». (Roth 2009, pág. 102).

Este enfoque deja atrás el enfoque-de-tercera-persona de la observación cotidiana, aunque también de la científica, con el cual miramos el mundo centrados en el objeto y hablamos sobre él en nuestras lenguajes arbitrarios. En su lugar, el enfoque-de-primera-persona de la observación atenta ocupa un lugar más importante, como, entre otros, fue impulsado a través de la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty aunque también fue fomentado por concepciones budistas o ecológicas (véase Karafilidis, 2016: 227 y ss.). En esta forma de la observación, del modo de hablar y actuar, el uso de la lengua permanece anclado en una lógica reflexiva, que puede acompañarse de la autorreferencia como autocrítica. Los investigadores contemplativos son conscientes de la frase a menudo citada de Ludwig Wittgenstein «De que me parezca a mí –o a cualquiera– que sea así, no se sigue que es así» (Wittgenstein, 1984: 119), por lo que cada vez más están capacitados para «manejar» los mecanismos de su cognición y su percepción lingüística. En este sentido, Francisco Varela, entre otros, habla del «manejo de la cognición» («*handle of cognition*») de manera consciente y experimentada, en el cual los actores constantemente perciben, juzgan e interactúan en su consciente como, por último, banal y transparente funcionan –en definitiva de manera banal y transparente– en nosotros mismos la percepción, el juicio y la lengua (véase Depraz/Varela/Vermersch, 2002: 155 y ss.). Los seres humanos pueden reconocer que quedan por detrás de sus posibilidades y que sus

propias vidas obedecen a la repetición de patrones incomprensidos. El «sapere aude!» [atrévete a saber] de Immanuel Kant es también un llamamiento a la reflexión y transformación de estos patrones, o bien, el llamamiento a romper con los patrones —una demanda para profundizar el propio acceso al mundo que poco tiene que ver con promesa de ascenso de la pedagogía moderna—.

En las concepciones educativas autoreflexivas y contemplativas están adquiriendo más importancia tal vez *las* dimensiones de una formación de la personalidad y la actitud, tal como se contraponen o son puestas a un lado de las teorías educativas materiales, por lo menos desde la teoría de Wilhelm von Humboldt. En ese tipo de *formación de personalidad* se trata de

- fortalecer las fuerzas-del-yo y los potenciales de cada uno,
- fomentar su toma de posición justificada de lo que realmente significa la vida y
- desarrollar continuamente sus competencias de autoformación y de autoaprendizaje, como se suele decir ahora. Aquellas, si bien necesitan el acceso social a los contextos de apoyo, también requieren la integración emocional en experiencias de reconocimiento y autoeficacia y en contextos de lo vivenciado.

En ese tipo de formación se trata menos de la provisión de conocimientos seguros que del fomento de una actitud interna que sea capaz de cuestionar las certezas propias y que de forma permanente trate de encontrar soluciones adecuadas y viables. Esa especie de educación y actitud presupone también capacidades contemplativas del individuo en el trato consigo mismo y con el mundo, como p.ej. las capacidades

- para prestar total atención sin influencias distorsionantes de los propios concepciones,
- para el aplazamiento de las propias suposiciones y apreciaciones así como para su comprensión,
- para la profunda compenetración con otros, con sus condiciones y circunstancias,
- para tratar de comprender y sentir compasión así como respeto en la forma de vivir y opiniones de otras personas,
- para la familiaridad y la intimidad,
- para el incremento de percepción de relaciones holísticas e integradas de causa a efecto así como
- para la participación profunda y comprometida en interacciones con otros (véase Gunnlaugson *et al.*, 2014: 5).

La formación sostenible de dichas capacidades tiene que ver más con las propios rastros emocionales de los seres humanos en sus fases biográficas de desarrollo que con los contenidos de los planes de estudio y currículums. En fases más avanzadas del desarrollo, las huellas biográficas se pueden socializar posteriormente a través de la autorreflexión y los ensayos que la acompañan, sin embargo, las propias formas iniciales del trato de sí mismo y del mundo en raras ocasiones pueden ser superadas completamente. En cualquier caso, dicha formación de actitud supone un aprendizaje reflexivo que suscite la búsqueda y el autoconocimiento, ya que en definitiva ambos determinan sutilmente el modo en que se lleva a cabo el trato con los saberes.

La persona que no pudo desarrollar las llamadas capacidades contemplativas tiende a tener una visión del mundo que cree describir a los otros seres humanos y al mundo de manera «objetiva» y, de tal forma, poder dominarlo técnicamente. En cambio, una formación autoreflexiva y contemplativa propicia la

formación de una consciencia que es capaz de ver en otros conceptos y patrones de conducta también la expresión de una búsqueda humana. Los intelectuales contemplativos nunca preguntan quién tiene razón, ellos únicamente se esfuerzan por reconocer en ellos mismos y en los demás los patrones del comportamiento consigo mismos y el mundo, para mejorar así la conectividad recíproca. Por ello, son maestros en la búsqueda, pero no en el hallazgo. Tampoco son buenos en las discusiones para determinar quién tiene la razón. Más bien buscan en el conocimiento de Sócrates que dijo: «solo sé que *no sé nada*». Solo la persona supuestamente conocedora espera de un incremento en el saber un aumento de sus posibilidades; por el contrario, el no conocedor distingue el escepticismo frente al impacto rígido de sus verdades que es capaz de colocarlo en trance lo que le impide realizar otra búsqueda.

Por lo tanto, la formación de la personalidad no es solo una palabra sino un programa —y ciertamente unos especial—. Allí la idea logra la expresión de que el ser humano pueda emprender su propio viaje para llegar a ser lo que él o ella pueda ser (véase Arnold, 2016). Esta formulación puede que suene poco clara y también ambiciosa y que describa mucho más un compromiso continuo que un resultado favorable, pero al menos se centra claramente en el aspecto de la autoformación — un movimiento que se sostiene por el activo interés para llegar a saber «cómo se ve al mundo a través de otros ojos» y cómo se puede conseguir «ampliar el propio campo visual de esa manera» (Spaemann, 1994/95: 34)—. Este cambio de perspectiva también ocupa un lugar preponderante en el concepto de la libertad, tal como lo propugnó en su discurso Carolin Emcke, galardonada con el Premio de la Paz de la industria del libro alemana en 2016. Está claro que la educación no se puede concebir sin libertad, como también la libertad requiere educación. Emcke afirmó lo siguiente:

«No podemos mantenernos solo como una sociedad democrática de secularización libre sino que también debemos serlo. La libertad no es algo que uno posea, más bien es algo que uno hace. La secularización no es una cosa terminada sino un proyecto inconcluso. La democracia no es una seguridad estática, sino más bien una práctica dinámica en la gestión de la incertidumbre y la crítica. Una sociedad libre, secular y democrática es algo que debemos aprender. Una y otra vez. Al escuchar unos a otros. Al reflexionar sobre los demás. En el diálogo y la acción conjunta. En el respeto mutuo de la diversidad de afiliaciones y la singularidad individual. Y no menos importante, en el reconocimiento mutuo de debilidades y en el perdón».

«¿Es un trabajo arduo? Sí, totalmente. ¿Se crearán conflictos entre las diferentes prácticas y convicciones? Sí, seguramente. ¿Será a veces difícil encontrar un equilibrio justo entre las referencias religiosas respectivas y el orden secular? Absolutamente. Pero ¿por qué debería ser también fácil? Siempre podemos volver a comenzar. ¿Qué se necesita? No mucho: un poco de actitud, otro poco de valor risueño y nada menos que la disposición de cambiar la perspectiva para que ocurra con más frecuencia y que todos digamos: Wow. Así se ve el panorama desde esta perspectiva». (Emcke, 2016).

Este tipo de discurso autoreflexivo y contemplativo no es algo nuevo, aunque no es muy practicado. Si bien es cierto que las teorías autoreflexivas así como el conocimiento para los mecanismos ligados al lenguaje de nuestra percepción no han sido elaborados recientemente, también es cierto que a pesar de las numerosas referencias de la filosofía del lenguaje así como de la investigación cognitiva, del cerebro y de la meditación en nuestra vida cotidiana, profesional y privada, la mayor parte del tiempo nosotros hacemos como si aquellas no tuviesen ningún significado para nuestro pensamiento, nuestros sentimientos, nuestra habla o nuestra acción. El arte de manejar de forma sensata los mecanismos transparentes de nuestra cognición y emoción aún no está difundido. Este arte nos puede ayudar a repensar y experi-

mentar nuestras posibilidades biográficas con *nuevos* términos y de una manera fuertemente desligada de nuestras experiencias. La adquisición y la práctica de este arte es un «trabajo interno». Practicarlo puede conducirnos a nuevas formas de reflexión que investiguen los propios mecanismos del manejo de lo vivo en nosotros mismos –un aspecto de la formación futura que solo se puede aprehender en este enfoque (véase Arnold, 2017)–. Este será la formación de la personalidad en un sentido tanto reflexivo como transformador –completamente en el sentido de una definición fundamental de la educación de personas adultas de Alemania, que fue definida ya tempranamente como «el esfuerzo permanente de comprenderse a sí mismo y al mundo y actuar conforme a este conocimiento» (véase Arnold; Nuissl; Rohs, 2017)–.

Referencias bibliográficas

- Arnold, Rolf (2013). *Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf (2017). *Es ist später als du denkst! Perspektiven für die Restbiografie*. Berna: Hep
- Arnold, Rolf; Erpenbeck, J. (2015). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf; Siebert, H. (2006). *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. 4ª edición. Baltmannsweiler.
- Arnold, Rolf; Nuissl, Ekkehard; Rohs, Matthias (2017). *Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.
- Burow, O. F. (2016): “Creative Collaboration: Schlüsselkompetenz für LehrerInnen und Schüler/innen im Digitalen Zeitalter”, *Journal für Lehrerbildung*, 1, pp. 7-16.
- Christensen, Clayton M. (2011). *The Innovators Dilemma. Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren*. Múnich: Vahlen.
- Depraz, Nathalie; Varela, Francisco J.; Vermersch, Pierre (eds.) (2002). *On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Drees, Gerhard (2001): “Was ist Persönlichkeitsbildung im Beruf? - Konzeptionelle Reflexionen zu einem fast vergessenen Anspruch” en Holger Reinisch, Reinhard Bader, Gerald A. Straka (eds.): *Moderonisierung der Berufsbildung in Europa. Neue Befunde der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Wiesbaden: Schriften der DGfE.
- Emcke, Carolin (2016): “Die Populisten und Fanatiker hassen nicht unbedingt selbst - sie lassen hassen”, *Süddeutsche Zeitung*, 23 de octubre.
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2016). *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Wiesbaden.
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner (2013). *So werden wir lernen. Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Wiesbaden.
- Foucault, Michel (1976). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Fráncfort: Suhrkamp
- Gunnlaugson, Olen; Sarath, Edward W.; Scott, Charles; Heeson, Bai (2014): “An Introduction to Contemplative Learning and Inquiry” en Olen Gunnlaugson, Edward W. Sarath, Charles Scott, Bai Heeson (eds.): *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*. Nueva York.
- Holzcamp, Klaus (1993). *Lernen. Ein subjektwissenschaftlicher Ansatz*. Stuttgart.

- Hüther, Gerald (2016). *Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Gotinga: V&R.
- Jackson, Tony (2011): “Kodak fell victim to disruptive technology” en www.ft.com/cms/s/0/f49cb408-ecd8-11e0-be97-00144feab49a.html#axzz4lo0SBHrO. (2.10.2011)
- Karafilidis, A. (2016): “Unmittelbares Handeln und die Sensomotorik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992)” en Dirk Baecker (ed.): *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. 2ª ed. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kreszmeier, Astrid Habiba. (1994). *Das Schiff Noah. Dokumente einer therapeutischen Reise*. Graz: Bibliothek der Provinz.
- LeDoux, Joseph (2002). *Synaptic Self: How Our Brains Become who We are*. Londres: Viking.
- Liessmann, Konrad Paul (2016). *Geisterstunde. Die Praxis der Umbildung. Eine Streitschrift*. München: Zsolnay.
- Myngyur, Yongey R. (2007). *Buddha und die Wissenschaft vom Glück*. 2ª ed. München: Goldmann
- Rauning, Gerald; Wuggenig, Ulf (eds.) (2007). *Die Kritik der Kreativität*. Viena: Turia + Kant
- Riemer, Friedrich Wilhelm (1819). *Griechisch-Deutsches Handwörterbuch für Anfänger und Freunde der griechischen Sprache*. 3ª ed. actualizada. Jena, Leipzig.
- Roth, Gerhard (2007). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu verändern*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Roth, Harold D. (2014): “A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies” en Olen Gunnlaugson, Edward W Sarath, Charles Scott, Bai Heeson (ed.): *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*. Nueva York: State University of New York.
- Ruhloff, Jörg (1996): “Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch” en Michele Borelli, Jörg Ruhloff, (eds.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Tomo II. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidt, Franz; Stäckel, Paul (eds.) (1899). *Briefwechsel zwischen Carl Friedrich Gauss und Wolfgang Bolyai*. Leipzig: Teubner.
- Schmitz, E. (1984): “Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess”, *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Tomo XI. Stuttgart, pp. 95-123.
- Spaemann, Robert (1994/1995): “Wer ist ein gebildeter Mensch?”, *Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken*, XXIV, pp. 34-37.
- Spitzer, Manfred (2007). *Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Sternfeld, Nora (2009). *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Viena: Turia + Kant.
- Stahlbaum, Dietrich (2014): “Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind”, *Zeitkritische Beiträge*. München.

Stern, Elsbeth (2006): “Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans hinterher. Der Erwerb geistiger Kompetenzen bei Kindern und Erwachsenen aus kognitionspsychologischer Perspektive” en Ekkehard Nüssli (ed.): *Vom Lernen zum Lehren: Lern- und Lehrforschung für die Weiterbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Türcke, Christoph (2016). *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*. München: C.H.Beck.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (ed.) (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachten*. Münster.

Wittgenstein, Ludwig (1984): *Über Gewissheit. Werkausgabe*. Tomo VIII: Bemerkungen über die Farben. Über Gewissheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Fráncfort d. M: Bibliothek Suhrkamp.

Nota biográfica

Rolf Arnold es catedrático de Pedagogía de la Universidad Técnica de Kaiserslautern (Alemania). Especialista en formación continua y formación de personas adultas. Es responsable de Campus Virtual de Renania-Palatinado. Su posición teórica, que se define como «Didáctica posibilitante», combina el constructivismo emocional con la pedagogía sistémica.

Taking the Biographical Approach Seriously – What Does it Mean for the Concept of Biographicity?

Tomando en serio la aproximación biográfica.
¿Qué significa esto para el concepto de biograficidad?

Barbara Stauber¹

Abstract

The article starts from the dialectic relationship between «the biographicity of the social» and «the sociality of the biographical» – a relationship especially underlined in the works of Bettina Dausien (e.g. 2006). In her understanding, the biographical approach is far from assuming a completely intentional, rational, conscious subject, as has been frequently criticized by poststructural point of view (see Thon 2016). Instead, it is based on the assumption that the whole setting in which a biographical interview takes place, its specific historical context, the socio-economic conditions in which the interviewed person is situated as well as the dominant discourses which form the background of the whole situation, are to be considered in the analysis of this specific biographic reconstruction we later have at hands, when working in the transcript of an interview.

Starting from here, the contribution argues, that we have not only to look at «what» is reconstructed here, but also «how» this reconstruction is presented – this means: the performative aspects of how an interview as a whole is given by the interviewee, and how individual issues are presented within this interview. By this, the complex powerful social processes of «addressing» and «being addressed» come into the center of interest (Rose/Ricken, 2018).

Addressing and the way people let themselves «being addressed» (Althusser) – if and how they let themselves being addressed – this question opens up for processes of subjectivation, as has been conceptualized by Judith Butler and earlier by Michel Foucault: within subjectivation, people undergo a (powerful) process of submission, but within the same process and at the same time they become subjects. It is this paradoxical simultaneity of two movements – submission and becoming a subject – which makes the concept of subjection so fruitful as an analytical tool. Getting addressed is the one part of it (Althusser), but this is not determining the way in which people are turning around and are responding to the fact of «being addressed». Thus, the concept of subjection also gives space for the modifications, in which people could (and do) respond – and thus to their agency, and their (maybe subtle) subversion. Judith Butler would frame this with the concept of *resignification*. In the last part of this article, it will be shown how close this idea of resignification comes to the concept of biographicity. Both are hinting to the transformative potential of every educational process.

Keywords

Biographicity, sociality, poststructural criticism, performativity, transformative aspects, education.

Resumen

El artículo parte de la relación dialéctica entre «la biografía de lo social» y «la sociabilidad de lo biográfico», una relación especialmente subrayada en los trabajos de Bettina Dausien (por ejemplo, 2006). Según su comprensión, el enfoque biográfico está lejos de asumir un sujeto completamente intencional, racional y consciente, como ha sido frecuentemente criticado por el punto de vista postestructural (ver Thon 2016). Por el contrario, se basa en el supuesto de que todo el entorno en el que tiene lugar una entrevista biográfica, su contexto histórico específico, las condiciones socioeconómicas en que se encuentra la persona entrevistada y los discursos dominantes que forman el trasfondo de la totalidad situación, deben ser considerados en el análisis de esta reconstrucción biográfica específica que luego tendremos que manejar cuando trabajemos en la transcripción de una entrevista.

A partir de aquí, la contribución argumenta, que no solo tenemos que ver «qué» se reconstruye aquí, sino también «cómo» se presenta esta reconstrucción, esto significa: los aspectos performativos de cómo una entrevista en su conjunto es concedida por el entrevistado, y cómo se presentan los problemas individuales en esta entrevista. Con esto, los complejos y poderosos procesos sociales de «abordar» y «ser abordado» entran en el centro de interés (Rose/Ricken, 2018).

¹ Barbara Stauber. Universität Tübingen; barbara.stauber@tuebingen.de.

El abordaje y la forma en que las personas se dejan «abordar» (Althusser) –si y cómo se dejan abordar– esta pregunta se abre a los procesos de subjetivación, como ha conceptualizado Judith Butler y antes Michel Foucault: dentro de la subjetivación, las personas se someten a un (poderoso) proceso de sumisión, pero dentro del mismo proceso y al mismo tiempo se convierten en sujetos. Es esta simultaneidad paradójica de dos movimientos, la sumisión y el convertirse en un sujeto, lo que hace que el concepto de sujeción sea tan fructífero como una herramienta analítica. El abordaje es una parte de esto (Althusser), pero esto no determina la forma en que las personas están dando la vuelta y están respondiendo al hecho de que «se aborda». Por lo tanto, el concepto de sujeción también da espacio para las modificaciones, en las que las personas pueden (y responden), y por lo tanto a su agencia, y su subversión (tal vez sutil). Judith Butler enmarcaría esto con el concepto de resignificación. En la última parte de este artículo se mostrará cuán cerca está esta idea de resignificación del concepto de biografía. Ambos insinúan el potencial transformador de cada proceso educativo.

Palabras clave

Biografía, sociabilidad, crítica postestructural, performatividad, aspectos transformadores, educación.

Recibido: 12-04-2018
Aceptado: 30-04-2018

1. «The biographicity of the social» and «the sociality of the biographical» – the approach of Bettina Dausien and others

First, this article wants to point out a central misunderstanding of biographical approaches: This is the idea of highly individual stories, constructed by individual biographers, for which biographical analysis should serve as analytical tool. Even if biographical analysis (above all, when contrasted with other methodological approaches) is often put like this, none of the more prominent approaches, be it the one of Fritz Schütze, be it the one of Gabriele Rosenthal, be it the one of Bettina Dausien or of Andreas Hanses, would agree with such a limited understanding. None of these approaches would isolate biographical narratives from the societal context in which they are generated. All these approaches would consider that the biography is located within a specific historical situation. Partly (e.g. in the work of Andreas Hanses) biography is explicitly marked as a phenomenon of a specific historical period, in which the telling of a biography has become something quite normal, if not socially expected².

Perhaps we could find the most explicit position in this regard in the older texts of Bettina Dausien: According to her, a biography is to be seen as

«... a product of processes of social construction, as a ‚social matter of fact‘ in modern societies, which is to be historically qualified according to different cultural and social contexts. To the same extent as one not simply ‚has‘ a gender, one not simply ‚has‘ a biography. A biography is rather generated by abstract and concrete social images; by expectations from the closer social surroundings and by institutional schedules of expectations, which vary according to social and cultural milieus; by setting the course due to structural conditions, which could be reconstructed as concrete material, juridical and social restrictions of the individual scope of agency; and last but not least by the reflexive achievement of the subjects themselves: without their proper biographical work neither social agency would be conceivable, nor social structure would be reproduced.» (Dausien, 1999:238).

This understanding of biography is reflecting on social context, discourses and historical conditions. Thus, as Andreas Hanses put it, «biographical narrations are not in contradiction to social analysis, moreover, (...) subjective presentations of experiences rather facilitate crucial insights in the meaning and relevance of social worlds» (Hanses, 2008:13). Biographies therefore could be put as «socialized subjectivity» (Bourdieu/Wacquant, 1996:237) – they represent also processes of doing gender, doing ethnicity, doing class and therefore are expressions of a «social in general» (Hanses, 2008:13). Thus, everything that could be related with an institutionalized life course – aspects of social and historical situatedness, aspects of context-specific normalities (due to specific welfare regimes, gender regimes, migration regimes, see Walther 2017) – could be represented respectively read within biographies. This representation could appear in an affirmative or confirming way, it could appear in a critical or subversive way. But it would always be like that: interviewees have to position themselves with regard to a specific interview setting, they have to deal with ascriptions, they are called into discourses, and are reproducing (or modifying) them even if they are presenting (presumably) a highly individualized story. This is all social data.

However, and this would be my first point: we only can get access to these social realities *via* such reconstructions and the respective practices of performances, which would «bring them on stage», so to say (*zur Aufführung bringen*). And at the same time, we have to accept that we would not be able to get any further to any kind of «deeper reality» than analyzing these practices of performing/of reconstructing/

² In my own work (Stauber 2004; Stauber 2014, Stauber & Walter 2016) I could show how young respondents in a way offensively use the stage offered by the interview setting – a phenomenon, which I would not separate from a societal context in which presenting oneself has become a common demand.

of «giving an interview.» This is marking a limit for social analysis (which nevertheless can be rich). Here, we already could refer to the suggestion of Nadine Rose (2012) about how to deal with this limit: this is, to look much more at the performative aspects of giving an interview (see below, 3.). And this idea would, perhaps, stand in a certain contrast with the idea of Gabriele Rosenthal who wants to confront the told biography with the experienced (real?) life. This idea of two realities which could be confronted with each other, perhaps has been a bit misleading, because it insinuated the possibility of getting access to a quasi “objective” reality of an individual life. On this, not only poststructuralists but a lot of qualitative researchers as well, would be skeptical/critical.

2. Poststructural criticism towards biographical approaches

However, the criticism of poststructuralists even goes beyond pointing to the problematic suggestion of the «two realities». It asks: isn't it a kind of resurrection of the (already declared dead) autonomous self-reflected subject if we concentrate so much on the individual's biographical stories? Isn't it namely «the concept of biographical obstinacy», which is «calling up a subject (or only produce it) which long time ago has been deconstructed. This would afford a new definition of subversivity and its roots» (Thon 2016: 185).

However, I would go with Christine Thon and Nadine Rose in saying that taken biography as explained above, biographical analysis offers us a bundle of possibilities to encounter this critique:

Referring to Dausien, Rothe and Schwendowius (2016: 31), there are relevant (and always social) contexts in which the reconstructing of biographies is taking place: there is the story of one's life (1), the social-institutional framework and related discourses (2) but also the situation in which the interview is taking place (3). These different contexts not only influence the interview, but represent a constitutive framework for it: they create the construction of biographies and therefore are relevant, if not crucial aspects for analysis.

Biographies thus are not to be understood as simple «copies» of reality, but they themselves generate and shape social realities. This is very much in line with the generative idea of a praxeological understanding of reality: realities are made by practices, and it is only by analyzing practices that we can get a clue about social realities. Daniel Wrana, in adapting the Foulcaudian discourse theory, makes the point that practices always have to be considered as discursive practices (Wrana 2015). According to him, realities in a way are done by these discursive practices, and we cannot systematically «look behind» (*zurückschauen*) them. If we follow him, this indeed would make it necessary to shift the focus.

If we regard biography as a contextualized and situated construction, it brings us above all to look at *the way* in which the talking subjects are constructing their narrations. The latter are to a big extent testimony of HOW people are becoming subjects, i.e. of processes of subjectivation. Obviously, interviewees pick up the options given by the interview and use its impulses for developing an own story – insofar they always refer to a certain extent to predominant discourses which are (re)generated within the interview. And: they would draw back to other occasions of biographical story telling they have experienced in their lives up to then. Here, we have to call in mind the three contextual aspects of Dausien, Rothe and Schwendowius as outlined above: (1) there are very different experiences in telling the story of one's life: If we consider for example a young refugee (who is frequently asked about his or her migration story), a young person in foster care (who is frequently asked about his or her family and institutional «career»),

or a young «normal» kid doing this for the first time in his or her life, we will see, that the opener of a biographical interview could relate to very different experiences of biographical story-telling; the request to tell the story of one's life could even trigger traumatic experiences for example being interviewed by the police in a crucial situation of forced migration. Biographical story-telling always is situated in a concrete historical context in which this experience is far away from being something neutral. (2) Also, the social-institutional framework in which the biographer manages his or her life at the moment (or in the past or in the future) is an important context for telling the own story. Again, specific contexts in which S/He for example is addressed as a client of counselling, or as a participant of a specific training measure for unemployed, or as a person living on social benefits, have to be taken into account. S/He S/He also could feel to be «called into» dominant discourses (Hall, 1985, 1996) and make a statement in which to position her/himself³. (3) But also the situation in which the interview is taking place is to be considered as a highly relevant social context: is it taking place within a specific institutional setting? Or has it been enabled by a contact person who represents a specific institution, e.g. a school or an agency of social work? Taking these aspects into account is far from assuming an autonomous subject who is «simply» telling his or her life.

In this regard, Judith Butler had made her big point in saying that becoming a subject and undergoing processes of subjectivation are belonging closely to each other, or better taken: they are emerging in the same process (an idea, she had picked up from Foucault, but also from Althusser):

«We are used to thinking of power as what presses on the subject from the outside, as what subordinates, sets underneath, and relegates to a lower order. This is surely a fair description of part of what power does. But if, following Foucault, we understand power as forming the subject as well, as providing the very condition of its existence and the trajectory of its desire, then power is not simply what we oppose but also, in a strong sense, what we depend on for our existence and what we harbor and preserve in the beings that we are. The customary model for understanding this process goes as follows: power imposes itself on us, and, weakened by its force, we come to internalize or accept its terms. What such an account fails to note, however, is that the «we» who accept such terms are fundamentally dependent on those terms for «our» existence. Are there not discursive conditions for the articulation of any «we»? Subjection consists precisely in this fundamental dependency on a discourse we never chose but that, paradoxically, initiates and sustains our agency.» (Butler, 1997: 2).

Consequently – and this is the productive aspect of the above poststructuralist critique – the newer approaches to biographical analysis (especially: Jergus, Ricken, Rose, Thon and others) relate this idea of becoming a subject by subordination to the biographical interview itself: the latter is to be seen as a specific setting in which processes of subjectivation can be analyzed perfectly. The biographical interview assumes first of all that having a biography is something self-understood, and calls the interviewee into this assumption. It is already here, that we have a perfect example for subjectivation as put in the above quote: «Subjection consists precisely in *this fundamental dependency on a discourse we never chose* but that, paradoxically, initiates and sustains our agency» (italics by BS). It then calls for specific narrations – and the interviewee tries as best as S/He can to deliver these. However, S/He also could make other turns than expected, e.g. she could instead of narrating try to draw the interviewer into a discussion... Also this represents a perfect example for the latter part of the above quote: «Subjection consists precisely in *this fundamental dependency on a discourse we never chose but that, paradoxically, initiates and sustains our agency*» (italics by BS).

3 This could happen rather implicitly. E.g. when doing my study on young adults and their youth cultural practices in goa-trance, in a period where the consumerism of ecstasy has been high on the public agenda, my respondents, without being asked, positioned themselves to ecstasy consumption.

Here, the paradoxical simultaneity of the two movements within subjection has to be highlighted. According to this paradoxical simultaneity, processes of «becoming a subject by subordination» are critical towards dominant discourses – they put their finger onto the whole plethora of othering (McCall 2005), stigmatizing, discriminating adscription and labeling – thus, it is by these subjectivation processes, that gendering/othering processes, process of doing difference are to be assumed (and correspondingly could be analyzed). In this regard, biographical analysis is (with Nadine Rose and her reference to Bettina Dausien) always critical social research – critical above all towards powerful societal discourses. This allows linking it with a critical research on «subjectivation» which has become prominent above all in German educational sciences. This is the one aspect of subjectivation.

The other aspect is, that not only such processes of doing difference by iteration can be reconstructed – also hints to agency could be identified wherever individuals do not simply reproduce and repeat societal norms and differentiations in an ordinary way, but always modify them to a smaller or larger extent (I will come back to this aspect, which Butler has called *resignification*, in point 4.).

3. The double performativity which is represented by an interview

Thus, the praxeological turn in reading the transcript of an interview seems to be crucial, because it prevents from solely focusing on the «What» and instead shifts the attention to the «How» of narrative practices of doing biography: With this turn, the interview (as a social setting) is regarded as a stage for performing selves, and this stage and its fabric – how is it positioned? What is its relevance? – has to be considered in any analysis which takes «appellation» into account. Praxeological considerations get methodologically fruitful, if not indispensable, in this regard (Ricken *et al.*, 2017:205), as far as they allow thematizing the generating issues within the setting of a biographical interview. As an example: Agency, then, is not simply taken for granted, instead one could ask: which is the framing in which something is generated/done/educated as agency? What are the socio-material conditions for narrating/of the narration? E.g., to be positioned as somebody who is «living on benefits» – what does this mean in a situation of «giving an interview»? Or: to be positioned as former drug addict: how would this shape your performance when asked to tell the story of your life? All these conditions are about facilitating (or non-facilitating/limiting) a space for ideas and visions, a space for differing from dominant discourses, etc.

If we agree, that we have not only to look at «what» is reconstructed here, but also at «how» it is presented, the *performative aspects* of how an interview as a whole is given, and how individual issues are presented, come into the center of interest. By this, the complex social scenario of «addressing», re-addressing and being addressed has to be considered, as Nadine Rose and Norbert Ricken formulate in their «analysis of addressing», which they suggest as a tool to do subjection analysis (Rose/Ricken, 2018).

We could argue that it is essential for such a biographical approach to regard the interview respectively the biographical text generated by it, as performance within these scenarios of (re)addressing (Rose, 2012: 119). By this, a *double performativity* has to be considered:

«to look at a biographical text as a performance is in my view helping to come closer to analyse its double performativity: on the one hand, because it makes clear that the text as a performance is only sketched and told for a specific situative reason (and for a specific underlying research interest). This has to be understood as a necessarily selective perspective on the potential of a tellable life in a concrete moment. On the other hand, this performative perspective makes visible that the narrative presentation itself is to be regarded as a social practice in the framework of social conventions. The narrative

presentation which I would put as a performance, therefore can be regarded with regard to its verbal embodiment/organisation (Ausgestaltung): what is told, and how? Understood as a performance, this embodiment/organisation (Ausgestaltung) also can be looked at with regard to how and with which effects figures, practices and evaluations are related to: with each other, i.e. with regard to the Dramaturgie this embodiment/organisation (Ausgestaltung) enfolds.» (Rose, 2012: 119).

With this suggestion (the biographical storytelling as performance) Nadine Rose tries to do justice to the double performativity of biographical analysis (Rose, 2012: 234, Herv. i. O.):

«On the one hand, this underlines that it [biographical storytelling, BS] only takes place, only is developed, only is presented and only is transcribed because of this specific situative inducement and has to be read as a specific perspective on the told life to a specific moment (the performativity of biographical research). On the other hand, because this makes visible that the performance itself in its lingual figurality is executing a social practice, in which actors, practices, descriptions, evaluations etc. are related with each other in a specific way and are constituted as a – not necessarily coherent – overall relationship (Gesamtzusammenhang) (performativity of biographical storytelling).» (Rose, 2012:234).

To focus on the performance and its effects, by the way, is preventing rather effectively from the intention/ and the believe to achieve any «subject behind» (ibid: 120). On the contrary: we cannot assume that there is a strict continuity or linearity between intentions, expressions and their effects. I.e. subjectivation is nothing linear or predictable. «Moreover, the appropriation or non-appropriation resp. the incorrect appropriation (Butler 1997) of the norm which is called up within the process of appellation is itself a central element of the whole process of subjectivation» (Ricken *et al.*,2017: 207).

To sum it up: In this version of biographical analysis the basic idea is much more focusing on the performative aspects compared with other biographical approaches:

- It is putting the question of «HOW» in the centre of analysis – in the way that it takes serious what is documented by a *specific performance* (see also Amling&Geimer, 2017).
- It is considering *bodily aspects* (bodily practices are «telling» different stories: here, the habitus as the set of well-known incorporated practices has to be taken into account, as well as the unaccountable bodily reactions in the contingencies of the moment. Both, habitus and spontaneous bodily reactions, are going beyond the spoken word. They also bring vulnerability in our mind (Butler, 2016).
- It is showing *rituals/ritualisations*, but also their fragility, their susceptibility to trouble (Störanfälligkeit) and their irregularities.
- It is keen on *contradictions*, on *misalignments*, on *aberrant phenomena* in performative practices (see Rose, 2012; Stauber/Walter, 2018).

Thus, the focus on performance is especially insightful and «telling» with regard to the contingencies, and therefore also the transformability of social orders. If this section has focused above all on the processes of appellation/addressing, the next section wants to underline – with Butler and Rose – that there has always to be a kind of response to this appellation/addressing. However, this response is no automatism at all (see also Balzer/Ludewig, 2012), nor is it determined in its mode. And this is opening up for the theoretical option of transformation.

4. The transformative perspective

How are contexts of addressing evolving, how are they becoming effective? How, in my research field, are we calling our interviewees into the topic of transitions? – and how do we have to consider this powerful process, but also its limitations?

«So it will not be enough to isolate and identify the peculiar nexus of power and knowledge that gives rise to the field of intelligible things. Rather, it is necessary to track the way in which that field meets its breaking point, the moments of its discontinuities, and the sites where it fails to constitute the intelligibility it promised. What this means is that one looks for the conditions by which the object fields is constituted as well as the limits of those conditions, the moment where they point up their contingency and their transformability.» (Butler, 2004: 215f.).

Judith Butler has illuminated this consideration predominantly (but not solely) with regard to gender:

«What this means for gender, then, is that it is important not only to understand how the terms of gender are instituted, naturalized, and established as presuppositional but to trace the moments where the binary system of gender is disputed and challenged, where the coherence of the categories are put into questions, and where the very social life of gender turns out to be malleable and transformable.» (Butler, 2004: 2016).

This idea of course can be enlarged for other categories. The important point is here to characterize biographical interviews as a site in which this can get visible:

«in biographical studies it could be shown again and again that biographers are being addressed and called into discourses, but also that what they are doing with the positionings being made available – i.e. how they give them content, how they shape them, how they reject them – is far more obstinate, self-determined or simply far more complex and chaotic than would have been foreseen by addressing/interpellation.» (Spies, 2017: 71).

Biographical reconstructions thus could be understood as sites in which discourses are invoked or passed over, they represent sites for resignifying such discourses (Rose 2012:118).

«with the concept of «resignification» Butler is marking exactly those practices which are able to shift the discursive significances and norms, by not reiterating them in the way they should be reiterated.» (Rose, 2012: 117).

This core concept of resignification is based on the simple idea that each appellation needs to be responded by some kind of reaction, some kind of «turning around» – and it is not determined if and how subjects let themselves being addressed (Rose). The way they turn around, metaphorically speaking, rather than being determined, is open for modification, for obstinacy, for subversion. Thus, transformativity in principle is becoming thinkable by resignification. The important point is here, and this is already indicated by the term «resignification», that all these options of responding still are related to the appellation, or better: they are provoked, they are constituted by appellation. The latter therefore not only has a submitting but a highly generating and enabling function.

This also could include that what has been ignored by dominant discourses, or revealed to be not intelligible, is brought into or inscribed in these discourses. This is the example of queer policies which

has brought into the gender discourse what has not been represented so far – queer life styles, trans* life styles etc.

This transformative aspect in a way has always been one reason for the attractiveness of biographical analysis for (qualitative) educational research. In this (qualitative) educational research a specific understanding of *Bildung* is raised, which has nothing to do with formal achievements within the educational system, but which focuses on the way how the educational subject would change the world – and self-relations. This transformation (which is not simply «learning», but a real change in views and relationship) would be in the core of what these colleagues (Marotzki, Kokemoor, Koller) would call «*Bildung*».

«Butler's reference to a concept of iteration, which does not mean identical reproduction, but temporalization, displacement and change, is to be understood as a search for the possibilities and the options of transformative processes not beyond powerful discursive networks but within the conditions, which let individuals become subjects. Bildung understood as a transformative procedure in which new figurations of world- and self-relations are constituted would be what Butler called misappropriation or resignification and (...) as «permanent political promise» of certain concepts and as potential «acts of resistance.» These are also to be understood as a potential for processes of Bildung which would consist in new articulations of preliminary and changeable identities, which pick up ascriptions of dominant discourse but resignify, displace respectively change them in a way which would open up for new options of agency.» (Koller/Rose 2012: 92f.).

The locus in which «*Bildung*» as a transformative process potentially can be made visible, is the biographical interview – and at the same time this is a methodological challenge to really show processes within these representations we have at hand when working with an interview transcript⁴. The last section wants to discuss the proximity of biographicity to these considerations – perhaps it could be regarded as one approach to make the transformation of world- and self-relations visible.

5. What would this mean for the concept of biographicity?

The last section wants to show how closely this transformative idea of resignification is related with the original idea of «biographicity». Biographicity has been often used to describe a process in which the late modern individual is re-framing the turbulences of life, especially new (and potentially critical) events (life events, but also historical and societal events) in order to make them matching with the biography which has been told so far:

Partly, biographicity has been turned into a «key competence within late modernity» – by Peter Alheit himself – which however evokes again the misleading idea of a strong and competent and fully rational subject. However, in the argumentation of this article, we would regard biographicity rather *as a mode in which an ever new social reality is appropriated* – a mode which is always open for transformation. This means: that we assume that whatever we could identify in the transcript of an interview, would be

- a negotiation process
- an explanation process for (recently) happened
- a legitimation process

⁴ The methodological challenge related with «analyzing educational processes» has been deeply discussed e.g. in a workshop of Christine Wiezorek and Matthias Grundmann (see Grundmann/Wiezorek 2013)

- a matching process
- a resignifying process.

And this all happens in the contingencies of the moment of the concrete interview.

Resignification is the practice in which biographicity is becoming visible – as responding to always changing social contexts and discourses, and at the same time as «doing»/reproducing these social contexts and discourses. This is including affirmative as well as subversive moments within the practices of biographical story-telling. Biographies would not always be the place for resignifications, but they always could.

But again: those resignifications do not so much refer to the content (WHAT has been said?) but rather to the performative practices of giving an interview, of presenting oneself, of reacting to specific appellations within the interview etc. In these practices biographicity could be made visible. This would mean to enlarge the repertoire of interview analysis by aspects of the documentary method and also by ethnographical aspects (see Stauber/Walter, 2017).

To sum it up: As soon as the setting of an interview is regarded as well, and as soon as we are not only analyzing «statements» but also «statings», biographical analysis

- is enlarged towards / in direction to praxeology
- is drawn back to practices rather than to the intentions of a subject (Thon, 2015; Rose, 2017),
- has a backup by performance theory (performing selves),
- and is able to take into account the powerful links and discourses, into which interviewees (and interviewers) are permanently «called in.»⁵

Understood and carried out like that, biographical analysis can be used to «deconstruct discursive effects of power on those subjects who are performing in the text, by analyzing processes of subjectivation respectively of subject constitution within the text» (Rose, 2012: 120).

Addressing and the way people let themselves being addressed (Althusser) – if and how they let themselves being addressed – this perspective not only up for the processes of subjection in the sense of submission by which subjects became subjects, but also for their agency, their resistance, their (maybe subtle) subversion. This could be located in the concept of resignification, which is quite close to biographicity, and which hints to the transformative potential of every educational process.

Bibliographic references

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2000): “‘Biographicity’ as a basic resource of lifelong learning” in Peter Alheit (ed.): *Lifelong Learning inside and outside schools*, Roskilde: Roskilde University, University of Bremen and University of Leeds.

Alheit, Peter; Dausien, Bettina (2002): “Lifelong learning and ‘biographicity’. Two theoretical views on current educational changes” in Bron, Agnieszka; Schemmann, Michael (eds.): *Social Science Theories in Adult Education Research. Bochum Studies in International Adult Education*. Münster, Hamburg, London: LIT Verlag.

5 For example in our big research project «doing transitions» (www.doingtransitions.org) we have to consider «transition» (especially formal transitions) also as a powerful discourse with in fact separating logics (before/after; successful/failing), onto which individual (informal) transitions could be understood as a response, which might represent a solution, but which also might turn the whole issue into something even more complicated.

- Amling, Steffen; Geimer, Alexander (2016): “Techniken des Selbst in der Politik – Ansatzpunkte einer dokumentarischen Subjektivierungsanalyse”. *FQS. Forum Qualitative Sozialforschung*, Jg. 17, H. 3, online unter: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2630/4037 nbsp;nbsp;
- Balzer, Nicole; Ludewig, Katharina (2012): “Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand” in Ricken, Norbert; Balzer, N (Vorname) (eds.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc, J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1997). *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press
- Butler, Judith (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Butler, Judith (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen* in Postskriptum zu Sprechakten und zur Übertragung.(Verlag, Ort) (276-280).
- Butler, Judith (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. (Ort): (Verlag).
- Dausien, Bettina (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (1999): “‘Geschlechtsspezifische Sozialisation’ –Konstruktiv(istisch)e Gedanken zu Karriere und Kritik eines Konzepts” in Dausien, Bettina; Herrmann, Martina; Oechsle, Mechthild; Schmerl, Christiane; Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): *Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dausien, Bettina (2008). *Sozialisation – Geschlecht – Biographie. Theoretische Diskurse und Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dausien, Bettina; Rothe, Daniela; Schwendowius, Dorothee (eds.) (2016): *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt, New York: Campus.
- Grundmann, Matthias; Wiezorek, Christine (2013): “Einleitung zum Themenheft: Bildung und/oder Sozialisation?”, *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)* (33) Heft 2: 115-118.
- Hall, Stuart (1985): “Signification, representation, ideology: Althusser and the post-structuralist debate”. *Critical Studies in Mass Communication*, 2(2), 91-114.
- Hall, Stuart (1996): “Who needs identity”, *Questions of Cultural Identity*. Sage, 1-17.
- Hanes, Andreas (2008): “Biografie” in Hanes, Andreas, Homfeldt, Hans Günther (eds.): *Lebensalter und Soziale Arbeit 1: Eine Einführung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jergus, Kerstin (2014): “Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung” in Thompson, C.; Jergus, K.; Breidenstein, G. (eds.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist.
- Koller, Hans-Christoph (2017): “Bildung as a Transformative Process” in Anna Laros, Thomas Fuhr, Edwar W. Taylor (Eds.): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam/ Boston/Tapei: Sense 2017.

- Koller, Hans-Christoph, Rose, Nadine (2012): “Interpellation – Diskurs – Performativität. Sprachtheoretische Konzepte im Werk Judith Butlers und ihre bildungstheoretischen Implikationen” in Nicole Balzer, Norbert Ricken (eds.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- McCall, Leslie (2005): “Managing the Complexity of Intersectionality”, *Sings*, (Spring), 1771-1800.
- Mecheril, Paul (2014). *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript
- Ricken, Norbert; Rose, Nadine; Kuhlmann, Nele; Otzen, Anne (2017): “Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‘Anerkennung’”, *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193-235. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh,
- Rieger-Ladich, Markus (2012): “Judith Butlers Rede von Subjektivierung. Kleine Fallstudie zur ‘Arbeit am Begriff’” in Ricken, N.; Balzer, N. (eds.): *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rose, Nadine (2012): “Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biografische Forschung” in Ingrid Miethe, Hans-Rüdiger Müller (eds.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rose, Nadine; Ricken, Norbert (2018): “Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung” in Martin Heinrich, Andreas Wernet (eds.): *Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Stauber, Barbara; Walter, Sibylle (2018): “Ugendkultureller Alkoholkonsum. Forschungs- und Praxiszugänge zu Adressat_innen Sozialer Arbeit auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode” in Ralf Bohnsack, Sonja Kubisch, Claudia Streblov-Poser (eds.): *Soziale Arbeit und Dokumentarische Methode – Methodologische Aspekte und empirische Erkenntnisse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Thon, Christine (2016): “Biografischer Eigensinn – widerständige Subjekte? Subjekttheoretische Perspektiven in der Biografieforschung”, *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2).
- Walther, Andreas (2017). *Regime Papier Neckarelz*.
- Wrana, D.; Langer, A. (2007): “An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken”, *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8 (2), Art. 20.
- Wrana, Daniel (2012): “Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis” in Friebertshäuser et al., (eds.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Leverkusen: Budrich.
- Wrana, Daniel (2015): “Zur Methodik einer Analyse diskursiver Praktiken” in Schäfer, F., Daniel, A./Hillebrandt, F. (eds.): *Methoden einer Soziologie der Praxis*. Bielefeld: transcript.

Biographical note

Barbara Stauber es miembro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Eberhard Karls de Tübingen. Imparte ciencias de la educación, con especialización en pedagogía social. Ha desarrollado proyectos de investigación sobre procesos de elección y transiciones entre la formación y el trabajo.

¿Por qué las corrientes sociológicas soslayan la investigación biográfica?

Why did sociological currents ignore biographical research?

María Eugenia Cardenal de la Nuez y Francesc J. Hernández¹

Resumen

El artículo muestra cómo las corrientes sociológicas más importantes, la corriente comprensiva y la corriente crítica, dejaron de lado la investigación biográfica. Aunque la hermenéutica de Schleiermacher permitía la investigación de la generalidad en la particularidad, fue la introducción del «grado de evidencia» por parte de Weber el que orientó la corriente comprensiva hacia el funcionalismo estructuralista. Los estudios sobre el campesino polaco o los parados de Marienthal apuntaban una superación de esa restricción, que tardó décadas en producirse. En el segundo caso, la corriente crítica, la tesis de la determinación de la conciencia soslayó la metodología biográfica, aunque tal afirmación ni se encuentra en Marx ni se corresponde con su proyecto teórico. Por último, se analiza la excepción de la biografía de Offenbach de Kracauer.

Palabras clave

Investigación biográfica, Schleiermacher, tipos ideales, Escuela de Chicago, Marx, Kracauer.

Abstract

The article shows how the most important sociological currents, the comprehensive current and the critical current, put aside biographical research. Although Schleiermacher's hermeneutics allowed for the investigation of generality in particularity, it was the introduction of the «degree of evidence» on the part of Weber that guided the comprehensive current toward structuralist functionalism. Studies on the Polish peasant or the Marienthal unemployed pointed to an overcoming of that restriction, which took decades to occur. In the second case, the critical current, the thesis of the determination of consciousness, ignored the biographical methodology, although such a statement is neither found in Marx nor corresponds to its theoretical project. Finally, the exception of the Offenbach biography of Kracauer is analyzed.

Keywords

Biographical research, Schleiermacher, ideal types, Chicago School, Marx, Kracauer.

Recibido: 18-04-2018
Aceptado: 21-05-2018

¹ María Eugenia Cardenal de la Nuez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, mariaeugenia.cardenal@ulpgc.es; Francesc J. Hernández. Universitat de València, francesc.j.hernandez@uv.es.

1. Introducción

En el seno de la sociología en general y de la sociología de la educación en particular, la investigación biográfica no ha tenido en el desarrollo que han gozado otras metodologías. Se podría decir que hasta las últimas décadas del siglo xx y de la mano de corrientes como la denominada Segunda Escuela de Chicago, la sociología no desarrolló estudios biográficos en general, ni referidos a la educación en particular. La razón de esta ausencia se debe a que tanto en la corriente comprensiva, como en la corriente crítica de la sociología, las predominantes en la segunda mitad del siglo xix y el siglo xx, se aceptaron, con una cierta ingenuidad, premisas teóricas que, salvo excepciones, cerraron el paso a la indagación biográfica. Este artículo se dedica a exponer las razones que se invocaron para ejecutar aquella restricción metodológica. Se trata pues de un artículo teórico, que selecciona y comenta el conjunto de textos donde se justificó el soslayamiento de lo biográfico..

2. La corriente comprensiva

2.1. La hermenéutica

Cuando Max Weber, en 1904, se hizo cargo, junto con Werner Sombart y Edgar Jaffé, de la coedición de la revista de investigación social *Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik* [Archivo para la ciencia social y la política social] efectuó una declaración programática (la nota introductoria al primer número de la nueva serie) y redactó un artículo metodológico crucial: «La “objetividad” del conocimiento científico-social y político-social». Weber explicó en estos textos que la revista, ampliando su círculo de intereses anteriores...

«tiene que ver en el conocimiento histórico y teórico del significado cultural general del desarrollo capitalista aquel problema a cuyo servicio se encuentra, por lo que tiene que mantenerse en estrecho contacto con las disciplinas vecinas: la teoría general del Estado, la filosofía del Derecho, la Ética social, las investigaciones sociopsicológicas, así como las recogidas generalmente bajo el nombre de sociología». (cit. Weber, Marianne 1995: 433-434).

Como puede verse, hay una cierta confusión terminológica, que tenemos que dejar de lado para ir a lo fundamental de nuestro tema. Para Weber hay, por una parte, un conjunto de «investigaciones sociopsicológicas», así como otras «recogidas generalmente bajo el nombre de sociología» (como serían, p. ej., las teorías de Herber Spencer), y, por otra parte, otro conocimiento más propio, «histórico y teórico», que se encuentra al servicio del problema que es preciso resolver. Resulta muy relevante que en el artículo metodológico mencionado, Weber comienza explicando que:

«Aquel que conozca los trabajos de los lógicos modernos (solo haré mención de Windelband, Simmel y, para nuestros fines, en especial, de H. Rickert), advertirá pronto que aquí lo esencial se relaciona con ellos». (Weber, Max 1973: 39).

Se aceptaba así una orientación hermenéutica que hundía sus raíces en las obras escritas de Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher y ya estaba presente en *Sobre la religión* (1799) o los *Monólogos* (cf Poca 1991). Según la primera obra, religión no pretende, como la metafísica, determinar y explicar (*erklären*) el universo según su naturaleza (y en este Schleiermacher se enfrentó a una posición compartida por muchas filosofías, desde la escolástica hasta Hegel o Schelling); tampoco alberga la pretensión, propia de Kant o Fichte, de perfeccionar el mundo y consumarlo, desde la fuerza y el arbitrio divino del ser humano que constituiría la moral. Frente a estas dos posiciones, Schleiermacher afirma pro-

gramáticamente de la religión: «Su esencia no es pensamiento ni acción, sino intuición y sentimiento» (Schleiermacher 1985: 35). Escribe más en concreto:

«La religión vive toda su vida [...] en la naturaleza, pero en la naturaleza infinita del conjunto, del Uno y Todo; lo que en esta última es válido para todo ser individual y, de este modo, para todo ser humano, y allí donde todo, y también el ser humano, puede avanzar y permanecer en esta agitación eterna de formas y esencias particulares, la religión quiere, en una silenciosa devoción, intuir y barruntar en lo individual». (Schleiermacher 1985: 35-36).

Aparentemente, el texto de Schleiermacher tiene poco que ver con el debate sobre las «ciencias del espíritu». Sin embargo, la intuición a la que apela Schleiermacher se irá perfilando como una vía cognoscitiva distinta de la «explicación» y que permitiría concebir lo universal en lo particular, como podemos leer en diversos fragmentos (Schleiermacher 1985: 38-39, 44, 59 y 88-89).

Los *Monólogos* son textos de una retórica vehemente, que siguen los diálogos de Platón en lo que suponen de clarificación paulatina de una cuestión, aunque en este caso de manera monológica. Algunos pasajes vuelven sobre la vinculación con el Uno y Todo mediante una especie de autognosis, de una vuelta al «conócete a ti mismo»:

«Sobre mí mismo he de volver la mirada, no solo para dejar transcurrir cada momento como una parte del tiempo, sino para aprehenderlo como elemento de la eternidad, y transformarlo en una vida superior y más libre.

Solo hay libertad e infinitud para aquel que sabe qué es el mundo y qué el ser humano. [...] Para mí el espíritu es lo primero y lo único: puesto que lo que reconozco como mundo es su obra más bella, su espejo creado por él mismo. [...] Lo que es digno de ser denominado mundo es solo la eterna comunidad de los espíritus, su influencia mutua, su formarse recíproco, la elevada armonía de la libertad». (Schleiermacher 1868: 31).

Así pues, comprendemos no apelando a datos externos, determinando y explicando, sino volviendo la mirada sobre nosotros mismos, partiendo de la comunidad de espíritus que constituimos los seres humanos; y de este modo, la autognosis proporciona universalidad a nuestro conocimiento.

2.2. Weber

En los textos de *Economía y sociedad*, Weber (1980: 1) asume explícitamente toda la tradición mencionada:

«Sociología (en el sentido que se entiende aquí esta palabra usada de maneras muy diversas) debe significar: una ciencia que pretende comprender (verstehen) de manera interpretativa la acción social y, con ello, explicar (erklären) causalmente su curso y sus efectos».

Como puede verse en el texto, la dualidad, ya apuntada por Schleiermacher, entre explicar y comprender, se ha resuelto a favor de la preponderancia de *verstehen*. Y prosigue Weber:

«Con ello, debe denominarse «acción» a una conducta humana (resulta indiferente si es un hacer externo o interno, un omitir o un permitir) siempre y cuando las personas actuantes vinculen a ella un sentido subjetivo». (loc. cit.).

La cuestión metodológica relevante es cómo el sociólogo descubre el sentido que los individuos vinculan a su acción. La respuesta de Weber recuerda la distinción kantiana entre nùmeno y fenómeno, entre cosa en sí y cosa para mí. No se trata de aprehender el sentido «objetivamente “correcto”» o «verdadero», de lo que se ocuparían otras ciencias «dogmáticas» (*sic*), como la jurisprudencia, la lógica, la ética y la estética, «que pretenden investigar en sus objetos el sentido “correcto” o “válido”», podríamos decir, el sentido en sí. Sino que se trata, en las ciencias empíricas de la acción, a saber, la sociología y la historia, de aprehender el sentido para la persona actuante o para nosotros. Obsérvese este importante fragmento (*loc. cit.*) sobre el significado que atribuye a «sentido»:

«Aquí el “sentido” es o bien

a) el sentido efectivo

α) en un caso dado históricamente de una persona actuante, o

β) el sentido a modo de promedio y aproximación en una masa dada de casos de las personas actuantes, o

b) el sentido supuesto subjetivamente en unos tipos puros contruidos conceptualmente por el sentido o que las personas actuantes los consideren como tipos».

Así pues, Weber abre la puerta a la comprensión del sentido de la acción de una persona (caso a.α) frente a procedimientos que tienen que ver con una cantidad de casos o con los tipos ideales (caso a.β y b). Esta es la puerta por la que accedemos al estudio sociológico de las biografías. Pero es una puerta que se cierra bien pronto.

En esta consideración de los conceptos sociológicos fundamentales en el capítulo de los «fundamentos metódicos», Weber también añade una precisión que cobrará importancia posteriormente. El sociólogo alemán se pregunta por la «evidencia» de la comprensión. No todas las comprensiones de significado resultan igualmente evidentes. Dentro de esta gradualidad, Weber (1980: 3) puntualiza:

«De esta manera, toda interpretación (Deutung) de una acción orientada racionalmente a fines posee —para la comprensión (Verständnis) de los medios empleados— el grado máximo de evidencia».

Adviértase que Weber no restringe la comprensión a la acción orientada racionalmente a fines, sino que simplemente afirma que en ese caso podemos gozar de mayor evidencia. Como veremos, sus discípulos funcionalistas sí que operaron tal restricción.

2.3. El campesino polaco y los parados de Marienthal

En la amplia nota metodológica que sus autores, William I. Thomas y Florian Znaniecki, miembros de la llamada Escuela de Chicago, antepusieron a su voluminosa obra *El campesino polaco en Europa y América* (Thomas & Znaniecki 1918-1920, I: 1-86), echan en falta una técnica racional aplicable a la realidad social, que ofrezca los «resultados maravillosos» que se obtienen cuando se aplica a la esfera de la realidad material (*ibid.*, 1, cf. Alheit & Dausien 2009). La necesidad de esta técnica estriba en que, según los autores, se afrontaban dramáticas transformaciones sociales, a las que Thomas también aludió en discurso presidencial de 1927 ante la Sociedad Americana de Sociología. Se producía entonces una «actual y rápida desestabilización de la sociedad, que está relacionada con el asentamiento urbano de la población, la quiebra de los grupos de parentesco, la circulación de la información, la comercialización de las diversiones, etc.» (cit. Alheit & Dausien 2009).

En oposición a un «fenómeno físico», un «fenómeno social» debía ser analizado no solo en su contenido objetivo, sino también a partir de su significado para las personas (Thomas & Znaniecki 1918-1920, I: 38). Por tanto, las actitudes subjetivas y los valores vigentes generales son constitutivos en idéntica medida para la definición de una situación social (Znaniecki 1969: 108, cit. Alheit & Dausien). Solo de este modo se puede explicar que individuos en circunstancias semejantes reaccionaran de manera completamente diferente ante determinados fenómenos. Parece plausible que las biografías sociales representan un rico material, en el que está documentada la mediación de «datos» objetivos y subjetivos. Respecto al tema de la biografía, Thomas y Znaniecki afirmaron: «Estamos seguros al decir que los recuerdos personales (*life-records*), tan completos como sea posible, constituyen el tipo *perfecto* de material sociológico» (Thomas & Znaniecki 1918-1920, III: 6). Más en extenso:

«[En las ciencias sociales] deben alcanzarse las experiencias y actitudes humanas reales que constituyen la realidad social plena, viva y activa debajo de la organización formal de las instituciones sociales, o detrás de los fenómenos de masas estadísticamente tabulados que, tomados en sí mismos, no son más que síntomas de procesos causales desconocidos y pueden servir solo como terreno provisional para hipótesis sociológicas». (ibid. 8).

Según Alheit y Dausien, puesto que las causas de los procesos objetivos de transformación no fueron reflejadas por los sociólogos de Chicago, resultaba natural captar de manera más precisa la variable «subjetividad», más si cabe cuando los grandes movimientos migratorios de comienzos del siglo xx situaban efectivamente como un problema social central la integración o la exclusión de los individuos y de los grupos. Por eso, auspiciados por la Escuela de Chicago, se realizaron estudios sobre temas relacionados con la adaptación del individuo. Se podría pensar que, detrás de este interés biográfico, también hay una operación de fijación del inadaptado en tanto que «caso», como ya denunció Michel Foucault (1981: 196-197).

Otro ejemplo clásico que combinó métodos cuantitativos y cualitativos fue *Los parados de Marienthal*. En febrero de 1930 se clausuró una importante fábrica textil en Marienthal, en la Baja Austria. El *Österreichischen Wirtschaftspsychologischen Forschungsstelle* [Centro Austríaco de Investigación de Psicología Económica] financió una investigación sobre los desocupados de Marienthal, probablemente a partir de una sugerencia del líder socialdemócrata austríaco Otto Bauer. La investigación fue dirigida por Paul Felix Lazarsfeld y entre sus responsables estuvieron también Marie Jahoda y Hans Zeisel. En 1931 comenzó el trabajo y dos años después se publicó *Los parados de Marienthal. Un ensayo sociográfico sobre los efectos del paro de larga duración* en la editorial Hirzel de Leipzig. Como se ha dicho, en esta investigación se combinaron métodos cuantitativos y cualitativos (entre ellos: observación estructurada, observación participante, investigación-acción, informes de expertos, material proyectivo, test psicológicos y recuerdos escritos). De todos modos, se otorgó prioridad a los cuantitativos:

«Hemos intentado minimizar los elementos subjetivos inherentes a cualquier observación, rechazando las observaciones no confirmadas por los datos cuantificados». (cit. Renault 2008, cap. 1).

Por tanto, la vía de estudios biográficos que se abrió con la Escuela de Chicago y que se apuntaba en el estudio de Marienthal, que podía haber corregido la desconsideración de Weber, no fue formulada de manera vehemente y quedó clausurada con el estructural-funcionalismo clásico, que paradójicamente se reclamaba heredero de la sociología comprensiva de Weber. Este asunto merece ser explicado con detalle.

2.4. Parsons

En 1930, Talcott Parsons publicó una traducción inglesa de *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* de Weber (Cf. Weber 1930; Parsons 1965), una obra que resulta paradigmática en su uso de la noción weberiana «tipo ideal». En los años siguientes, Parsons intentó integrar las teorías del sociólogo alemán con las aportaciones de Émile Durkheim, Vilfredo Pareto y el economista Alfred Marshall, para buscar una solución original al «problema hobbesiano del orden». Este esfuerzo se plasmó en *La estructura de la acción social* (libro publicado en 1937), que no ofrece un estudio sociológico, en sentido estricto, sino más bien una formulación sistemática de una teoría de la acción que pretende superar dos dificultades teóricas: la primera, la disolución positivista de la acción voluntaria que, en definitiva, operaba el utilitarismo y su teoría del cálculo interesado (si el individuo se orienta por un mero cálculo, ¿dónde queda su voluntad?); la segunda, la apelación al empirismo con el que resolvía la tradición hobbesiana el problema del orden social, y que dificultaba el establecimiento de un orden normativamente fundamentado, como el que había intentado, por ejemplo, la teoría sociológica de Durkheim. En definitiva, Parsons efectuó una negación lógica del estado de naturaleza: toda sociedad implica un sistema de valores comunes, a partir del cual se seleccionan los objetivos y métodos, y se establecen sus expectativas e interacciones. Parsons apeló a la teoría weberiana de la acción *zweckrational*, término alemán que fusiona dos expresiones: «dirigida a fines», esto es, teleológica, y «racional». Para centrarnos en el tema de este texto dejaremos de lado el hecho de que ambas expresiones, sobre todo en las tradiciones dialécticas, no resultan exactamente sinónimas. Lo importante es que, focalizando la acción *zweckrational*, Parsons desconsideró la primera de las opciones de análisis señalada anteriormente por Weber, la que apuntaba al análisis biográfico. Recuérdese la cita anterior, en la que el sociólogo alemán hablaba de que el análisis del sentido podía considerar «bien a) el sentido efectivo α) en un caso dado históricamente de una persona actuante, o β) el sentido a modo de promedio y aproximación en una masa dada de casos de las personas actuantes, o b) el sentido *supuesto* subjetivamente en unos tipos *puros* construidos conceptualmente...». Pues bien, la definición de acción de Parsons parece olvidar el primer caso (a. α) y centrarse en el último (b). Así, según el sociólogo norteamericano, la unidad de acción (*union act*) presenta: *i*) un «actor» (*autor*), *ii*) una finalidad que orienta la acción, *iii*) una situación, con los medios controlados por el individuo, y *iv*) una orientación normativa de la acción, sobre la que se realiza el cálculo de medios y fines (una «teleología subjetiva» en expresión de John Elster). El poder regulativo de los valores culturales no altera la «doble contingencia» de la acción, producto de la selección del actor (del *ego*) y de la selección complementaria del *alter*. Aunque este elemento fue revisado en los años posteriores, el sentido de la acción siguió interpretándose de manera alejada de las construcciones biográficas. Una descripción sucinta de las etapas del pensamiento de Parsons permite mostrar cómo su sociología se alejó de la posibilidad de abordar estudios biográficos. A partir de los *Ensayos en teoría sociológica* (obra publicada en 1949), Parsons introdujo «*pattern variables of value orientations*», patente en su obra *Hacia una teoría general de la acción* e introdujo la noción de sistema, *El sistema social* (ambas de 1951), en su estudio de los sistemas analíticos de la acción. El alejamiento de la posibilidad de un estudio biográfico se acentuó a partir de *Papeles de trabajo sobre Teoría de Acción* (publicados en 1953) y otras obras posteriores, donde se centró en la determinación de variables estructurales. A partir de *Teorías de la sociedad* (obra de 1961), Parsons elaboró su paradigma de las cuatro funciones (AGIL).

Durante todas las décadas en las que predominó esta orientación estructural-funcionalista, en lugar de los análisis cualitativos de materiales subjetivos y de la importancia de la definición de la situación

(denominada más tarde por Merton «teorema de Thomas»), tal y como había sido estudiada por la Escuela de Chicago, creció la reputación de los métodos cuantitativos y de una teoría complementaria del sistema social «intacto», que se elaboró de manera diferenciada y definitiva en el funcionalismo estructural de Parsons. El nuevo «armonismo» sociológico, en expresión de Alheit y Dausien, que se postuló en el fondo al precio de la represión intelectual y la rigidez del sistema y de sus subsistemas (cf. Habermas 1973), reprodujo en definitiva la situación de una Norteamérica económicamente fortalecida y en la que, por la Guerra Mundial, se desencadenó un fuerte nacionalismo que arrinconó los problemas de adaptación de los años 20 y 30 del siglo xx.

3. La corriente crítica

3.1. Marx

Podemos aducir alguna excepción que confirma la regla de que en la filosofía y en la sociología crítica tampoco se cultivaron estudios biográficos. En general, pesó mucho el dictum marxista del prólogo a la *Contribución de la crítica de la economía política* (1859):

«El modo de producción de la vida material condiciona el proceso vital social, político e intelectual en general. No es la conciencia del ser humano la que determina su ser, sino que, por el contrario, su ser social es el que determina su conciencia». (MEW XIII: 7-8).

Una afirmación cabalmente repetida por F. Engels o V. I. Lenin, aunque podríamos aducir algunas razones que relativizarían el valor de aquella tesis. La primera es que el texto citado *no* afirma que el modo de producción determine la biografía. En el pasaje hay dos frases, la primera usa la expresión «condiciona» (*bedingt*); la segunda, «determina» (*bestimmt*). Lo que dice el texto es que el modo de producción condiciona el proceso vital (*Lebensprozeß*), la biografía. Pero este condicionamiento no es óbice para su estudio. La segunda frase afirma que el «ser social» (*gesellschaftliches Sein*) determina la conciencia, lo que incluye un cierto juego de palabras porque en alemán conciencia (*Bewußtsein*) incluye la palabra ser (*sein*); es, literalmente, ser-consciente (*bewußt-sein*). Que el ser-social determina el ser-consciente podría ser objeto de múltiples interpretaciones y no todas ellas nos alejarían de la investigación biográfica.

La segunda razón por la cual el pasaje citado no tendría que haber conducido a soslayar la investigación biográfica la afirma el propio Marx al principio del prólogo citado, cuando escribe:

«Reprimo una introducción general que había esbozado, porque con una reflexión más detallada, me parece perturbadora toda anticipación de los resultados a demostrar, y que el lector que quiera seguirme en general, tendrá que ascender de lo particular a lo general. Por el contrario, parecen tener aquí su lugar algunas indicaciones sobre el curso de mis propios estudios político-económicos». (MEW XIII: 7).

Así pues, el pasaje inicial no corresponde a ningún resultado (*Resultate*) que Marx haya alcanzado y pretenda anticipar, sino que es una de las indicaciones (*Andeutungen*) que expone para acreditarse como autor que escribe sobre asuntos económicos. El fragmento citado corresponde a la narración del período en el que comenta sus investigaciones en Bruselas con Friedrich Engels, a mediados de los años cuarenta, que dieron origen, entre otros textos, al grueso manuscrito publicado póstumamente como *La ideología alemana*, donde se encuentran tesis idénticas al pasaje citado y que, dice Marx en el mismo prólogo de 1859, fue abandonado «a la crítica mordaz de los ratones» (MEW XIII: 8). Así pues, no

se puede deducir que en 1859 Marx siguiera defendiendo aquella tesis. Sin embargo, buena parte del marxismo ha leído *El capital*, una obra incompleta para su autor, a partir de los textos anteriores, como el *Manifiesto del Partido Comunista* o *La ideología alemana*, citada, sin atender a la especificidad de la obra inconclusa.

En *El capital*, Marx pretendió reproducir la articulación en cuatro planos argumentales de Hegel. Se trata de una re-presentación de lo real que tiene que dar cuenta de una magnitud autoincrementante que, en su despliegue, reproduce las etapas históricas (en el caso de Hegel, la historia universal; en de Marx, la fase más reciente del capitalismo), y que tienen su correlato en la historia de una disciplina destacada (la filosofía y la economía política, respectivamente). Ahora bien, esta representación tiene carácter de análisis formal, previo a las investigaciones empíricas. Así lo afirma explícitamente Marx en algunos pasajes, como el siguiente:

«Aquí solamente tenemos que considerar las formas que atraviesa el capital en sus distintos desarrollos progresivos. Por tanto, no desarrollaremos las relaciones reales, dentro de las cuales sucede el proceso real de producción. Supondremos siempre que la mercancía se vende por su valor. No consideraremos la competencia de los capitales; así como tampoco la banca, ni tampoco la constitución real de la sociedad, que no consiste solamente en las clases de los trabajadores y los capitalistas industriales; y en la que, por tanto, consumidores y productores no resultan idénticos, ya que la primera categoría, la de los consumidores (cuyos ingresos son en parte secundarios, ya que derivan del beneficio y del salario, y no son primarios) es mucho más amplia que la de los segundos, y por ello el modo como los primeros gastan sus ingresos y el volumen de estos ocasionan modificaciones muy grandes en el presupuesto económico, y especialmente en el proceso de circulación y reproducción del capital». (MEGA 1976: ms. cuaderno XIII, 704).

Por tanto, Marx pergeñó un modelo incompleto sobre las relaciones sociales, en cuya confrontación empírica no estaba excluida la posibilidad de la indagación biográfica. Sin embargo, tal metodología se dejó de lado, salvo excepciones, precisamente por una interpretación determinista de la conciencia que no se correspondía con lo dicho literalmente por Marx.

3.2. Kracauer

A pesar de que la interpretación general marxista soslayó la investigación biográfica, se puede aducir algún caso de estudio relevante dentro de la sociología y la filosofía crítica. Un ejemplo sería la biografía del compositor Offenbach de Siegfried Kracauer (2005). Este, por su formación con Simmel, conoció de primera mano la sociología neokantiana, antes de caer en el círculo de influencia del Instituto de Investigación Social de Fráncfort (cf. Hernández 2015).

El libro sobre Offenbach incluye mucho más que una biografía del célebre compositor de operetas. Se mantiene fiel al proyecto de analizar la época mediante sus «discretas expresiones superficiales», para descifrar «el secreto del Segundo Imperio» francés y, en este sentido, cumple con la propuesta de los *Pasajes* de Benjamin de presentar «imágenes dialécticas» que fueran «cristalizaciones objetivas del movimiento histórico» (Adorno 1995: 22-23). Por ejemplo, cuando Kracauer comenta el primer gran éxito de Offenbach, su obra *Orfeo en los infiernos* (1858), de la que «fluyen las demás», explica cómo la opereta, «como jugando, ponía al desnudo los fundamentos de la sociedad actual». Y un poco más adelante: «Orfeo desbordó irrefrenablemente el marco de una pieza dramática para convertirse en el emblema de una época» (Kracauer 2005: 184 y 190). En ese sentido, el libro sobre Offenbach cumplía

con la exigencia planteada en los artículos de cine de Kracauer que luego se reelaboraría en *De Caligari a Hitler*. Lo «superficial» de las expresiones no solo se refiere a aquello que está en la superficie, sino también a aquella manifestación considerada trivial o menor, en tanto ausente de profundidad, como era el caso de la opereta o del cine. Podríamos pensar en una fenomenología del género menor, del género «chico», como diagnóstico de la época que pasaría por la querrela de los bufones (Ferrer 2013), la *offenbachiada*, la opereta vienesa (Janik & Toulmin 1998), la zarzuela, los seriales radiofónicos y el cine.

Pero además, en su libro sobre Offenbach, Kracauer apuntaba a un asunto nuclear en el establecimiento de una Teoría Crítica y su concepto de praxis, a saber, la formulación de un mecanismo por el cual no solo se interpreta el orden social vigente, quedando patente, en evidencia, sino que también se explica su transformación. A título de ejemplo, de los muchos que se pueden encontrar en el libro sobre *Offenbach*, citaré este largo pero notable fragmento:

«Generada en aquel tiempo en que la realidad social era disimulada por la palabra del emperador, [la Offenbachiada] había intentado ocupar entonces el lugar vacío dejado por esa realidad neutralizada. Ambigua siempre, la opereta había ejercido bajo la dictadura la función revolucionaria de fustigar el principio de autoridad y la corrupción, y trazar bajo falsas apariencias una existencia [Sein] desligada de toda coacción deplorable. Ciertamente, su sátira se disimulaba, a su vez, bajo los velos de la frivolidad; sin duda estaba sofocada por la embriaguez, que respondía a las necesidades del imperio; pero, la frivolidad penetraba más profundamente de lo que hubiese calculado la bohème mundana, ya que la embriaguez no estaba solo al servicio del aturdimiento y los ataques dirigidos contra el imperio relampagueaban en todo momento. En un tiempo en que la burguesía persistía en abstenerse y en que la izquierda estaba condenada a la impotencia, la opereta de Offenbach era la forma decisiva de la protesta revolucionaria. Su risa taladraba un silencio de encargo y, bajo la apariencia de divertir al público, le incitaba a la oposición. Durante la segunda mitad del imperio se evidenció cada vez más que era algo diferente a un amable entretenimiento. La Bella Helena despedía peligrosas chispas y La Gran Duquesa apelaba molestando al emperador. A medida que se revelaba la irrealidad del Segundo Imperio, resplandecía la realidad de la Offenbachiada. Al mismo tiempo, se tornaba superflua como instrumento político, pues con los retrocesos de la dictadura y los avances de la oposición de izquierda, las fuerzas sociales representadas hasta allí por la Offenbachiada comenzaban a entrar en juego. La capa protectora, al abrigo de la cual había progresado la Offenbachiada, se hundía poco a poco y la realidad disipaba su lugarteniente, la opereta». (Kracauer 2005: 286-287).

Esta tesis de la opereta como lugarteniente de la realidad, de la existencia social, va más allá, sin duda, del análisis «superficial»; se dirige a lo que podríamos denominar el reconocimiento de los modos de ser sociales, entendiendo «reconocimiento» aquí como algo vinculado a una pugna o lucha, a la manera de la teoría de Axel Honneth. El estudio sobre Offenbach de Kracauer representa, por tanto, un ejemplo notable de cómo una investigación biográfica puede convertirse en un análisis sociológico relevante y no mera narración histórica.

Después del exilio en París, donde escribió la biografía de Offenbach, Kracauer se trasladó a los Estados Unidos. Antes de que arribara, Theodor W. Adorno (1903-1969) ya había sido enrolado como director a tiempo parcial de la sección musical de la Office of Radio Research dirigida por Paul F. Lazarsfeld, con sede en Princeton. Esta iniciativa fracasó y la aportación de fondos de la Fundación Rockefeller fue cancelada en 1939 (Picó 2003: 122-123 y 125). Al año siguiente, Lazarsfeld se trasladó

a Columbia. Más adelante, Adorno participó con otros colaboradores en el estudio de *La personalidad autoritaria*, en el que, para medir las tendencias antidemocráticas desarrolló, la Escala «F» (por la inicial de «fascismo») (Adorno *et al.*, 1964), «un instrumento de investigación –decía en 1968– que se sigue utilizando continuamente» (Adorno 2006: 35). Este estudio, finalizado en 1950, se insertaba en la serie de *Estudios sobre el prejuicio*, dirigida por Horkheimer y Samuel H. Flowerman y patrocinado por el American Jewish Committee. Con el tiempo, Adorno expresó la contradicción entre la sociología positivista y la sociología crítica (Adorno 2004: 183-201 y 260-329), y confesó en una de sus últimas clases, a propósito de la metodología cuantitativa, su trabajo con la Escala «F» y su rechazo vehemente del positivismo sociológico: «Soy como el niño que se ha quemado y luego ve el fuego y llora» (Adorno 2006: 35).

Pues bien, si analizamos la trayectoria de Kracauer en Estados Unidos, parece seguir los pasos de aquel Adorno implicado en los estudios empíricos. Kracauer se mantuvo con becas y ayudas de diversas fundaciones (Fundación Rockefeller, Fundación Bollingen, Fundación Chapelbrook de Boston) (Traverso 1998: 176) hasta ocupar el puesto de Director of Research for Applied Social Sciences en la Universidad de Columbia. Por el camino, había firmado con Leo Löwenthal (1900-1993, antes del exilio, colaborador de Horkheimer en el Instituto de Investigación Social de Fráncfort d. M.) y Lazarsfeld la investigación *Satellite Mentality* (realizada en 1956), en el que se analizaban 300 entrevistas a emigrados que procedían de Hungría, Polonia y Checoslovaquia, entonces bajo dominio del gobierno soviético (Traverso 1998: 198), un trabajo que parece seguir el sometimiento de la investigación auspiciada por las fundaciones mencionadas a los intereses propagandísticos del complejo militar industrial estadounidense (Picó 2003, 81-102). Con todo, la aportación más célebre de Kracauer fueron sus estudios sobre el cine, que exceden el ámbito de este texto.

4. Conclusión

Como hemos mostrado, en las principales corrientes sociológicas no había un impedimento teórico relevante para no desarrollar investigaciones biográficas. Sin embargo, una determinada lectura de Parsons de las propuestas metodológicas de Weber, que a su vez se habían orientado, de manera cuestionable, y una interpretación de los escritos de Marx, en contra de sus propios textos, alejaron tanto a las corrientes comprensivas como a las críticas de la investigación biográfica.

Referencias bibliográficas

- Adorno, Theodor W. et al., (1964). *The Authoritarian Personality*, 2 vols. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Adorno, Theodor W. (1995). *Sobre Walter Benjamin*. Madrid: Cátedra.
- Adorno, Theodor W. (2004). *Escritos sociológicos I* (Obra completa, 8). Madrid: Akal.
- Adorno, Theodor W. (2006). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2009): “'Biographie' in den Sozialwissenschaften” en Bernhard Fetz (ed.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlín, Nueva York: Walter de Gruyter.
- Ferrer, Anacleto (2013). *La Querrela de los Bufones*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Foucault, Michel (1981). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

- Habermas, Jürgen (1973): “Stichworte zur Theorie der Sozialisation” [1968] en Id.: *Kultur und Kritik*. Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Hernández, Francesc Jesús (2015): “Kracauer y la Escuela de Frankfurt” en Susana Díaz (ed.): *Historia y teoría crítica. Lectura de Siegfried Kracauer*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Janik, Allan & Toulmin, Stephen (1998). *La Viena de Wittgenstein*. Madrid: Taurus.
- Kracauer, Siegfried (2005). *Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit* (Werke VIII). Fráncfort d. M.: Suhrkamp.
- Marx, Karl (MEGA) (1976). *Marx-Engels Gesamtausgabe*. Berlín: Akademie, vol. II. 3, pp. 1113-1155.
- Marx, Karl (MEW) (1961). *Marx-Engels Werke*. Berlín: Dietz Verlag, vol. XIII.
- Parsons, Talcott (1965): “Evaluation et objectivité dans le domaine des sciences sociales: une interprétation des travaux de Max Weber”. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, vol. XVII, núm. 1, 49-69.
- Picó, Joseph (2003). *Los años dorados de la sociología (1945-1975)*. Madrid: Alianza.
- Poca, Anna (1991): “Estudio introductorio” en F. Schleiermacher: *Monólogos*, Barcelona: Anthropos; Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Renault, Emmanuel (2008). *Souffrances sociales. Sociologie, psychologie et politique*. París: La Découverte.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1868). *Monologen*, Berlín (transcripción en <http://zeno.org>).
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1985). *Über die Religion*. Stuttgart: Reclam.
- Thomas, William Isaac & Znaniecky, Florian (1918-1920). *The Polish Peasant in Europa and America*, Boston: Gorham Press.
- Traverso, Enzo (1998). *Siegfried Kracauer. Itinerario de un intelectual nómada*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Weber, Marianne (1995). *Max Weber. Una biografía*. València: Institució Alfons el Magnànim.
- Weber, Max (1930). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Nueva York: Scribner's. Trad. Talcott Parsons
- Weber, Max (1973). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, Max (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie [1921-1922]*, 5ª ed. revisada de Johannes Winckelmann. Studienausgabe, Tubinga: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).
- Znaniecki, Florian (1969). *On Humanistic Sociology. Selected Papers*, edic. Robert Bierstedt, Chicago.

Nota biográfica

María Eugenia Cardenal de la Nuez es profesora de sociología de la educación. Ha desarrollado investigaciones biográficas sobre transiciones formativas. Ha sido coeditora del libro *Memory, Subjectivities, and Representation Approaches to Oral History in Latin America, Portugal, and Spain*. Nueva York: Palgrave Macmillan.

Francesc J. Hernández es profesor de sociología de la educación de la Universitat de València. Ha publicado, junto con Alicia Villar, *Biografías y educación*. Barcelona: UOC, 2015, y diversas traducciones de Peter Alheit y Bettina Dausien.

El «paradigma biográfico» en la investigación educativa

The «biographical paradigm» in educational research

Peter Alheit¹

Resumen

El artículo muestra el *amplio rango* de las concepciones que cubren las concepciones formativas orientadas biográficamente: la amplitud de los planteamientos va desde intervenciones terapéuticas individuales hasta el compromiso sociopolítico, desde temas clásicos de la formación continua de índole general y sociocultural hasta las nuevas cuestiones de formación continua profesional y política. Por lo tanto, la orientación de la biografía en la formación de personas (adultas) puede considerarse como una especie de «paradigma oculto» que, además, sugiere un cambio gradual en las disposiciones de los profesionales.

Palabras clave

Biograficidad, paradigma biográfico, educación, curso de vida.

Abstract

The article shows the wide range of conceptions that cover the biographical orientated formative conceptions: the amplitude of the expositions goes from individual therapeutic interventions to the sociopolitical compromise, from classic subjects of the continuous training of general and sociocultural nature to the new questions of continuous, professional, and political formation. Therefore, the orientation of biography in the formation of people (adults) can be considered as a kind of «hidden paradigm» that, in addition, suggests a gradual change in the dispositions of professionals.

Keywords

Biograficity, biographical paradigm, education, life course.

Recibido: 17-04-2018
Aceptado: 21-05-2018

¹ Universidad de Göttingen, palheit@gwdg.de.

1. Introducción

Las biografías se pueden interpretar, por un lado, como ordenaciones secuenciales de patrones predefinidos socialmente, que no se pueden cambiar arbitrariamente. Aquí radica el *aspecto estructural* de lo biográfico. Por ello, el constructo plausible de una «institucionalización» que tenga lugar en el proceso de la modernidad tiene probablemente que ser precisado todavía con vistas al proceso de erosión actual². También la elaboración de estructuras biográficas con un alcance menor, como las «*estructuras procesuales del curso de vida*» de Schütze siguen siendo un desideratum significativo. Por otro lado, las biografías no se pueden aprehender si se ignora la *dimensión de la acción emergente*, del empeño³, lo individual en el proceso biográfico.

Sin embargo, esta doble perspectiva no se tiene que presentar como una interacción armónica de dos planos: la dimensión de la acción emergente y la dimensión de la estructura, la perspectiva del objeto y la del sujeto, que no «encajan» inmediatamente una con otra. Entre ellas existe una tensión dialéctica que, en primer lugar, permite la subjetividad. Una acción biográfica se orienta según patrones que presentan cursos prescritos socialmente, está señalizada por ellos y no puede escapar a sus coerciones, y no solo en su ejecución posterior. No reproduce meramente determinadas condiciones estructurales sociales en el plano individual, «sino que tiene siempre también el carácter de un esbozo abierto» (Kohli, 1985: 21). Las experiencias y los patrones de acción que se adquieren en el curso de una biografía no se acumulan simplemente de un modo cuantitativo. Hay saltos cualitativos, rupturas, replanteamientos sorprendentes, momentos de acción emergente y autonomía. Y precisamente esta ambigüedad hace que el fenómeno social *biografía* sea, desde la perspectiva de la estrategia conceptual, tan interesante. No solo el rendimiento teórico de la sociología o de la pedagogía (como, por ejemplo, en los casos de los diferentes conceptos de identidad o de socialización), sino la experiencia vivida de lo biográfico mismo crea la tensión productiva de la perspectiva del objeto y la del sujeto, que es importante para las cuestiones pedagógicas.

De un modo asombroso, esta dialéctica se encuentra ya en un texto clásico de la pedagogía. Friedrich Schleiermacher, en sus *Lecciones* de 1826, determina como la meta de la educación una tarea doble: «a saber, capacitar para la comunidad y el desarrollo de la peculiaridad personal» (Schleiermacher, 1957: 66) –en expresión más moderna: ejercitarse en las estructuras y la apertura al curso de vida personal–. En un sentido muy abstracto, esta doble opción es ciertamente una trivialidad de la teorización pedagógica. Si se siguen, por el contrario, las tradiciones históricas de las ciencias de la educación (no solo en Alemania) con pretensión crítica, entonces resulta claro que esta dialéctica no sirvió de ninguna manera a una formación conceptual. Las teorías pedagógicas clásicas hipostasiaron no solo el despliegue del individuo desprendido de las condiciones estructurales y allanaron el camino para el «desarrollo de la peculiaridad personal», en el mejor de los casos para los socialmente privilegiados⁴. El «empoderamiento de la comunidad» al precio de la peculiaridad personal ha producido en los dos últimos siglos una serie de ejemplos disuasivos (cf. como ejemplo Gamm 1984). E incluso la defensa del sujeto contra su instrumentalización, reclamada en las teorías críticas de la formación con conceptos como «emancipación», «responsabilidad»

2 Tenemos que preguntarnos si, en este punto, el modelo «institucional» sigue siendo todavía el más certero o si no resultarán más adecuados otros, como, por ejemplo, el concepto de Glen Elder de «*transitions*» (Elder, 1985).

3 Alheit utiliza la palabra *Eigensinn*, que juega un papel importante en su teoría y en las elaboraciones de Bettina Dausien, y no tiene un equivalente exacto en castellano. La palabra alemana se forma con *Sinn* «sentido» y *eigen* «propio»; literalmente es «sentido propio». Se suele traducir al castellano por «obstinación», que procede del latín *obstantio*, que sería la acción de «estar de pie, frente a algo», contra lo cual se persevera con terquedad. Pero «obstinación» o «terquedad» tienen un significado negativo ausente en la etimología alemana, por lo que hemos preferido el término «empeño». La construcción de toda biografía y cualquier proceso formativo requieren que el sujeto se empeñe, que perseverare en su sentido propio, el del sujeto. (*N. trad.*)

4 Véase la adecuada crítica de Theodor Schulze (1985: 29 y s.).

o «autodeterminación», mantiene una distancia voluntaria con los individuos concretos (cf. Schulze, 1985: 30).

La importancia reciente del término «biografía», también en los contextos de las ciencias de la educación, sin embargo, parece tener que ver menos con la reflexión crítica sobre las tradiciones de la teoría de la educación de los últimos dos siglos, que con fenómenos sintomáticos de la época: los individuos tienen que producir hoy en día –evidentemente más que nunca– el equilibrio entre las exigencias objetivas y las peculiaridades subjetivas. El «empoderamiento de la comunidad» y el «desarrollo de la peculiaridad individual» ya no resultan apenas integrables. En este punto, la biografía misma se pone en el foco de atención. Los portadores de las biografías «deben aprender, bajo pena de ruptura de su personalidad o de un prejuicio social permanente, a vincular por ellos mismos diferentes campos de experiencia y de acción [...] Deben igualmente saber equilibrar por ellos mismos las demandas y las exigencias aparentemente incompatibles de espacios sociales, de instituciones y dominios de la vida múltiples y contradictorios entre ellos, a fin de poder vivirlos en lo cotidiano. Los imperativos de la integración social refuerzan aún más esta tendencia: es a los individuos en cuanto tales, y no a los grupos sociales primarios, a los que compete la tarea de vincular y coordinar sus acciones y aquello que pueden pretender en su vida [...] O los individuos crean por ellos mismos la socialidad o resultan amenazados de quedar al margen y de aislamiento social». (Körber, 1989: 139).

Este inusualmente agudo diagnóstico de la época lleva a consecuencias respecto de la teoría de la formación. Con la «tesis de la individualización» (Beck, 1986: 205 y ss.)⁵ –por cierto, bastante controvertida desde un punto de vista empírico– ha obtenido también una etiqueta de efecto publicitario. Parece plausible vincular la importancia creciente del tema biográfico en la pedagogía con este importante diagnóstico de la actualidad. Sin duda, este síntoma de la época no garantiza ninguna teoría convincente. Y, de hecho, no generó un concepto consistente de «pedagogía biográfica», aunque sí una serie de planteamientos más o menos elaborados, que vale la pena considerar con más detalle. En aras de la claridad, a continuación se distinguirán y se analizarán críticamente seis planteamientos⁶:

- El «planteamiento antropológico»,
- El «planteamiento compensatorio»,
- El «planteamiento autobiográfico»,
- El «planteamiento histórico»,
- El «planteamiento intercultural»,
- El «planteamiento emancipatorio».

2. El «planteamiento antropológico»

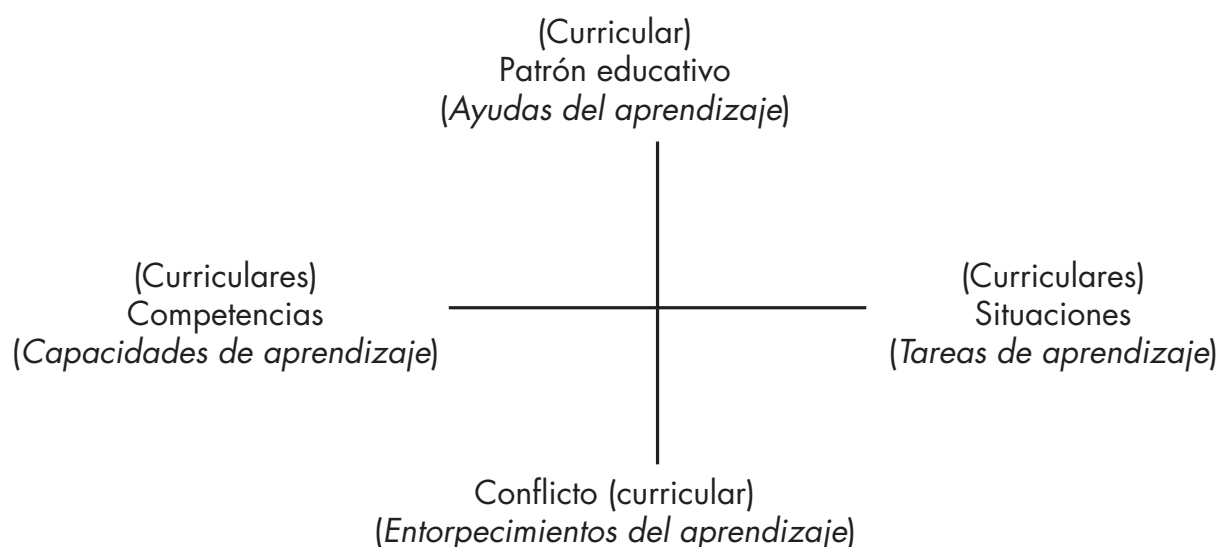
Con esta etiqueta se vincula la «teoría educativa biográfica» más elaborada y más establecida en el ámbito lingüístico alemán, la concepción de Werner Loch y sus discípulos (resulta representativo Spanhel (ed.)

5 En el ámbito macrosociológico, esta tesis todavía parece extraordinariamente especulativa. La «índole estructural de la desigualdad social» –la efectividad del estrato, la clase, la adscripción étnica, el género, etc.– (Kohli, 1989: 266) no ha retrocedido significativamente. Por el contrario, hay modificaciones incuestionables en el ámbito microsociológico.

6 Ciertamente, esta diferenciación no es arbitraria e incluso las denominaciones elegidas tienen una gran afinidad con la manera como se presentan a sí mismos los planteamientos concretos, que incluso se presentan con una pretensión sistemática y siguen una cierta «dramaturgia» en sus modos de exposición. Esto significa que la diferenciación ni reclama completud, ni excluye una sistemática que se puede contrastar.

1988). Loch enlazó en su obra principal *Lebenslauf und Erziehung* [Curso de vida y educación] (1979) con la tradición de la pedagogía de las ciencias del espíritu, en particular con Dilthey (Loch, 1979: 121 y ss.) y amplió el vitalismo pedagógico en aspectos fenomenológicos y de teoría del lenguaje (Loch, 1981: 37 y ss.). La intención de este diseño teórico es demostrar «que el individuo humano que ha llegado al mundo tiene que desarrollar en el curso de su vida una serie de capacidades, y normalmente puede desarrollarlas, que se pueden exponer como una serie significativa y necesariamente antropológica de etapa de capacidad» (Loch, 1981: 33). Loch caracteriza estas capacidades, que recuerdan⁷ un teorema clásico de etapas de la pedagogía y la psicología del desarrollo, como «competencias curriculares». Sin embargo, el concepto *curricular* tiene aquí poco en común con los modelos tecnocráticos del currículum. Más bien se refiere explícitamente a aquel *curriculum vitae* que ya en *Comenio* debía de garantizar la completud del proceso educativo.

Loch adopta una «serie de etapas de habilidades» que cada ser humano tiene que atravesar para poder superar determinadas «situaciones curriculares» (es decir, situaciones del curso de la vida) (Loch, 1981: 41 y ss.). En el caso de una sincronización deficiente de las competencias curriculares y las situaciones curriculares, se producen «entorpecimientos del aprendizaje». En este punto, la educación se vuelve relevante. Ella intenta, comenzando con la atención materna, contrarrestar el entorpecimiento del aprendizaje con una «ayuda para el aprendizaje». En el transcurso de la biografía pueden darse «conflictos curriculares» muy diversos, incluso fricciones entre competencias y situaciones, a lo que reaccionan los denominados «patrones curriculares de educación». En este proceso puede desplegarse aquel esquema que Loch, en su «modelo egológico de educación», denomina la «*cruz de la educación*» (1981: 46):



La claridad de este esquema también indica sus limitaciones. La consistencia de la teoría de la educación biográfica de Loch se debe al recurso ahistórico a constantes antropológicas. Es cierto que, por ejemplo, Spanhel hace honor al concepto de Loch a la luz de las crisis actuales de la modernidad (1988: 7 y ss.). Sin embargo, esto no puede llenar el vacío socio-teórico de la teoría. La «presión de biografización» que pesa sobre los individuos en las sociedades modernas tardías (véase Fuchs, 1983: 366) no puede eliminarse con «competencias curriculares» ahistóricas. Los desarrollos biográficos se modifican con las «tareas de aprendizaje» históricamente modificadas. En el contexto de las biografías concretas, la estructura y la acción emergente no constituyen una «armonía preestablecida», sino un campo de tensión que influye

⁷ Por ello, resulta sorprendente que Loch se refiera de manera sumamente escasa al estructuralismo genético de Piaget.

y altera la biografía. La concepción de Lochs es interesante porque logra de manera convincente vincular la cuestión biográfica con las teorías pedagógicas (véase Kaltschmid, 1988: 106 y ss.). Para la práctica formativa, por otro lado, su valor de utilidad es escaso⁸, puesto que no proporciona respuestas convincentes a las crisis sociales actuales y a las consecuencias de la modernización que intervienen en las biografías.

3. El «planteamiento compensatorio»

Precisamente esto, sin embargo, es lo que reclaman las concepciones que se han especializado en situaciones de crisis biográficas. Parece justificado caracterizarlas con el término genérico «*compensatorias*» porque, al menos indirectamente, están relacionado con el tratamiento de situaciones problemáticas en la educación de adultos y la eliminación de dificultades en los procesos formativos. Un paradigma que parece particularmente prometedor para acceder a las crisis biográficas es la concepción de *critical life events* (Filipp (ed) 1981). La identificación de tales eventos con valor tematizador no es aparentemente problemática (cf. Breloer, 1984; Siebert, 1984; Kade, 1985). Coinciden con situaciones de riesgo, especialmente en los pasajes de estatus social, p. ej., en la transición del sistema educativo al sistema laboral educación al del empleo, en el reingreso en la profesión o en el umbral de la jubilación.

La plausibilidad aparente de este acceso pedagógico a la biografía se torna problemática en una consideración más detallada. El fenómeno de los mismos «eventos críticos de la vida» y en particular el modo y manera en que se procesan individualmente en absoluto son tan claros como sugieren las «distas de eventos». Dejando de lado los pasajes de estatus sociales, relativamente estandarizados, cualquier cantidad de eventos puede convertirse en *critical life events* desde un punto de vista individual. Esto va desde una vergüenza embarazosa sobre el nacimiento del primer hijo hasta el accidente automovilístico trascendental. El problema no es en primera instancia la multiplicidad teóricamente concebible de las constelaciones de eventos, sino el hecho de que cada evento puede tener consecuencias completamente diferentes en diferentes biografías. Así, mientras que el nacimiento de un niño en el curso de vida de una mujer joven orientada profesionalmente puede causar una revisión del plan de vida dramática y ser solo introducida con una gran resistencia interna, en la biografía de unos «padres tardíos» en una situación acomodada, por el contrario, puede representar el descubrimiento de una vida satisfactoria apenas esperada.

Los eventos vitales críticos alcanzan a todas las formas específicas de acumulación de experiencia biográfica y a las estructuras actualmente dominantes de los procesos del curso de vida (Schütze, 1981; 1984). Son de una importancia extraordinaria si afectan a las biografías en una fase caracterizada por una gran autonomía de acción del sujeto de la biografía, o si ingresan en fases de la vida caracterizadas por una pérdida del control biográfico y complicaciones semejantes en las trayectorias (Schütze, 1981: 88 y ss.; Alheit 1984a, parte II, 37 y ss.). Su superación también depende del entorno del mundo de la vida del actor biográfico, de la funcionalidad del medio familiar o social al que pertenece⁹. Esto significa que no es el *evento* en sí mismo lo decisivo, sino la biografía a la que afecta. Para utilizar la concepción del *critical-life-event* de una manera pedagógicamente fundada se precisan o bien sólidas experiencias empíricas con los decursos biográficos de ciertos grupos de destinatarios o bien una teoría marco biográfica convincente, en la que la ambivalencia de los acontecimientos críticos de la vida pueda incluso incorporarse de manera significativa.

8 En este punto, las referencias a los estudios de Kohlberg (por ejemplo, Lempert, 1990; Hoff, 1990) serían mucho más interesantes, también para una formación continua orientada biográficamente.

9 Cf. en este punto también las objeciones críticas en la obra de Siebert 1985: 44 y s.

La pedagoga de discapacitados Erika Schuchardt ha emprendido con su análisis de las biografías de discapacidad un intento de esbozar, mediante un ejemplo expuesto de manera comparativa, el proceso de un «tratamiento de la crisis» gradual de una *critical life event* relevante para los pacientes y sus cuidadores¹⁰. Con ello logra crear una teoría del aprendizaje de la aceptación, fundamentada empíricamente, en el caso de las personas discapacitadas y conseguir un logro (o recuperarlo) de autonomía de acción. El proceso de aprendizaje desde la realización cognitiva, pasando por la aceptación emocional, hasta la participación activa se puede fundamentar de manera tan plausible porque al mismo tiempo se puede describir como un «proceso de curación». La intervención compensatorio-pedagógica se orienta según el paradigma terapéutico. Sin embargo, con la generalización de este modelo para la educación de adultos (Schuchardt, 1993) se genera el dilema de una difusión de los conceptos «terapia», «investigación» y «formación». Schuchardt aboga enfáticamente por una superación de la separación. El umbral entre el «aprendizaje» y la «curación» se convierte así en una problemática zona gris. Una «formación de personas adultas orientada biográficamente» desaparece, por así decirlo, detrás de una configuración terapéutica que se extiende en exceso hasta la pérdida de sus contornos.

Algunos educadores de adultos muestran también tendencias similares¹¹ cuando se refieren al concepto de terapia «amplio» de la llamada «sociología clínica» de Ulrich Oevermann (Oevermann, 1981). Los empujes continuos de la modernización hacen que, después de su aceptación, la adquisición de un sentido personal se convierta en un problema fundamental. El sentido se adquiere cada vez menos por la participación incuestionada de los individuos en la cultura y la sociedad; su generación queda en manos de los sujetos a los que estructuralmente se les exige demasiado. En este proceso, no se generan *déficits de integridad* de manera exclusivamente «patológica», sino también de un modo «normal». La exigencia de una acción cuasiterapéutica de instancias profesionales de tratamiento de los problemas aumenta drásticamente. Y no solo se refiere a la cura de «patologías» en el sentido clínico. La educación de adultos también asume funciones «terapéuticas» (Koring, 1987).

Detrás de este constructo de legitimación teórico-profesional inicialmente comprensible, hay, sin embargo, aporías que hay que tomar en serio. Por ello, en este punto debe ser replanteada la objeción radical del análisis del discurso (post)estructuralista: el tratamiento profesional de los déficits de significado «modernos» solo aceleraría el proceso de decadencia de los recursos de sentido tradicionales (por ejemplo, Foucault, 1971; 1974). Para la educación de adultos, es más importante señalar que una *universalización* de los déficits de integridad o de identidad pone en riesgo de perder el concreto establecimiento de objetivos de la acción cuasiterapéutica. Déficit de sentido subjetivo generados socialmente no pueden ser manejados individualmente; «la pérdida de mundos sociales significativamente integrados no solo afecta al “cliente”, sino también al profesional que se convierte él mismo en “cliente”» (Gildemeister & Robert, 1986). No resulta muy comprensible por qué deben escapar al proceso cuasiterapéutico de pérdida de sentido y, por esta razón, las interpretaciones representativas de las personas que están en la práctica profesional de la formación están estructuralmente menos dañadas que las de la gente común.

Ante todo, parece sintomático que la suposición de las crisis de identidad como una situación normal haya revelado hace mucho tiempo la autonomía de la dimensión biográfica. Pero nuestras vidas no consisten solo en autointerpretaciones fallidas o exitosas, sino también tenemos que lidiar con una cadena de

10 Cf. el «modelo en fases en espiral» desarrollado por esta autora en: Schuchardt, 1980: 113.

11 En este punto debe hacerse referencia, en particular, al trabajo de Schmitz (1983, 1984) y Koring (1987).

eventos que nos ocurren. Ciertamente, hay que encajar cada vivencia en nuestro edificio experiencial, y eso significa también: ser subjetivamente «interpretado», pero sigue siendo parte de una historia recordable de manera narrativa que, junto con otras experiencias, constituye el carácter específico de nuestras vidas. Este potencial emergente de la biografía es subestimado cuando los cursos de vida son considerados solo a la luz de los déficits de integridad resarcibles cuasi-terapéuticamente (cf. Alheit, 1988). Los planteamientos compensatorios de la educación de adultos orientada a la biografía permanecen encadenados a una «construcción de normalidad» artificial. Conciben los procesos de aprendizaje sustancialmente como procesos de adaptación dirigidos. La subjetividad como un potencial emergente para la acción, que podría contrarrestar activamente los procesos sociales de deterioro, ya no está en el campo de visión. La biografía es concebida –al menos en el caso de las más dañadas– como el resultado de desarrollos «modernos», ya no como un proceso auténtico de transición, más como una «respuesta» individual a los desafíos de la modernidad tardía.

4. El «planteamiento autobiográfico»

Al menos en su pretensión, esta opción está conectada con concepciones que se basan en recuerdos autobiográficos. La variante metódicamente más avanzada de tal planteamiento, que ha sido probada en la educación de adultos de múltiples maneras, especialmente en los Estados Unidos, es sin duda la técnica de la «guided autobiography», desarrollada por James E. Birren (Birren & Hedlund, 1987; Mader, 1987)¹². Una característica esencial de esta propuesta es una «topical approach», una reconstrucción *temáticamente* guiada de la biografía. Con la ayuda de un número limitado de temas «generativos» (por ejemplo, «familia», «muerte», «cuerpo», «dinero», «tiempo», etc.), las experiencias autobiográficas son recordadas escritas, intercambiadas y procesadas, primero individualmente en un período más largo y después en pequeños grupos y en discusiones plenarias (cf. Mader 1987, :6 y ss.).

A diferencia de las concepciones debatidas hasta ahora de la formación (de personas adultas) orientada biográficamente, no solo se pone en el centro expresamente la *perspectiva formativa*; el procedimiento metódico y los principios didácticos también son transparentes y están bien fundamentados¹³: cada *tema* se toma en serio y constituye una unidad de aprendizaje en sí misma («elemento temático»)¹⁴. Los destinatarios son animados a poner por *escrito* sus pensamientos sobre el tema respectivo de forma concisa («elemento escrito»), un procedimiento que contribuye a la objetivación de la experiencia individual y promueve un ulterior principio didáctico, a saber, la *obligación de reflexión* de cada individuo («elemento singular-reflexivo»). Este confrontación individual se complementa con el *intercambio* de recuerdos autobiográficos singulares con otras personas en un grupo pequeño («elemento de comunicación social»). El objetivo final es el intento de una generalización tan *formativa* como sea posible de una experiencia de vida personal («elemento metafórico»).

A pesar de que la aproximación a la autobiografía resulte tan plausible metódicamente y exitosa evidentemente en la práctica, la concepción de Birren plantea dos cuestiones esenciales no criticadas hasta ahora. También el *topical approach* –y con ello la concepción del *critical-life-event* empleada– supone un acce-

12 La concepción de Birren se sitúa en el contexto de su investigación sobre el envejecimiento (de manera representativa: Schroots y Birren, 1988) y se refiere a un campo de trabajo nuevo y en expansión de la educación de adultos: la temática del envejecimiento y el aprendizaje, un campo de problemas que indudablemente marca la tendencia que se reforzará en la orientación biográfica temas y métodos (cf. Mader, 1987).

13 Cf. sobre ello, una descripción detallada en Mader 1987: 13-21.

14 Sin embargo, se debe enfatizar una vez más que estos no son temas arbitrarios, sino «existenciales». El envejecimiento, la sexualidad, la muerte, etc. son cuestiones que nadie puede soslayar, y para las cuales inevitablemente debemos desarrollar una referencia autobiográfica (Mader, 1987).

so cuasi «digital» a la biografía. Ello implica implícitamente que cada biografía está constituida por «topoi» existenciales de una dignidad casi antropológica. Es difícil negar que temas como la familia, el envejecimiento, la sexualidad o la muerte pertenecen al inventario de la vida humana. No cambian con las modas. Y, sin embargo, esta constatación es vigente solo en un nivel de abstracción supremo. Precisamente la dramática disminución de las fuentes de significado en el curso de los procesos de modernización actuales ha alcanzado ya el horizonte de asociación metafórica de tales «universales» culturales: lo que significan biográficamente en realidad la «familia», el «sexo» el «dinero» o la «muerte» depende de la pluralización y la etnicización de los mundos de vida y de los estilos de vida, así como también ciertamente de los marcos sociales de la biografía. Un discurso exitoso sobre tales *topoi*, como al que aspira la *guided autobiography*, depende de la *proximidad del espacio social*. Y esto está postulado de manera indudablemente irreflexiva en la disposición de la esta concepción. El «elemento escrito» como competencia esencial de la objetivación de la experiencia autobiográfica es altamente selectivo desde la perspectiva social. El oculto efecto *creaming*¹⁵ de la concepción deja aquí su huella de manera más clara. Con la *guided autobiography*, que por supuesto está diseñada como un proceso de aprendizaje, no como una intervención terapéutica, también acaece la *estabilización* (típica de la clase media) de las expectativas biográficas de la normalidad.

La segunda afinidad con los enfoques compensatorios consiste en la preferencia de las reconstrucciones biográficas *interpretativas*. Lo «temático», lo «escrito», y también el «elemento metafórico» fuerzan el discurso orientado biográficamente sobre las estructuras de significado de *mayor predicamento* de la autobiografía: sobre evaluaciones de los *topoi* o condensaciones metafóricas. Al hacerlo, inevitablemente se vuelve sobre la referencia a eventos o acciones de la vivencia biográfica, que permanecen vivas en las recapitulaciones *narrativas* (cf., Schütze, 1984; Alheit, 1984a). También aquí está fuera de toda duda que la interpretación retrospectiva de la autobiografía puede ser extraordinariamente efectiva para los procesos de aprendizaje de las personas adultas. Tales «imágenes vitales» garantizan la continuidad y consistencia de la propia vida. Sin embargo, existe el peligro de que se conviertan en meras *ilusiones vitales*, que la interpretación retrospectiva se desacople de las estructuras procesuales del curso de la vida y la «biografía» pierda también su dimensión de acción emergente¹⁶. La *guided autobiography* puede ciertamente estimular la discusión de las construcciones de la vida; la acción biográfica, por el contrario, influye en ella en todo caso indirectamente.

El *plano de la acción* autobiográfica fue objeto de interés en un proyecto en ciencias de la educación en el que tomó parte un grupo de destacados pedagogos de la Universidad de Bielefeld en Alemania (cf. como ejemplo: Baacke & Schulze (eds.) 1979, 1985). Aunque trabajó expresamente de manera interdisciplinar (Baacke, 1985), su preocupación específica fue, sin duda, la «investigación biográfica *pedagógica*». Con ello se trataría de una reconstrucción y una ampliación de los instrumentos de las ciencias de la educación sobre diversas formas de autotematización y autoexposición de la biografía propia (Baacke, 1985: 12 y ss.; Schulze, 1985: 31 ss.). «De las historias» debe aprenderse (Baacke y Schulze (eds.) 1979), porque las historias están cerca de la acción y de los acontecimientos y pueden transformar las ideas abstractas en procesos educativos prácticos (Baacke, 1985: 13).

En este sentido concreto, aprendizaje autobiográfico significa el descubrimiento del paisaje «biografía», que ha superado la identidad del yo que hasta entonces permanecía incuestionable, tal vez de manera ingenua, o que se ha tornado temporalmente problemática: distintas historias experienciales, la peculiari-

15 El efecto *creaming* se refiere en este caso a una selección subrepticia de los participantes a partir de la práctica de la escritura autobiográfica. [N. trad.]

16 Cf. aquí la crítica provocativa en el polémico ensayo de Pierre Bourdieu *La ilusión biográfica* (1990).

dad de los mundos de vida circundantes, rupturas y transiciones, situaciones y constataciones como punto de partida de los desarrollos, caminos y vías de sentido único, proyectos de futuro (Schulze, 1985: 42 y ss.). El carácter autónomo de este enfoque consiste en que la biografía es considerada como un *proceso* multifacético y no solo como un resultado. El objetivo no es principalmente la interpretación de la historia de la vida, sino más bien su *reconstrucción*. Esta concepción se aproxima, aunque no ciertamente en lo metódico, al nivel de la *guided autobiography*. Tiene más bien carácter programático. Sin embargo, podría ser un interesante complemento a la aproximación de James E. Birren: lo particular de la biografía individual no se ha de observar solo en la *historia* de vida como una específica «estructuración temática» (Thomae, 1968: 329 y ss.), sino en las *historias* de vida en cuanto recordables narrativamente.

Este alegato de una «pedagogía narrativa» tiene ciertamente un trasfondo teórico: Con mucho, la mayor parte de nuestras acciones que son biográficamente significativas no tiene un marco de orientación de alcance biográfico general, sino más bien una especie de «concepto secular del “mundo” en el sentido del mundo cotidiano o del mundo de vida» (Habermas, 1981, II: 206). Esta concepción no requiere interpretaciones altamente predictivas, pero presupone que podemos ubicarnos en espacios sociales específicos y reconocer una relación con los tiempos históricos en los que vivimos. Ambas cosas ocurren cuando nos volvemos a nuestra propia historia con un interés narrativo. «La práctica narrativa [...] sirve no solo a las necesidades triviales de comprensión de las personas con las que nos relacionamos, con las que tenemos que coordinar el trabajo conjunto; también tiene una función para la autocomprensión de las personas que necesitan *objetivar* su adscripción al mundo de la vida al que pertenecen en su papel actual como participantes en la comunicación. Es decir, solo pueden constituir una identidad personal cuando reconocen que la secuencia de sus propias acciones proporciona una historia de vida que se puede exponer de manera narrativa, y solo pueden formar una identidad social cuando reconocen que, más allá de la participación en las interacciones, mantienen su adscripción a los grupos sociales y, con ello, que están enredados en la historia que se puede exponer de manera narrativa de los grupos sociales. Los colectivos conservan su identidad solo en la medida en que las ideas que las personas que pertenecen a los grupos hacen de su mundo de la vida se superponen lo suficiente y se condensan en convicciones de fondo no problemáticas». (Habermas, 1981, II: 206).

Para la pedagogía, estas consideraciones teóricas tienen consecuencias. Obviamente, el desarrollo de la identidad personal se basa menos en la *oferta* de las identidades «representativas» que en la recapitulación narrativa de la propia vivencia autobiográfica. Esta no consiste en una ingenuamente enfática valorización de la narración en los procesos de aprendizaje biográficos, sino en *el significado estructural de la narratividad* para ilustración de la acción biográfica: «En la gramática de las narraciones se puede leer como nosotros identificamos y describimos los estados y eventos que se producen en un mundo de vida; cómo *conectamos* y *secuenciamos* las interacciones de los miembros de los grupos desde espacios sociales y épocas históricas hasta unidades complejas; cómo explicamos las acciones de los individuos y los eventos que les suceden, cómo explicamos las acciones de los colectivos y los destinos que soportan desde la perspectiva de la manera como hacen frente a las situaciones. Con la forma del relato elegimos una perspectiva que nos obliga «gramáticamente» a tomar como fundamento de la descripción un concepto cotidiano del mundo de vida en cuanto *sistema de referencia cognitivo*» (Habermas, 1981, II: 207). Precisamente nuestro saber biográfico intuitivo —aquella «gramática de narrativas»— dispone, por tanto, de contextos de referencia que pueden ser explicados en el proceso pedagógico. Al hacerlo, no solo comenzamos a comprendernos a nosotros mismos, sino también a comprender mejor las condiciones de reproducción de nuestro mundo de vida.

Aumentamos nuestra autonomía de acción biográfica. –Parece estimulante combinar estas consideraciones sobre la narratividad autobiográfica con las experiencias metódicas de la *guided autobiography*–.

5. El «planteamiento histórico»

La gramática de las narraciones «entrelaza» a los individuos, como bien formula Habermas (1981, II: 206), también en la «historia de colectivos». El recurso autobiográfico necesariamente toca el aspecto de la identidad *social*. De las narraciones biográficas no aprendemos únicamente para nosotros mismos y para los mundos a los que pertenecemos; adquirimos ideas sobre la cultura, la sociedad y la historia¹⁷. Por lo tanto, tiene sentido analizar en este contexto aquellas aproximaciones que desean iniciar procesos de aprendizaje con una referencia explícita a la «historia oral» (cf., por ejemplo, Günther *et al.*, 1985).

En tales concepciones, sin embargo, la relación entre el aprendizaje y la vida no está asociada directamente, sino con una interesante refracción: mediante las historias de vida, la *historia* debe hacer más transparentes las estructuras sociales y abstractas en las constelaciones individuales. La ocasión para este modo de ver suele ser un argumento bastante didáctico: «Uno ya no se pone fácilmente en el lugar del pupilo de Dios o del espíritu del mundo; es más difícil ponerse en la posición de los poderosos y analizar los problemas sociales desde arriba como cuestiones de orden, dominación o integración. Comenzamos, más bien, a interesarnos por nosotros mismos y por el origen de nuestras propias condiciones de vida, modos de comportamiento, patrones interpretativos y posibilidades de acción: ¿Cómo se han inscrito, por ejemplo, las normas de rendimiento en nuestros cuerpos? ¿Qué relaciones de trabajo y propiedad han producido qué constelaciones familiares? ¿Qué cambios en el comportamiento y en el pensamiento han obligado al tránsito del campo a la ciudad? ¿Qué esperanzas ha destruido el fascismo? En esta documentación de lo cotidiano, cuya historia ya exterior solo puede ser aprovechada con imaginación metódica, se pregunta por la subjetividad de aquellos a quienes hemos aprendido a ver como objetos de la historia, de acuerdo con sus experiencias, sus deseos, su fuerza de resistencia, su capacidad creativa, sus sufrimientos.» (Niethammer, 1980: 9).

La biografía es en concepciones de este estilo no un *lugar de aprendizaje* primario; las experiencias biográficas resultan más bien en *contenidos* formativos. Por ello, los accesos son también posibles indirectamente –más allá de las autobiografías históricas o literarias–. Sin embargo, sigue siendo característico el contacto directo, el interrogatorio de *testigos presenciales* en cuanto «historia oral» autopercebida. Aquí se vuelven borrosas las fronteras entre la formación política y la «historia cotidiana» (Lüdtke, (ed) 1989), entre la formación laboral y la «historia desde abajo» (Alheit & Wollenberg, 1982: 274 y ss.). La «biografía pedagógica» se convierte en el medio de formación de la identidad social, política y cultural. No cabe duda de que el peligro de el «planteamiento histórico» radica en la problemática distancia de las experiencias biográficas de las personas que están aprendiendo, posiblemente incluso en la formación de la tradición y la iconografía acrílicas¹⁸. No obstante, esto no puede relativizar la posibilidad de que, con la «visión histórica», quede abismado un aspecto esencial del recuerdo autobiográfico: la comprensión de la interconexión del propio destino con la historia de una cultura social concreta.

El principio del *gräv där du står* («excava donde estés parado») –presentado por el escritor sueco Sven Lindqvist a fines de la década de los setenta en un libro inusualmente popular (Lindqvist, 1989 [1978])–

17 Aquí se puede señalar la elevada relevancia metodológica de la narratividad en la historiografía, que indudablemente tiene desde la importante obra de Arthur C. Danto, *Analytical Philosophy of History* (cf. sobre este asunto, de manera detallada, Rossi (ed.) 1987).

18 Para una exposición detallada de la crítica a este riesgo, cf. Alheit & Dausien, 1990

ha llevado a uno de los mayores movimientos de educación laica en Europa. Solo en Suecia están activos casi 10.000 círculos de estudio (Dammeyer, 1989: 293 y s.). Y una parte considerable de su trabajo consiste en investigaciones de historia oral. La motivación de las personas que están aprendiendo sería la convicción de que «el futuro... comenzó ayer» y de que se entenderían a sí mismos y a sus propias vidas solo si comprenden su pasado.

Ciertamente, parece justificado en concepciones equiparables la cuestión de si puede discutirse todavía con sentido de la formación (de personas adultas) *orientada biográficamente*. Por otro lado, esta puntualización también se puede invertir radicalmente: ¿podemos tener «hecha», en sentido práctico, una historia que está en gran parte usurpada por las interpretaciones de poderosas organizaciones y grupos de interés, que incluso se superponen (ya en Benjamin, 1965), y en general si seguimos la vía de prescindir de los seres humanos –aunque «no por propia voluntad»– (Marx/Luxemburg)? ¿No es inevitable el «desvío» por las historias de vida concretas si queremos entender el pasado? Serían comprensibles, por ejemplo, el trauma de la Guerra de Vietnam para la sociedad de los Estados Unidos o las experiencias contradictorias de la «reunificación» en Alemania? –Los procesos de aprendizaje orientados a la biografía parecen fertilizar no solo la pedagogía sino también la historiografía misma–.

6. El «planteamiento intercultural»

El hecho de que la ilustración del saber biográfico produzca referencias extraordinariamente cercanas a los desarrollos en la sociedad como un todo puede ser corroborado por otro concepto pedagógico. La percepción de la «extranjería» de las *personas migrantes* como problema social o, a la inversa, el redescubrimiento de la «etnicidad» como protección de su estabilidad psicológica (ya en Klemm, 1985) han hecho que los procesos educativos orientados biográficamente sean inusualmente populares en la llamada «educación intercultural».¹⁹

No obstante, la concepción básica de esta aproximación es tan simple como problemática. Se basa en una «hipótesis de la diferenciación de la modernidad» (Bukow & Llaryora, 1988): migrantes pasan su biografía presuntamente en dos «culturas» incompatibles, la cultura de sus «países de acogida» y la cultura de procedencia. La cultura de origen generalmente se identifica según los tipos ideales con los patrones tradicionales de estilos de vida identificados y folclóricamente sobredimensionados. La cultura del país de destino se considera incuestionablemente «moderna» y está determinada por orientaciones axiológicas racionales y universalistas. El foco de una cultura es la familia, el centro de la otra es la profesión. La coerción de oscilar entre ambas culturas crea problemas de identidad e integración y precisa asistencia pedagógica. Con ello hay un significado secundario sobre si, en cuanto meta de la pedagogía intercultural, se requiere una segunda infancia, por así decir «moderna», como un objetivo de la educación intercultural (Bukow & Llaryora, 1988: 15), o si parece más valiosos un «fortalecimiento del sentido de pertenencia a la propia minoría» (Klemm, 1985: 181). Como resultado se genera una «trampa de la modernización» (Apitzsch, 1990: 15), que sobreestiliza didácticamente la peculiaridad étnica construida para justificar las intervenciones educativas (Hamburger, 1988). Aquí observamos un paralelo interesante con los «planteamientos compensatorios», ya discutidos críticamente.

En el caso de tales diferencias construidas de modernidad se ignoran los reales *problemas de modernización*, lo que puede suceder muy fácilmente desde la perspectiva biográfica con las personas migrantes.

¹⁹ Es notable que la destacada investigadora de biografía y migración Ursula Apitzsch se haya enfrentado críticamente desde el principio con este hecho (véase Apitzsch, 1989a; 1989b; 1990a; 1990b).

Como regla general, las culturas de sus territorios no son de ninguna manera «premodernas». A menudo, la decisión migratoria es el resultado de un enfrentamiento crítico con los procesos de modernización en la propia sociedad de origen. El proceso migratorio se plantea no como el camino de un mundo tradicional no fragmentado hacia un entorno moderno problemático, sino como un proceso planificado de «modernización individual» (Inkeles, 1984: 373 y ss.) con una orientación clara hacia las agencias de modernización, la escuela y las empresas industriales, en la sociedad de acogida (Apitzsch, 1990: 15 y s.). El problema de esta amplia expectativa no es solo el riesgo de desintegración social, sino el riesgo de una trayectoria biográfica negativa con una dinámica considerable (Alheit, 1984b)²⁰.

Los resultados de los procesos de modernización individuales comparables son en unos casos positivos, con conexiones asombrosamente no problemáticas, más bien convencionales (relativas a la familia) con orientaciones claramente modernas (relativas a la profesión), especialmente en mujeres; pero en otros casos negativos, a menudo en los miembros masculinos de las generaciones posteriores, con el colapso de los recursos de planificación biográfica, porque el retorno a la *ethnicity* ya no es una salida real (Apitzsch 1989a; 1989b). Esta observación sugiere que las biografías de personas migrantes «no deberían interpretarse culturalísticamente en contextos étnicos, sino que más bien las dificultades de los tránsitos de estatus atraviesan hoy la sociedad multicultural, que son un problema de la modernización de esta sociedad, que los grupos de migrantes no experimentan más tarde, sino antes y de una manera más radicalmente que otros grupos de la sociedad de acogida» (Apitzsch, 1990a: 18).

Este ejemplo deja claro cuán problemáticos serían los constructos normativos de procesos o las identidades biográficas para una concepción pedagógica. Por el momento, los profesionales de la educación están extraordinariamente mal preparados para acompañar procesos de aprendizaje intercultural orientados a la biografía. Los considerables riesgos, pero también las oportunidades, de las biografías migratorias modernas son, en cierto sentido, «anticipaciones» de opciones sociales universalizadas en las biografías modernas. Por lo tanto, representan importantes recursos –tanto positivos como negativos– para una pedagogía cuyo objetivo es la «biograficidad», la producción de autonomía individual de acción en el curso de vida²¹.

7. El planteamiento emancipatorio

La experiencia estructural de la incertidumbre de los tiempos biográficos, de la individualización y la marginalización es también el fundamento de concepciones formativas que pueden ser caracterizados razonablemente por el término «emancipadoras» porque explícitamente abogan por una *transformación* de aquellas estructuras básicas que permiten el despliegue de posibilidades biográficas, notoriamente obstaculizadas, en grupos particulares de la sociedad. Esto es particularmente cierto de los planteamientos biográficos del *trabajo formativo feminista*. Resulta paradigmático en Schmeling (1988). Ella descubre la biografía femenina como un «campo de aprendizaje político», porque es precisamente la «biografía normal» sugerida socialmente la que promueve la visión de la desigualdad estructural y habitual en la vida de los sexos: el efecto «gender-doing» del sistema educativo (Rabe-Kleberg, 1986; 1987; 1988b) y la intensificación de este efecto en las transiciones al sistema ocupacional.

20 Precisamente este dilema biográfico puede convertirse en una «trampa» para los miembros de la segunda y la tercera generación de inmigrantes. Aquí, las esperanzas de carreras formativas y profesionales están aún más extendidas que en la primera generación de migrantes; y el retorno sin problemas a la colonia étnica está bloqueado en la mayor parte de los casos (véanse los interesantes resultados de la investigación sobre biografías de aprendizaje de biografías de mujeres miembros de las generaciones posteriores en Apitzsch, 1989b; 1990a; 1990b).

21 En este contexto, aparece por primera vez el concepto principal del presente estudio. Aún no representa un concepción o incluso una teoría elaborada. Es como si fuera un «concepto programático»; anuncia una estrategia educativa.

Por regla general, las mujeres –biográficamente– no reciben los mismos recursos de planificación por parte del sistema educativo que los hombres. Se les niega la preparación sistemática en las estrategias de acción biográfica y las capacidades de control que median *en passant* el inventario estándar de la socialización masculina. Por lo tanto, es más probable que las mujeres caigan en «trampas formativas» y que tengan más probabilidades de convertirse en perdedoras en el proceso de modernización del «capital humano» (Rabe-Kleberg, 1988a; 1988b). La causa de estas trampas estructurales es el patrón básico de una «doble socialización» (Becker-Schmidt, 1987; 1996), es decir, la integración escindida de las mujeres en el trabajo remunerado y en el familiar. Este modo de socialización –relativamente independiente de las características estructurales sociales– parece influir, con asombrosa persistencia, en la «lógica» de la ubicación social, la ubicación en el proceso de trabajo remunerado y en el aparato de dominación social. Resulta interesante, sin embargo, que este «patrón» no produce ningún resultado definitivo, sino más bien la pluralidad biográfica de las situaciones de vida de las mujeres (paradigmáticamente Moen, 1985; Dausien, *et al.*, 1990).

Alice Rühle-Gerstel (1932) ya llamó la atención sobre que de ello se deducía, por así decir, una perspectiva «natural» del trabajo de formación de las mujeres con orientación biográfica –que se vuelve críticamente contra el movimiento burgués de mujeres–. Ella argumenta convincentemente, «que no se trata de realizarse a sí misma, como si en cada mujer hubiera una sustancia antecedente, fácilmente identificable, que garantizara la unidad y la progresión del conocimiento. El problema ha de desarrollarse en otro nivel teórico: no disolver diferencias y límites, sino reconocerlos. En el camino *que parte de sí mismo* hay realidades que hay que perdibir y realizar, que no se encuentran en las proximidades.» (cit. según Nordmann, 1988: 121). El objetivo y el asunto político son, al mismo tiempo, la superación de cada constelación biográfica individual, el camino «que parte de sí mismo». Pero eso significa nada menos que subjetivismo. Para la formación de las mujeres, puede convertirse en una nueva forma de aprendizaje enérgico, una especie de *movimiento social* (Schiersmann, 1983). La resistencia a las trampas impuestas de la estructura biográfica no solo cambia los cursos de vida individuales, sino que también afecta la organización social del trabajo y la formación en general.

Por lo demás, parece sintomático que, como ejemplo de procesos formativos emancipatorios, ya no se ofrezcan concepciones de los movimientos sociales tradicionales²², sino ideas de contextos feministas. Este hecho ya no puede explicarse mediante concesiones voluntarias al espíritu de la época. La característica de los planteamientos emancipatorios en la formación de las mujeres consiste precisamente en el hecho de que la experiencia biográfica se toma en serio como punto de partida de los procesos formativos no solo en su peculiaridad subjetiva, sino que también entra lo «privado» en un *proceso de politización*²³. Con ello, no están excluidas formas colectivas de resistencia, sino que están expresamente previstas (Schmeling, 1988: 118 y ss.). Sin embargo, se trata de «nuevas asociaciones» (Alheit, *et al.*, (eds.) 1990, II: 913 y ss.), que no se condensan «por crecimiento natural» en agregados sociales colectivos, sino por medio de una decisión libre y consciente de los individuos involucrados en el movimiento social. El proceso de aprendizaje político también parece cambiar su rostro; incluso el aprendizaje colectivo tiene que comenzar con la biografía concreta.

22 Esto ciertamente no significa que la orientación biográfica no tenga cabida, por ejemplo, en la formación sindical. Todo lo contrario: el cultivo de «nuevos modelos culturales», especialmente entre los trabajadores jóvenes (Zoll, *et al.*, 1989), puede requerir conceptos formativos más sensibles con el curso de la vida, que incorporen y amplíen las ideas del «enfoque experiencial» basado en la teoría en Oskar Negt (1971) (cf. Alheit & Wollenberg, 1982). Nadie, por supuesto, puede afirmar que el empuje para una mayor sensibilidad a las biografías como tema del trabajo político de formación haya partido del movimiento obrero y sindical actual. En este punto, el movimiento de mujeres es indiscutiblemente el protagonista y, al mismo tiempo, el portador de la esperanza al mismo tiempo.

23 El célebre eslogan feminista «*Lo privado es político*» se refiere también a la comprensión de que las estructuras sociales de dominio y sus condiciones de reproducción no dejan intacta la privacidad. Por ello, por supuesto, las mujeres son las más afectadas (véase Schmeling, 1988: 71 y ss.).

8. Conclusión

El resultado más interesante de la revisión crítica de diferentes planteamientos del trabajo formativo orientado biográficamente no es la complejidad contradictoria de las referencias teóricas. El hallazgo más asombroso es, sin duda, el *amplio rango* de las concepciones que cubren las concepciones formativas orientadas biográficamente: la amplitud de los planteamientos va desde intervenciones terapéuticas individuales hasta el compromiso sociopolítico, desde temas clásicos de la formación continua de índole general y sociocultural hasta las nuevas cuestiones de formación continua profesional y política. Por lo tanto, la orientación de la biografía en la formación de personas (adultas) puede considerarse como una especie de «*paradigma oculto*» que, además, sugiere un cambio gradual en las disposiciones de los profesionales.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter (1984a): “Biographieforschung in der Erwachsenenbildung” (parte I) en *Literaturund Forschungsreport Weiterbildung*, vol. 13, 40-54; (parte II) en *Literaturund Forschungsreport Weiterbildung*, vol. 14, 31-67.
- Alheit, Peter (1984b). *Zum Problem des Einsatzes biographischer Methoden bei der Erhebung von zeitlich-diachronen Entwicklungsverläufen der beruflichen Sozialisation ausländischer Jugendlicher. Expertis für den Modellversuch «Ausbildung italienischer Jugendlicher im nationalen und binationalen Verbund»*. Bremen: Universität Bremen.
- Alheit, Peter (1988): “Alltagszeit und Lebenszeit. Über die Anstrengung, widersprüchliche Zeiterfahrungen «in Ordnung zu bringen»” en Rainer Zoll (ed.): *Zerstörung und Wiederaneignung von Zeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alheit, Peter & Bettina Dausien (1990): “Biographie” en Hans Jörg Sandkühler (ed.): *Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*, tomo 1. Hamburg: Meiner.
- Alheit, Peter & Jörg Wollenberg (1982): “Der «Erfahrungsansatz» in der Arbeiterbildung” en Ekkehard Nuissl (ed.): *Taschenbuch der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Alheit, Peter *et al.*, (eds.) (1990). *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung (parte II) (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts «Arbeit und Bildung»*, vol. 14, Bremen: University Bremen Press.
- Apitzsch, Ursula (1989a): “Interkulturelle Bildung”, *Report*, vol. 23, 71-81.
- Apitzsch, Ursula (1989b): Normative Orientierungen italienischer Migrantenkinder zwischen Herkunftsfamilie und Beruf. En: *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Bremen: Universität Bremen, 228-248.
- Apitzsch, Ursula (1990b). *Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration*. Bremen: Habilitationsschrift Universität Bremen (manuscrito inédito).
- Baacke, Dieter & Theodor Schulze (eds.) (1979). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München: Juventa.
- Baacke, Dieter & Theodor Schulze (eds.) (1985). *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weiheim und Basel: Beltz.

- Baacke, Dieter (1985): “Biographie: Soziale Handlung, Textstruktur und Geschichten über Identität. Zur Diskussion in der sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Biographieforschung sowie ein Beitrag zu ihrer Weiterführung” en Dieter Baacke & Theodor Schulze (eds.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weheim und Basel: Beltz.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker-Schmidt, Regina (1987): “Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften” en Unterkirchen, Lilo; Wagner, Ina (Hg.): *Die andere Hälfte der Gesellschaft*. Österreichischer Soziologentag 1985. Wien.
- Becker-Schmidt, Regina (1996): “Einheit Zweiheit Vielheit. Identitätslogische Implikationen in feministischen Emanzipationskonzepten”, *Zeitschrift für Frauenforschung*, vol. 14, 1/2, 5-18.
- Benjamin, Walter (1965). *Geschichtsphilosophische Thesen. En: Walter Benjamin, Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze. Mit einem Nachwort von Herbert Marcuse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Birren, James E. & Bonnie Hedlund (1987): “Contributions of autobiography to developmental psychology” en Nancy Eisenberg (ed.): *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (1990): “Die biographische Illusion”, *Bios*, vol. 3, núm. 1, 75-81.
- Breloer, Gerhard (1984): “«Kritische Lebensereignisse» – ein lebenswelt-analytischer Forschungsansatz für die Erwachsenenbildung?” en Erhard Schlutz & Horst Siebert (eds.): *Zur Identität der Erwachsenenbildung*. Bremen: Bremen University Press.
- Bukow, Wolf-Dietrich & Roberto Llaryora (1988). *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dammeyer, Martin (1989): Die Zukunft hat gestern begonnen. Nachwort zu: Sven Lindqvist, Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte. Bonn: J.H.W. Dietz. Dannefer, Dale & Ralph R. Sell (1988): Age structure, the life course and, aged heterogeneity’.
- Dausien, Bettina *et al.*, (1990): “Frauenarbeit und Frauenbildung. Theoretische und empirische Befunde in der Perspektive des Geschlechterverhältnisses” en Peter Alheit *et al.*, (eds.): *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Ergebnisse und Perspektiven des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung* (Teil II) (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts “Arbeit und Bildung”, Bd. 14, Bremen: University Bremen Press.
- Elder, Glen H. (1985): “Perspectives on the life course” en Glen H. Elder (ed.): *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions*. 1968-1980. Ithaka: Cornell University Press.
- Filipp, Sigrun-Heide (ed.) (1981). *Kritische Lebensereignisse*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Foucault, Michel (1971). *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1974). *Die Ordnung des Diskurses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuchs, Werner (1983): “Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?”, *Soziale Welt*, vol. 34, 341-371.

- Gamm, Hans-Jochen (ed.) (1984): *Führung und Verführung. Pädagogik im Nationalsozialismus. Eine Quellensammlung*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Gildemeister, Regine & Günther Robert (1986): *Identität als Gegenstand und Ziel psychosozialer Arbeit*. Erlangen: (unveröffentlichtes Manuskript).
- Günther, Elke *et al.*, (1985): “Lebensgeschichten verstehen lernen. Ein Bericht über die Arbeit der «Berliner Projektgruppe Lehrerlebensläufe»” en Dieter Baacke & Theodor Schulze (eds.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weiheim und Basel: Beltz.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 tomos, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamburger, Franz (1988): “Identität und Migration” en Emigratione ed identità culturale Emigration und kulturelle Identität. *Encuentro* 12.12.1988. Universität Frankfurt. Frankfurt am Main: VAS, 31-35.
- Hoff, Ernst-Hartmut (1990): “Kontrolle und Moral. Problematische Arbeitsprodukte im Urteil von Arbeitern” en Felix Frey & Ivars Udris (eds.): *Das Bild der Arbeit*, Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Inkeles, Axel (1984): “Was heißt «individuelle Modernität?»” en Traugott Schöfthaler & Dietrich Goldschmidt (eds.): *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kade, Jochen (1985): “Diffuse Zielgerichtetheit. Rekonstruktion einer unabgeschlossenen Bildungsbiographie” en Dieter Baacke & Theodor Schulze (eds.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weiheim und Basel: Beltz.
- Kaltschmid, Jochen (1988): “Biographie und Pädagogik” en Andreas Kruse *et al.*, (eds.): *Gerontologie. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Folgerungen für die Praxis*. München: Bayerischer Monatsspiegel Verlagsgesellschaft.
- Klemm, Klaus (1985): “Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Eingrenzung”, *Die deutsche Schule*, Vol. 77, 176-187.
- Kohli, Martin (1985): “Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente”, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Vol. 37, 129.
- Kohli, Martin (1989): “Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen” en Dietmar Brock *et al.*, (eds.): *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel*. München: DJI-Verlag, 249-278.
- Körper, Klaus (1989): “Zur Antinomie von politisch-kultureller und arbeitsbezogener Bildung in der Erwachsenenbildung”, *Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Zum Spannungsverhältnis von Arbeit und Bildung heute*. Dokumentation des 10. Bremer Wissenschaftsforums vom 11. bis 13. Oktober 1988. Bremen: Universität Bremen, 126-151.
- Koring, Bernhard (1987): “Erwachsenenbildung und Professionstheorie. Überlegungen im Anschluß an Oevermann” en: Klaus Harney *et al.*, (eds.): *Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Fallstudien – Materialien – Forschungsstrategien*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.
- Lempert, Wolfgang (1990): “Moralische Sozialisation im Beruf”, *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Vol. 86, H. 1, 3-22.

- Lindqvist, Sven (1989) [1978]. *Grabe wo du stehst. Handbuch zur Erforschung der eigenen Geschichte*. Bonn: J.H.W. Dietz Nachf.
- Loch, Werner (1979). *Lebenslauf und Erziehung* (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 79). Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Loch, Werner (1981): “Anfänge der Erziehung – Zwei Kapitel aus einem verdrängten Curriculum” en Friedrich Maurer (ed.): *Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Lüdtke, Alf (1989). *Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen*. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Mader, Wilhelm (1987). *Autobiographie und Bildung Zur Theorie und Praxis der Guided Autobiography*. Bremen: (unveröffentlichtes Manuskript).
- Moen, Phyllis (1985): “Continuities and discontinuities in women’s labor force activity” en Glen H. Elder (ed.): *Life Course Dynamics: Trajectories and Transitions. 1968-1980*. Ithaca: Cornell University Press.
- Negt, Oskar (1971). *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung, 2. überarbeitete Auflage*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Niethammer, Lutz (1980): “Einführung” en Lutz Niethammer (ed.): *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der «Oral History»*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Nordmann, Ingeborg (1988): “Im Zick-Zack zwischen weiblichem und männlichem Entwurf”, *Freibunter*, Vol. 38, 119-128.
- Oevermann, Ulrich (1981). *Professionalisierungstheorie. Vortragstranskript*. Frankfurt am Main: (unveröffentlichtes Manuskript).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1986): “Was hat die Bildungsreform den Frauen gebracht?”, *Vorgänge*, vol. 81, núm. 3, 60-68.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1987): “Bildung für Frauen im Abseits? Oder: Das Abseits als unsicherer Ort. Einige Überlegungen zur Bildungsdiskussion” en Ilona Ostner (ed.): *Frauen. Soziologie der Geschlechterverhältnisse* (Soziologische Revue. Sonderheft 2).
- Rabe-Kleberg, Ursula (1988a): “Frauenarbeit – Die andere Seite der Facharbeit. Zur Genese weiblicher Haus- und männlicher Lohnarbeit” en Rainer Drechsel *et al.*, (eds.): *Berufspolitik und Gewerkschaften. Gewerkschaftliches Berufsverständnis und Entwicklung der Lohnarbeit* (Forschungsreihe des Forschungsschwerpunkts «Arbeit und Bildung», Bd. 9). Bremen: Bremen University Press.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1988b): “Weibliches Arbeitsvermögen» und soziale Berufe – ein gutes Verhältnis”, *Frauenforschung (Informationsdienst des Forschungsinstituts Frau und Gesellschaft)*, vol. 6, núm. 4, 28-31.
- Rossi, Paolo (ed.) (1987). *Theorie der modernen Geschichtsschreibung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schiersmann, Christiane (1983): “Frauenbildung zwischen institutionalisierten Lernformen und sozialer Bewegung” en Erhard Schlutz (ed.): *Ermachsenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Schleiermacher, Friedrich D. E. (1957). *Pädagogische Schriften. Unter Mitarbeit von Theodor Schulze herausgegeben von Erich Weniger*, vol. 1. Düsseldorf und München: Küpper.
- Schmeling, Birgit (1988). *Der «biographische Ansatz» in der Frauenbildungsarbeit Theoretische Voraussetzungen und praktische Erfahrungen*. Bremen: Universität Bremen (tesis).
- Schmitz, Enno (1983): “Zur Struktur therapeutischen, beratenden und erwachsenenpädagogischen Handelns” en Erhard Schlutz (ed.): *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmitz, Enno (1984): “Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozeß” en Dieter Lenzen (ed.): *Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung*, Bd. 11. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schroots, Johannes J.F. & James E. Birren (1988): “The nature of time: Implications for research on aging”, *Comprehensive Gerontology C*, vol. 2, 1-29.
- Schuchardt, Erika (1980). *Soziale Integration Behinderter, 2 Teilbände*. Braunschweig: Westermann.
- Schuchardt, Erika (1993): “Innovative Forschung – Beispiel Biographischer Ansatz” en Hans Tietgens (ed.): *Beiträge der Bezugswissenschaften zur Erwachsenenbildung (Studienbibliothek für Erwachsenenbildung, Bd. 4)*. Frankfurt am Main: Pädagogische Arbeitsstelle Deutscher Volkshochschulverband.
- Schulze, Theodor (1985): “Lebenslauf und Lebensgeschichte. Zwei unterschiedliche Sichtweisen und Gestaltungsprinzipien biographischer Prozesse” en Dieter Baacke & Theodor Schulze (eds.): *Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele*. Weheim und Basel: Beltz.
- Schütze, Fritz (1981): “Prozeßstrukturen des Lebensablaufs” en Joachim Matthes *et al.*, (eds.): *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, Fritz (1984): “Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens” en Martin Kohle & Günther Robert (eds.): *Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*. Stuttgart: Metzler.
- Siebert, Horst (1984): “Lernen und Lebenswelt” en Erhard Schlutz & Horst Siebert (eds.): *Zur Identität der Erwachsenenbildung*. Bremen: Bremen University Press.
- Siebert, Horst (1985). *Lernen im Lebenslauf. Zur biographischen Orientierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Deutscher Volkshochschul-Verband.
- Spanhel, Dieter (ed.) (1988). *Curriculum Vitae (Neue pädagogische Bemühungen, Bd. 98)*. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Thomae, Hans (1968). *Das Individuum und seine Welt*. Göttingen: Hogrefe.
- Zoll, Rainer *et al.*, (1989). «Nicht so wie unsere Eltern!» *Ein neues kulturelles Modell?* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Nota biográfica

Peter Alheit ha sido catedrático en las universidades de Tübingen y Göttingen, donde regentó el Seminario Pedagógico (el más antiguo de Alemania). En la actualidad es profesor emérito. Ha sido profesor

visitante en Santa María (Brasil), Viena, Xiamen (China) y Chulalongkorn (Tailandia). Ha publicado más de 50 libros y más de 300 artículos. Sus obras han sido traducidas a más de 13 lenguas. Ha dirigido más de 50 tesis doctorales.

Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores

Learning to think about one's life - A biographical workshop in the formation of educators/teachers Abstract

Conceição Leal da Costa¹, Constança Biscaia², Andrés Argüello Parra³

Resumo

Neste texto assumimos o quadro da pesquisa biográfica em Educação e a corrente das histórias de vida em formação, incluindo alguns estudos atuais neste campo. Partilhamos vivências, práticas e reflexões em torno de um ateliê biográfico de projeto (ABP) gerado e desenvolvido com onze estudantes durante o atual ano letivo, no período final da formação inicial de educadores/professores. Apresentamos os contornos do modelo de formação deste recente perfil profissional em Portugal, o processo associado à conceção do dispositivo pedagógico em si e como se tem desenvolvido em articulação com a concretização do Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo na Universidade de Évora. Sustentando o ABP e testemunhando curiosidades e interesses iniciais, descortinamos algumas questões que nos moveram em busca de caminhos de construção de identidade(s). Para tanto, destacamos os conceitos de *aprendizagem biográfica* e de *biographicity* (Alheit & Dausien, 2000; Alheit, 2009) ou *biograficidade* em Delory-Momberger (2016), assim como o de *ateliê biográfico de projeto* proposto por Delory-Momberger (2006). Porque estamos na fase final, as considerações finais são narrativas emergentes de como em conjunto temos aprendido pensando sobre a própria vida. Terminamos sem concluir. Das releituras das narrativas biográficas escritas e das conversas que mantivemos nos momentos de encontro e partilha, anunciamos alguns aspetos onde ressalta(m) o(s) desejo(s) de ser educadora/professora em diferentes nuances e com voz. Advogamos que convocam reflexões sobre múltiplas identidade(s) em construção tendo em conta o processo, o contexto, o conhecimento e as pessoas em formação. Acompanhar e refletir em momentos de formação profissional universitária, pode ser um caminho que deixa carrilar projetos (d)e vida e identidades que se (re)constróem transgredindo posições e fomentando disposições.

Palavras chave

Pesquisa biográfica, narrativas, formação de educadores/professores, aprendizagem, identidade.

Abstract

In this article, we assume that the biographical research is about how people's life courses develop through interaction between the individual subjectivity and the societal conditions. We share experiences, practices and reflections around a biographical project atelier (ABP) developed with eleven students during the current school year, in the final of their teacher education. We present the model of this recent teacher profile in Portugal for early years, the process and the design of the pedagogical device itself and how it has been developed within Master Course in Pre-school Education and 1st Cycle at the University of Évora. Because learning is an important part of this interaction, and therefore biographical research includes a conception of learning. For this, we provide an overview of the theoretical understanding of learning in a biographical perspective. *Biographical learning and biographicity* (Alheit & Dausien, 2000; Alheit, 2009) or *biograficity* in Delory-Momberger (2016), as well as the *biographical project atelier* proposed by Delory-Momberger (2006) were the most important concepts. The final considerations are emerging narratives of how together we have learned thinking about life itself. We finished without finishing. From the re-readings of the written biographical narratives and the conversations we had in the moments of meeting and sharing, we announced some aspects where the desire (s) of being an educator/teacher in different nuances and with voice is stressed. We advocate calling for reflections on multiple identity (s) under construction taking in to account the process, the context, the knowledge and the people. Accompanying and reflecting in moments of teacher education the university can be a path that allows projects, life and identities that are (re) constructed transgressing positions and fostering dispositions.

Keywords

Biographical research, narratives, teacher education, learning, identity.

Recibido: 06-05-2018
Aceptado: 21-05-2018

1 Conceição Leal da Costa. Universidad de Évora (Portugal), mlc@uevora.pt.

2 Constança Biscaia. Universidad de Évora (Portugal), cbiscaia@uevora.pt.

3 Andrés Argüello Parra. Universidad Pedagógica y Tecnológica (Colombia), jaimed.arguello@uptc.edu.co.

*«Signifier vitalement une vie est un acte vital de création,
de co-création de traits d'union entre soi et la vie, celle des autres et celle du monde.
C'est un acte de naissance, de co-naissance, signant peut-être l'aboutissement ultime d'une des dernières étapes métamorphosants de l'existence».*
(Gaston Pineau, 2012: 184)

1. Introdução

Neste texto assumimos o quadro da pesquisa biográfica em Educação (Delory-Momberger, 2016) e a corrente das histórias de vida em formação (Pineau & Legrand, 2007) sem olvidar alguns desafios e avanços atuais destas abordagens (Breton, 2018). Partilhamos vivências, práticas e reflexões em torno de um trabalho com enfoque na dimensão pessoal da construção identitária de futuros docentes e que denominamos por ateliê biográfico de projeto (ABP). Foi gerado e desenvolvido no período final de uma formação inicial de educadores/professores e por tal apresentamos os contornos do modelo de formação deste recente e provocatório perfil profissional em que se integrou. Explicamos o processo associado à respetiva conceção do ABP, o dispositivo pedagógico em si e respetivo desenvolvimento, ao mesmo tempo que identificamos os princípios teórico-metodológicos que assumimos neste projeto que se quis participado, de auto e hétero-formação e que está em fase de conclusão, mas ainda não terminou.

Consideramos que o contexto e o lugar de onde falamos e onde o processo decorre, assim como interesses profissionais e no domínio da investigação nunca são indiferentes. Por isso, esclarecemos que este ABP foi realizado em Portugal, mais propriamente na Universidade de Évora, com duas docentes e onze futuras educadoras/professoras em estágio, ou seja, durante um ano letivo e coincidente com os momentos de conclusão do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais adiante explicitamos as questões iniciais que nos moveram e explicitamos que falamos de um curso profissionalizante, isto é, um percurso de formação inicial obrigatório para o respetivo exercício da profissão. Neste momento, é apenas frequentado por mulheres nesta universidade e com isto aproveitamos para justificar a linguagem que muitas vezes aqui utilizamos no feminino, mas também que quando a utilizamos no masculino é, tão só, para simplificar a exposição escrita ao longo do texto.

A redação por três autores⁴, quando apenas as duas primeiras têm estado diretamente envolvidas exige também alguma justificação. Os primeiros tópicos deste artigo colheram vários contributos de estudos nacionais e internacionais⁵, mas foram igualmente importantes os olhares do último autor enquanto docente

4 As autoras são docentes da Universidade de Évora e só a primeira faz parte da equipa docente no Curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo. A primeira tem responsabilidades na coordenação do programa de formação, pertencendo também à respetiva Comissão Executiva de Acompanhamento, fazendo que as reflexões que se apresentam representem um caminho reflexivo feito em equipa naquele âmbito.

A segunda autora é Doutora em Psicologia da Educação e psicoterapeuta. Atualmente é docente nos cursos de formação de psicólogos, terapeutas e enfermeiros da Universidade de Évora, mas exerceu a docência na formação de professores durante um longo período da sua carreira. Os interesses académico e profissional de ambas, focam-se na aprendizagem e desenvolvimento profissional e a investigação que têm desenvolvido no âmbito das histórias de vida tem sido, sobretudo, realizada em conjunto. Não se estranhe, portanto, que se formasse uma equipa que moveu a Educação e Psicologia, o que também se explicita no texto que é nossa intenção dar continuidade a este projeto na formação de educadores/professores, mas alargá-lo à formação de outros profissionais do cuidar (e) do desenvolvimento humano, nomeadamente da Saúde.

Realizou aulas abertas à comunidade académica e conferências, organizadas com a primeira autora, nas quais estudantes e nós docentes, e outros, participaram. Este aspecto não foi de somenos importância, pois foi a reflexão e o debate que nos foram permitindo conhecer, compreender e apropriar de processos sucessivamente. Uma consciencialização progressiva, (re)construtora de sentidos, foi dando origem a várias questões. Por isso, dizemos que foi um projeto consentido para o qual todos os participantes puderam contribuir ao longo do (seu) tempo.

Para melhores esclarecimentos pode ler-se o que hoje encontramos sobre avanços no que se pensa sobre possíveis alcances da pesquisa biográfica. É o caso da emergente ideia de uma possível construção de especificidades epistemológicas de «Ciências da Formação», assim designadas, por exemplo em Botinet (2017).

5 Este artigo é um produto dos projetos de investigação em rede de networking, em especial da Rede Internacional de Ensino Superior e da Rede de Pesquisa biográfica, nomeadamente da BIOGraph em que se integram também.

e investigador. Interessado na formação de professores e visitante na Universidade de Évora, fez nesse âmbito alguns momentos de observação participante em sala, onde as estudantes agora participantes no ABP marcavam presença e também fez algumas rodas de conversa. O seu olhar esclarecido e crítico ofereceu válidos contributos acerca deste percurso e também sobre o alcance metodológico e epistemológico da pesquisa biográfica em Educação⁶.

Acrescentamos que os três, enquanto investigadores e docentes empenhados na formação de professores e também na de outros profissionais do cuidado e do desenvolvimento humano, afirmamos o valor epistemológico e formativo das histórias de vida. Permanecemos alinhados com autores como Clandinin & Connelly (1995), Alheit (1999); Alheit & Dausien (2000); Clandinin (2000), Josso (2002); Pineau & Legendre (2007); Delory-Momberger (2012), Passeggi & Souza (2017), entre muitos outros⁷. Numa referência à investigação que temos realizado e sobre o que pensamos acerca da formação que promovemos na Universidade de Évora (Leal da Costa, 2015; Folque Leal da Costa & Artur, 2016; Leal da Costa & Nunes, 2016; Leal da Costa & Cavalcante, 2017) tem-nos movido a ideia que «no procedimento de formação pelas histórias de vida, a narrativa é uma preliminar» (Delory-Momberger, 2006: 363).

Impeliram-nos curiosidades e interesses sobre como as narrativas biográficas poderiam enriquecer este percurso formativo concreto, pois tínhamos algumas questões de partida: um ABP permitir-nos-ia acompanhar momentos de profissionalização que deixam carrilar projetos de vida e identidades que se (re)constróem? Conhecer caminhos da construção e do desejo de se ser educadora /professora? Qual é a atenção dada à pessoa nesta trajetória profissionalizante? Qual o nosso papel como docentes da universidade e formadores de professores nestes processos de formação e quais os nossos contributos para uma construção identitária?

Os conceitos que nos orientaram não foram indiferentes e dedicar-lhes-emos a devida atenção, partilhando e ilustrando o uso e a sua conveniência. Completamos o artigo com considerações a que foi possível chegarmos até hoje, uma vez que este projeto ainda prevê que voltemos a encontrar-nos com as estudantes e que as iniciais narrativas biográficas que escreveram venham a ser reescritas por cada uma delas. Porém, para essa fase final foi planeado mais um momento de encontro que a antecederá, para fazermos releituras do que empreendemos até aqui.

Iniciámos esta última etapa com uma comunicação oral num evento científico sobre formação de educadores/professores na Universidade de Évora⁸. Mas, se foi avisado socializar o que tem sido este ABP e o que nele temos aprendido, pensamos que será a escrita deste texto que pode tornar públicas as vozes de nós todas e assim fazermos o remate deste processo comunicacional com construção de sentidos. Mencionando o autor da epígrafe, Pineau (2012), aspiramos a que um ABP com lugar na formação de educadores/professores possa ser, efetivamente, espaço/tempo de *um ato de nascimento, de co-nascimento, de um estágio*

6 Realizou aulas abertas à comunidade académica e conferências, organizadas com a primeira autora, nas quais estudantes e nós docentes, e outros, participaram. Este aspeto não foi de somenos importância, pois foi a reflexão e o debate que nos foram permitindo conhecer, compreender e apropriar de processos sucessivamente. Uma consciencialização progressiva, (re)construtora de sentidos, foi dando origem a várias questões. Por isso, dizemos que foi um projeto consentido para o qual todos os participantes puderam contribuir ao longo do (seu) tempo.

7 Para melhores esclarecimentos pode ler-se o que hoje encontramos sobre avanços em possíveis alcances da pesquisa biográfica. É o caso da emergente ideia de uma possível construção de especificidades epistemológicas de «*Ciências da Formação*», assim designadas, por exemplo em Botinet (2017).

8 Pode compreender-se em <http://www.fepue2.uevora.pt/> o que é este evento científico de âmbito nacional até esta edição, organizado pelas Comissões Executivas de Acompanhamento destes cursos profissionalizantes e realizado de dois em dois anos. A próxima edição, dada a aceitação e a projeção do que se tem vindo a fazer na Universidade de Évora e do nosso trabalho em redes de networking, será internacional.

de metamorfose da existência e, ao mesmo tempo, sirva o propósito de ser um caminho significativo porquanto todos os que nele participamos, (re)construímos narrativas e *aprendemos pensando sobre a própria vida*.

2. Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores – Razões e opções

Neste artigo não cabe discutirmos os desafios que são hoje lançados às escolas aos professores e à sua formação, mas na verdade é de inovação, de mudança paradigmática do que é ensinar crianças e do que é aprender na escola face a posturas tradicionais que também estamos aqui a tratar. Foi a construção identitária de um novo perfil, educador/professor, o maior desafio que nos dispôs a iniciar um ateliê biográfico de projeto (ABP), baseado no conceito de Delory- Momberger (2006), desenvolvido num percurso de formação inicial para a docência e perseguindo a ideia que ao formar o profissional há que lembrar a pessoa. A estes aspetos deveremos juntar que o profissional que preparamos não é alheio a uma epistemologia da profissão de educador de infância e de professor do 1º Ciclo, em Portugal muito diferentes entre si. Tornar-se educador/professor é, também por isso, construir uma identidade antes inexistente, assim como contrariar lógicas fragmentárias na cultura da escola e preponderâncias disciplinares. É gerir e desenvolver o currículo assumindo-se um profissional altamente qualificado⁹ e monodocente.

Citando um texto anterior, evidenciamos algumas preocupações nesse sentido, confirmando que não são de agora:

«Numa sociedade em constante mudança, o conhecimento aumenta exponencialmente e encontra-se acessível por via das novas formas de comunicação. Existem novas formas de trabalho, crescentes desigualdades e fragmentações (sociais, económicas e culturais) e o papel do professor, bem como a sua formação têm sido objeto de questionamentos. Nestes tempos, em que profissão docente é considerada complexa, as condições do seu exercício são exigentes perante transformações tão céleres, a valorização da visão holística, ecológica contextualizada dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional tem reforçado que todos os processos formativos, iniciais, contínuos, formais ou informais, influenciam mudança dos professores consequente transformação dos seus contextos de trabalho. (...). A influência da formação inicial, na pessoa e profissional em permanente construção, exibe a importância (...).» (Folque, Leal da Costa & Artur 2016: 179-180).

Em busca de resposta para questões que abarcam a complexidade do ser humano, assumimos o poder da narrativa, não apenas como produto de um «ato de narrar», mas que «ela tem também um poder de *efetivação* sobre o que ele narra» (Delory-Momberger, 2016: 141). Estamos conscientes que um longo tempo como alunos dificulta que nos tornemos profissionais inovadores e (re)construtores das imagens de professor e de escola que fomos construindo ao longo do tempo. Assim, há algum tempo que manifestamos preocupação com a ausência de uma atenção focada na pessoa que se torna educador/professor. Simultaneamente, estamos conscientes que uma profissionalização organizada no formato de curso mostra vicissitudes e limites que buscamos ultrapassar. Mas neste contexto não se dissimulará a visão projetiva de cada estudante? Permitir-se-á o diálogo do seu ser interior com o exterior no espaço/tempo do curso? Sabendo que «a história de vida não é a história da vida, mas a ficção conveniente pela qual o sujeito se produz como projeto de si mesmo» (Delory-Momberger, 2006: 365), o ABP poderia ser a oportunidade de fazer acontecer a mudança. Permitir-nos-ia vislumbrar a construção singular que cada estudante tem vindo a fazer da sua existência e da experiência no espaço/tempo da formação profissionalizante. Ou seja,

⁹ Para o exercício da docência em qualquer nível de ensino, desde a educação Pré-escolar até ao final do ensino Secundário e com exceção para o Ensino Superior, é necessário o grau de mestre.

poderíamos em linha com o que estuda a pesquisa biográfica e o saber que pretende alcançar, «tomar em conjunto o que constitui precisamente a interface que ela se propõe a analisar e compreender: ao mesmo tempo, a agentividade individual e a estrutura social, a experiência singular e os “quadros da experiência”, a “sociedade vivida” e a “sociedade constituída”» (Delory-Momberger, 2016: 141). Contando a nossa história ou contando-a a alguém vamo-nos dando conta da nossa historicidade como pessoa, agindo e interagindo no mundo da vida. Esse aspeto parece-nos claro em Alheit (2009): «life constructions extend beyond what we narrate about our lives. They are hidden references to the structural conditions that impose on us» (p. 143).

Assim, no trabalho projetivo do ABP orientaram-nos alguns conceitos preliminares. O primeiro, *cuidar (d) a pessoa* em formação, que é um aspeto há muito considerado pela pesquisa biográfica em Educação. Em nosso entender é extremamente necessário, mas dificilmente conseguido quando o queremos perceber relacionado com um conceito de identidade profissional que tem a pessoa muito presente. A *identidade* aparece aqui como uma entidade plural, um sistema multidimensional, que engloba diferentes identidades resultantes das interações que o indivíduo estabelece nos diferentes espaços da vida em que se vai inserindo e entendendo. Simultaneamente, que tais dimensões não se limitam a estar juntas, mas que se organizam num todo, que pode ser mais ou menos estruturado. Esta ideia leva-nos, no fundo, a compreender o lado mais pessoal da formação e da identidade profissional em linha com autores como Abraham (1982, 1989), Nóvoa (1992; 2004) ou com Hall (2006).

Sequencialmente, este trabalho implicou alguns conceitos que permanecem na atualidade dos trabalhos em pesquisa biográfica e na corrente das histórias de vida em formação – entender que é no ato de contar que nos instituímos, permitindo uma construção identitária:

«Durante o ato da narrativa, o sujeito se configura segundo uma hipótese de si mesmo que advém da multiplicidade de possibilidades que constituem seu horizonte e que ele toma provisoriamente como aceitável ou ‘suficientemente boa’. Dizer, do sujeito, que ele é uma hipótese é dizer que ele permite instituir provisoriamente uma figura de si, submetida à validação da experiência. Por meio da sucessão e da diversidade das experiências, o sujeito- hipótese testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura sob medida». (Delory-Momberger, 2006: 364).

A pertinência, a profundidade e tudo o que implica sustentar e orientar o desenvolvimento de um ABP com este alinhamento, exige explicitar mais alguns conceitos de que nos socorremos. É o caso de *aprendizagem biográfica* (Alheit, 2009), de *biographicity* (Alheit & Dausien, 2000; Alheit, 2009) ou *biograficidade* na expressão de Delory-Momberger (2016).

Acreditando que teríamos pela frente um trabalho de re-significação de sentidos «que questionava, de um ou de outro modo, toda a nossa acção como educadores» (Nóvoa, 2004: 20), impregnámo-nos de vontades para fazer acontecer uma pedagogia que cumprisse esse desígnio – o ABP. Entre outras inspirações, apoiámo-nos em reflexões de autores que nos permitiram enquadrar o ABP, ao mesmo tempo assumido como a possibilidade de escutar e ser escutado, em linha com o *isomorfismo pedagógico*¹⁰ que almejamos (Leal da Costa & Folque, 2013; Folque, Leal da Costa & Artur, 2016) e considerando que não

10 Por isomorfismo pedagógico entendemos [...] a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores. (Niza, 2009: 352).

temos conseguido abranger esta dimensão transformadora de si e dos outros incorporando a história da vida. Como Nóvoa (2004), reivindicamos necessidades de

«(...) práticas de auto-formação, da construção de narrativas sobre as nossas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Estou a falar dessa necessidade de cada um se contar a si próprio como modo de adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador».

«(...) “empowerment”, essa palavra complexa da língua inglesa que no Brasil tem sido traduzida por “apoderamento” ou “empoderamento” – um reforço de poder tão necessário para os professores e, em particular, para os professores principiantes, nessa fase decisiva da vida profissional em que são lançados para as situações mais difíceis, muitas vezes sem qualquer apoio».

«(...) necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da nossa identidade profissional. Estou absolutamente convencido que sem um novo olhar teórico sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir os caminhos de futuro da profissão docente». (p. 22).

Nesta busca, o valor inestimável da narrativa para a compreensão do ser humano e do seu desenvolvimento torna-se evidente. Tecemos em variados contextos e lugares, muitas e diversas «narrativas para dar sentido ao acontece e ao que nos acontece. De igual modo, vamos nos tecendo com elas e por elas» (Passeggi, 2016: 305). Estas afirmações pressupõem uma valorização da linguagem como estruturante do pensamento (Vygotsky, 2001) e, conseqüentemente, do que se pode entender o que é aprender. Neste mesmo sentido, a nossa forma de ver, de estar e de ser no mundo também não podem ser entendidos independentes da linguagem. O valor heurístico da narrativa manifesta-se, tornando-se igualmente um bom ponto de partida para explicações sobre a natureza e/ou a existência humana.

Passeggi (2016) justifica o progressivo interesse de diferentes áreas do saber pelas narrativas, permitindo sustentar as nossas opções pedagógicas na proposta de um ABP num processo de profissionalização para a monodocência com crianças:

«Como já propunha Vygotsky (2001), “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra”, pois ao transformar-se em linguagem ele se reestrutura e se modifica. Assim, entendendo-se a linguagem como fator estruturante das visões de mundo, do modo de perspectivar a realidade, como sugere Tomasello (2003), os pesquisadores passam a se debruçar sobre crenças, representações, valores, mediante os quais o humano dá sentido à vida. E, mais ainda, a linguagem não só estrutura o pensamento, mas se impõe como ação no mundo, conforme demonstram os estudos da pragmática. No célebre livro, Quando dizer é fazer, Austin (1990) chama a atenção para os atos performativos e a força da linguagem como ação criadora de realidade no mundo. Daí a importância de se compreender melhor a relação entre pensamento, linguagem e práxis social». (p.305).

No que diz respeito ao dispositivo propriamente dito, pedagogicamente utilizado na perspectiva de uma formação holística, integrado e integrador em momentos de preparação para a docência, o ABP pode ser visto como um espaço/tempo de encontro e reflexão e a narrativa entendida como «uma das formas privilegiadas de atividade mental e reflexiva segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social e histórico» (Delory-Momberger, 2006: 369). Continuando com a autora, acreditamos que num ambiente cuidado e que reconhece a vida como experiência formadora e de formação, as narrativas biográficas das futuras educadoras/professoras «não advêm do controle do

‘ser interior’ considerado em si mesmo e para si mesmo, mas advêm da forma histórica e socialmente construída que o relato permite dar às experiências individuais» (p. 369).

Delory-Momberger (2006) explicita claramente ideias essenciais sobre *o para que forma a narrativa*. Reivindicamo-las para melhor fundamentar o que cremos serem as possibilidades formativas do ABP:

«As histórias de vida não formam nada além da formabilidade, isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’ (Dominicé, 1990). A capacidade de mudança (a formabilidade), postulada pelos procedimentos de formação mediante as histórias de vida, repousa no reconhecimento da vida como experiência formadora, e da formação como estrutura da existência (Honoré, 1977; 1990). O procedimento de formação consiste em trabalhar sobre as representações que os formandos dão nos relatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as na perspectiva de um projeto». (p. 366).

Objetivando o ateliê que expomos, numa perspectiva de socialização da formação, de uma pedagogia que desvenda aprendizagens, desconstrói preconceitos e dá contributos para a construção de uma identidade, incorporando a pessoa que está a tornar-se educadora/professora, este trabalho com narrativas biográficas pressupôs, efetivamente, que a aprendizagem é um processo de desenvolvimento humano. Nesse sentido, a ideia de *biografização* como objeto de estudo esteve igualmente presente, entendida como sinónima de busca da compreensão de como nos tornamos quem somos.

Tendo em conta o percurso já percorrido no ABP, podemos desvendar encontros entre entendimentos de *aprender* na perspectiva biográfica, com outros entendimentos. Num confronto com perspectivas em que a *aprendizagem (profissional)* é assumida como uma atividade culturalmente mediada, historicamente desenvolvida que emerge da atividade prática (Engeström, 2001), ou, nesta mesma linha, em que *aprender* é entendido como um processo de transformação pessoal e social, fazer emergir a dimensão auto e hetero formativa das narrativas e integrar essas dimensões na formação inicial de educadores/professores afirma um sentido desse encontro - falamos pois de busca do desenvolvimento humano. Isto não deixa esquecer que, afinal, a aprendizagem biográfica em certa medida também enraíza numa matriz histórico-cultural. Passeggi (2011), ao afirmar que «hemos buscado apoyo en la perspectiva histórico-cultural, en los trabajos de Vygotsky (1989, 1991, 1999), en el interaccionismo sociodiscursivo desarrollado por Bronckart (1999) y en la psicología cultural propuesta por Bruner (1989, 1991, 1995, 1997, 1998, 2001, 2005), que ofrecen contribuciones pertinentes sobre el papel de las narrativas en el desarrollo humano». (p. 30), ajuda-nos a compreender porquê.

Por seu turno, o ABP justificou-se quando entendemos que «a dimensão de projeto é constitutiva do procedimento de formação, na medida em que ela instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e em que ela abre à pessoa em formação um espaço de formabilidade» (Delory-Momberger, 2006: 366). Estes são referenciais que robustecem a ideia de que a *aprendizagem biográfica* foi perspectivada de maneira coerente com objetivos deste curso da Universidade de Évora. Autores como Delory-Momberger (2005, 2006, 2016) Alheit (2009) ou Alheit e Dausien (2000) definiram *biografização* e *biograficidade*, conceitos que nos ajudaram a fazer várias opções fundamentadas. Por tal, passamos a esclarece-los inscrevendo-os num entendimento de *aprendizagem ao longo da vida* que também não foi indiferente.

Estes autores «interrogam não apenas a capacidade do ser humano de narrar uma história qualquer, mas também a capacidade de fazer a narração de sua própria vida, o que denominam de *biografização*, entendida como uma atividade mental, cognitiva pela qual o humano organiza narrativamente a experiência

vivida» (Passeggi, 2016: 306). Esta é uma leitura que comungamos, permitindo afirmar que «ganha força a afirmação de Bruner quando propõe que “a criação do eu é uma arte narrativa”, portanto um ato performativo, autopoietico pelo qual narrar-se é (re)inventar-se» (Passeggi, 2016: 306).

Encontrámos em palavras de Alheit (2009) uma certa curiosidade: «lifelong learning ‘instrumentalises’ and ‘emancipates’ at one and the same time» (p.138). Esta visão particular de *biographical learning*, uma *micro-perspetiva*, como a denomina o autor, permite compreender a *aprendizagem no tempo da vida*, clarificando, mas sobretudo sustentando, o que entendemos no contexto do APB que é a *aprendizagem biográfica* e os respetivos contributos transformadores de si, dos outros e dos contextos que um processo de *biografização* encerra num trabalho destes com futuros educadores/professores que se encontram periodicamente para refletir e conversar sobre a formação e sobre o profissional que se preparam para ser. E foi assim que nos orientámos para um *ateliê biográfico de projeto* (Delory-Momberger, 2006), permitindo-nos fundamentar epistemológica e metodologicamente este dispositivo pelas histórias de vida.

Por fim, mas não por último, não podemos esquecer o modelo de formação de educadores/professores em que se integra um ABP, nem tão pouco ignorar tratar-se da formação para um perfil profissional que é novo, quer no horizonte temporal da formação docente em Portugal, quer da epistemologia da profissão. Assim, também focamos a emergência de necessidades e interesses, nossas e das estudantes, invocando contornos conceituais determinados pelas próprias características deste curso. Constatámos que para além das determinações legais de âmbito nacional, uma duração de dois anos, precedida de três (uma Licenciatura em Educação Básica), evidencia-se na Universidade de Évora uma busca de coerência e de cuidado com processos transacionais, com base em princípios e fundamentos idênticos no total dos cinco anos. Nesta análise confirmámos a forte presença de uma matriz sócio-cultural, sobretudo quando atentamos para orientações pedagógicas sobre formação, aprendizagem, ou desenvolvimento profissional.

Portanto, não foi indiferente, nem poderia ser, o que entendemos por *aprendizagem* neste ABP nem sobre a sua relação com conceitos mais amplos como qualidade na educação escolar com crianças, aprendizagem ao longo da vida, ou sobretudo, por identidade profissional e por monodocência. O recurso à narrativa com um grupo de futuras educadoras/professoras, perseguindo uma perspectiva biográfica, buscou garantir tais lógicas de coerência na pesquisa e na formação globalmente, pelo que demos uma especial atenção ao escutar a pessoa e profissional em formação na sua *totalidade*. Assim, nenhuma das opções expostas condicionou o desenvolvimento do ABP limitando-o a alguma uma configuração pedagógica que não permitisse a participação e a negociação com as estudantes de como, com quem, quando e para quê nos iríamos encontrar.

Para tanto, valeram-nos alguns conceitos organizadores do nosso papel. E orientadores do trabalho nos encontros com as estudantes. Destacamos o de *mediação biográfica* enquanto modo específico de acompanhamento, numa ótica da investigação biográfica e inspirado em pressupostos de Vygotski, pois foi fundamental. Entendeu-se ser uma «actividad práctica, que puede ser ejercida por el formador, en las más diversas áreas del conocimiento (...), con el propósito de provocar cambios deseables para la persona en formación y deseadas por el sujeto. (...) Por ser formativa, la intención de formar (se) es guiada por el coentendimiento del formador y de quien se forma» (Passeggi, 2011: 37). Assim, demos sentido aos papéis diferenciados que assumimos no ABP, esbatendo assimetrias entre docentes e estudantes, assumindo o poder da participação, da conversa e do feedback reflexivo.

3. Narrativas (d)e curso

«Que o acto de ensinar se torne a caixa
de ressonância de todo o nosso ser».
(Sylvia Ashton-Warner)

Admitindo que um percurso profissionalizante pode ser também uma trajetória de formação e de construção identitária, podemos entender que se constitui como caminho que cada um traça a partir das vivências anteriores, da sua experiência enquanto aluno, enfim, das mais variadas especificidades da sua caminhada até então. Em muitos estudos e autores perpassa a ideia de que o professor ensina como viu ensinar. Torna-se então, absolutamente necessário, criar espaços no contexto da formação inicial para explicitar essas crenças dos futuros professores, para que ocorra uma reflexão e questionamento fundamentado sobre o processo de se tornar professor enquanto ainda não o é (Flores, 2010).

Nesse sentido, refletir sobre a trajetória de quem se torna educador/professor, sobre relações de alteridade estabelecidas com os outros, com os saberes ou com o mundo, torna-se basilar para compreendermos a identidade, enquanto processo e diferentes nuances. E é sobre esse processo de mudança de si, aqui pensado no âmbito de uma formação inicial para a docência que este artigo se debruça, apresentando uma reflexão em que o conceito de *identidade* deve ser esclarecido e enquadrado no contexto global de um projeto (modelo) de formação, entendido como um percurso acadêmico que deve preparar cada estudante para a monodocência com crianças entre três e dez anos de idade.

Para o efeito, e de acordo com Hall (2006), destacamos que um aspeto relevante da construção identitária é o facto de os sujeitos assumirem diferentes identidades em diferentes circunstâncias e momentos. Assim, a identidade apresenta-se como um processo que se vai estabelecendo na interação entre a busca do eu e a busca de uma cultura. Por sua vez, as marcas identitárias encontram-se em itinerários de relações e interações com os outros, em tensões e diálogos mediados pela linguagem e pela cultura.

Neste alinhamento concetual, não podemos ficar indiferentes a momentos, vivências, contextos, encontros ou conhecimentos que, ocorrendo durante um período de profissionalização na universidade, insinuem lógicas fragmentárias na construção dos saberes, ou dissociem a identidade individual de outros espaços e tempos da vida mais amplos, ou mesmo do tempo histórico em que ela acontece. É nossa convicção que, lidar com a inteireza da pessoa em formação, é proporcionar-lhe oportunidades de elaboração de olhares críticos, não só sobre a própria identidade, memória, cultura e formação, mas sobre o mundo, sobre o outro, sobre a cultura e sobre a realidade em que estão inseridos. No fundo, preparar cada um para se tornar educador/professor e, simultaneamente, ter em mente que se trata de uma caminhada da pessoa (e futura) profissional que se forma para uma intervenção sustentada e autónoma, agente local nas múltiplas realidades que uma profissão complexa e com crianças lhes irá exigir num futuro próximo. No fundo, implicou o alinhamento com ideias de Lipiansky *et al.*, (1990), reconhecendo a liberdade de ação dos atores sobre determinismos sociais e biográficos. Uma possibilidade de estratégias identificatórias enquanto procedimentos implementados de forma (consciente ou inconsciente) «par um acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient) procédures élaborées em fonction des diferentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation» (p.24).

Relendo os objetivos da formação de educadores/professores na Universidade de Évora¹¹, em cuja projeção colaborámos desde a criação do curso, destacamos que, em boa medida, remetem para aprendizagens nos domínios científico e praxiológico, promissoras de intervenção na ecologia da infância, especialmente no que respeita à educação de qualidade de crianças nas primeiras idades e em ambiente escolar. Para tal, acautela-se que a preparação destes profissionais deverá proporcionar e viabilizar atitudes reflexivas e investigativas, comprometidas com contributos futuros para a inovação de âmbito pedagógico e das práticas educativas com crianças daquelas faixas etárias (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016). Contudo, apesar do nosso envolvimento em múltiplas determinantes do curso, não vislumbramos, nos seus objetivos, indícios de compromissos ou possibilidades efetivas de aprendizagem e construção de conhecimentos que apontem para uma (re)configuração da profissão poder acontecer dentro deste curso contando com a voz das estudantes e uma escuta consequente. No fundo, não encontramos nos objetivos do curso nem na sua estrutura normativa, qualquer necessidade explícita de cuidar da pessoa em formação. E isso premeia este texto com algumas notas sobre o porquê destas afirmações, ao mesmo tempo que justifica a paulatina construção da ideia e de emergentes necessidades de um ateliê biográfico com as estudantes, nesta formação com tantas especificidades. Por outras palavras, julgamos cada vez mais necessário que falar de construção identitária pressuponha cuidar da autonomia, da escuta, das interações ou de contrariar fragmentações, assumindo que a história da vida de cada um de nós se desenvolve no seio de uma rede de relações, em contextos onde age, reage e interage.

Neste alinhamento, tem-se tornado cada vez mais evidente que formar exige que nós docentes da universidade e formadores de futuros professores, acompanhem percursos e estejamos atentos aos modos como cada sujeito gere a sua própria caminhada no seio da complexidade e dos lugares, tendo em conta a pessoa que é. No fundo, é preciso mudar alguma coisa.

Tomando a ideia de Josso (2002), requiere que a significação de vivências seja consentida, havendo tempo, lugar e gente que possibilite fazer reflexões que traduzam conexões com a vida em comum e integrando a temporalidade da vida que vai construindo a própria experiência de cada estudante em formação. Trata-se, efetivamente, de estarmos atentos a uma lógica individual gerada pela estrutura específica e biografada da experiência, mas rejeitando que isso signifique que a estrutura biográfica determina o processo de aprendizagem. Pelo contrário, concordamos com Alheit (2009) que se trata de uma estrutura aberta, integradora de novas experiências, e que, portanto, cada indivíduo, e neste caso concreto cada futura educadora/professora, ganhe expressão ao interagir com os contextos escolares e com quem os habita, com os outros e consigo mesma. Falamos, pois, na perspectiva de uma integração individual de experiências novas, assente em experiências pessoais passadas e orquestrada porque elas se tiveram em conta. Como processo social, a aprendizagem possibilita a mudança de si ativamente, implicando participação nas mudanças que ocorrem no seu mundo social. O estágio, período de contacto preferencial com contextos de intervenção, o processo de supervisão é um contributo para tal acontecer, mas evidenciando-se uma construção da profissionalidade ocultando a da personalidade (Leal da Costa & Cavalcante, 2017).

Acrescentamos que ter em conta a natureza biográfica do conhecimento sinónima de um processo de aprendizagem que opera a mudança de si e simultaneamente não deixa os contextos estruturais inalterados, implica que concordemos com os autores que apontam a aprendizagem como processo que acontece dentro de transições e que as promove. Transições que podem ser entendidas como processos de

11 Podem ler-se em [http://www.oferta.uevora.pt/mestrados/\(codigo\)/536](http://www.oferta.uevora.pt/mestrados/(codigo)/536)

abdução como refere Alheit (2009). Voltando ao curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo que enquadrou o desenvolvimento do ABP aqui em análise, entender a aprendizagem desta maneira, faz-nos pensar que o conhecimento produzido pelas estudantes ao longo do curso carece de especial atenção ao seu conhecimento biográfico, na medida em que só é genuinamente transitório se for biográfico também (Alheit, 2009). No seu conjunto, estas considerações sobre processos de aprendizagem, implicam entender que um curso de formação profissionalizante, deveria permitir relações a cada estudante com o mundo da vida de modo a proporcionar a auto-reflexão e a hetero-reflexão. No fundo, uma *ecoformação* a quem tem muitos anos de vida em ambiente escolar como aluna, ao mesmo tempo que nunca teve contactos com esta figura profissional até há pouco inexistente e também nunca foi professor.

Esta ideia de aprendizagem que presidiu à conceção do ABP, pressupondo que não pode ocorrer exclusivamente dentro do indivíduo, depende da comunicação e interação com os outros e das relações com um contexto social. Neste sentido, a aprendizagem (biográfica) está enraizada em mundos da vida que podem ser analisados como *ambientes de aprendizagem* (Lave & Wenger, 1991). Proporcionar a imersão em contextos que permitam redesenhar contornos da vida, reconstruindo significados como atores sociais inseridos em contextos específicos, como é o caso de um percurso académico numa universidade, ou um estágio em ambiente escolar com crianças, é promovermos o que Alheit (2009) designou por *biographicity*. Por tudo isto, o modelo de um curso profissionalizante que uma universidade concebe e estrutura, bem como a legislação que o configura, são aspetos que devem ser questionados e que nós, refletindo em equipa docente na Universidade de Évora, temos vindo e continuamos a questionar. Por exemplo: será que o modelo de formação respeita uma aprendizagem profissional que acontece dentro e através da história da vida de cada estudante? E enquanto processo interativo e socialmente estruturado, cuida da pessoa ao mesmo tempo que ela se vai tornando educadora/professora no período de duração do curso? As sessões presenciais na universidade em conjunto com a permanência nos contextos, escola do 1º Ciclo e/ou o Jardim de infância, são ambientes de aprendizagem que servem todos propósitos de uma formação que abarca, realmente, a dimensão da pessoa em formação?

Apesar dos estudos que já realizámos no domínio da aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional de professores, Leal da Costa (2015) por exemplo, no que diz respeito à aprendizagem e formação de educadores/professores as curiosidades e as questões são amplas e permanecem no horizonte dos nossos interesses na docência e na investigação. O que conhecemos até agora vem-nos dos estudos sobre e com educadores de infância e/ou professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, ou mesmo sobre a Educação de Infância, sobre criança(s) e infância(s), ou ainda de estudos sobre os professores, o seu pensamento, os que focam a complexidade da docência em geral e com crianças. Sendo assim, as reflexões que temos realizado sobre o educador/professor provêm, porventura, de evidências empíricas na experiência de formadores deste novo e desafiante perfil, sendo certo que reconhecemos que o pensamento estruturado que fizemos até hoje sobre este assunto é incipiente.

Por sua vez, o estado da arte mostra, efetivamente, que pouco se tem pensado profundamente face ao que há para conhecer no âmbito da complexidade que acompanha a formação e o desempenho destes profissionais monodocentes. Lembramos que podem exercer a profissão como educadores de infância (EI) e como professores no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). A nossa visão, manifesta em vários textos, sobre o que pode ser uma formação destes docentes e a investigação realizada com eles, como por exemplo, Leal da Costa e Folque (2013), Couveiro, Leal da Costa e Folque (2015), Leal da Costa &

Nunes (2016) ou Leal da Costa & Cavalcante (2017), apesar de considerarmos ser reduzida, permite-nos elucidar alguns aspetos. Por exemplo,

«Pensando na investigação que os estudantes realizam (...), consideramos que se tem revelado uma oportunidade para acrescentar conhecimentos ao que se sabe sobre o ensino, sobre os professores, sobre a investigação, sobre as crianças e sobre a formação destes educadores/ professores. Como produtores de conhecimento e da (re)construção de saberes em contexto, com alunos reais, entre interações e relações significativas, resolvendo problemas e tomando decisões que entrelaçam teoria e prática, acreditamos que se têm convertido percursos e acontecimentos em processos de mudança. Ao mesmo tempo, os estudantes tornaram-se educadores/ professores. Assim, a emancipação e autonomia destes profissionais vai sendo construída com os próprios, enquanto membros de uma equipe alargada no tempo do curso, quando as interações e a cooperação para tal contribuem». (Leal da Costa & Nunes, 2016: 123).

Atravemo-nos a constatar que os variados trabalhos e atividades, textos e diálogos entre a equipa docente, com docentes cooperantes, estudantes e ex-estudantes ou com outros investigadores, as reuniões, comunicações e eventos científicos que organizamos e/ou participamos partilhando muito do que fazemos na Universidade de Évora e com as escolas, em boa medida têm conduzido a várias *narrativas* da formação inicial de educadores/professores na Universidade de Évora (Leal da Costa & Folque, 2013; Folque, Leal da Costa & Artur, 2016; Leal da Costa & Nunes, 2016; Folque, Aresta & Melo, 2017; Folque, 2018, entre outros). Aliás, a relação que mantemos com a Cidade e o papel que lhe atribuímos não é indiferente neste projeto de formação de educadores/professores. É talvez esta a dimensão que marca efetivamente a diferença e o alcance de estar em contexto e (d)e vida e(m) formação em Évora, dando todo o sentido à realização de um ABP.

Em nosso entender, este curso pretende abranger o que é ser (e tornar-se) monodocente em trabalho escolar com crianças, porque alinha com entendimentos de um saber que se constrói na universidade, nas escolas, na vida, dando origem a ações profissionais socialmente necessárias, utilizando esta feliz expressão de Roldão (2017). No fundo, o que lemos também num texto nosso:

«Na busca do isomorfismo pedagógico como estratégia de transferência das aprendizagens da formação para a profissão, através da constituição de um projeto de formação claro e coerente para os educadores e professores monodocentes, demos conta da necessidade de aprofundar relações e trabalhos, com os colegas das diversas áreas e que participam nestes cursos. Se já conseguimos garantir, ao longo da formação, unidades curriculares centradas na monodocência, ainda nos falta ampliar a comunicação e articulação entre estas UCs e as UCs da área de docência e das didáticas específicas disciplinares. Esta articulação torna-se particularmente necessária nos momentos da supervisão da PES e feitura dos seus relatórios. Só o constante diálogo, entre o todo e as partes, permite apreender “[...] o que está tecido junto [...]” (MORIN, 2000, p. 41). Utilizando as palavras de Leontiev (1987), importa em cada momento da formação não perder o motivo da atividade principal (ser educador/ professor monodocente) para que as ações e operações que contribuem para a sua realização não percam significado mais abrangente». (Folque, Leal da Costa & Artur, 2016: 223).

Reafirmamos palavras anteriores, robustecendo a ideia que nos quotidianos da formação, as ausências da voz de (futuras) educadoras/professoras sobre a pessoa quem são e sobre a sua (trans)formação são recorrentes. Devemos admitir que não há quimeras para interpretar e significar a sua existência, a direção que entendermos dar-lhe, nem caminhos certos para responder aos desafios de aprender esta profissão docente, ou qualquer outra. Porém, admitimos que a reflexão conjunta e as escritas de si podem ser uma

das mediações possíveis para o fazermos, na medida em que «alimentam o nosso ganhar forma, para as reinvestirmos conscientemente» (Josso, 2002: 202).

4. Como foi? – Um projeto com etapas, planejado e avaliado em conjunto

«(...) aquela fração real dos dedos juntos/ como para escrever cada palavra:/ pegar ao alto numa coisa em estado de milagre: seja um copo de água,/ tudo pronto para que a luz estremeça: o terror da beleza, isso, o terror da beleza delicadíssima/ tão súbito e implacável na vida (...).»

(Herberto Helder, in Servidões)

Qualquer projeto, individual ou coletivo, tem sempre uma pré-história, mas também tem horizontes. As palavras de Delory-Momberger (2006) permitem dar-nos o mote e concordar que «toda atividade humana, desde a mais rotineira até a mais excepcional, implica um horizonte de possibilidade, um espaço diante dela mesma que a conduz à existência e que lhe confere sua finalidade e sua justificação» (p.364). Consideramos essencial este dar conta de quais foram as nossas inquietações iniciais, o que nos moveu, o que fizemos no projeto do ateliê que todas promovemos, quais os nossos recursos, mas também até onde já nos levou o que desenvolvemos até ao momento. Porventura estes são aspetos que remetem a pesquisa biográfica para o que constitui «a dimensão ética da sua abordagem, ou seja, a preocupação de esclarecer as condições sobre as quais a fala de si pode constituir para o sujeito um vetor de apropriação de sua história e de seu projeto e contribuir dessa forma para uma perspectiva *emancipatória* das pessoas e dos grupos humanos» (Delory-Momberger, 2016: 146). E é desse processo integrado e integrador que aqui falamos, um processo que começou com a nossa consciência que «no processo de *biografização*, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventado-se com ele» (Passeggi & Souza, 2017).

Ao questionarmos as estudantes sobre como deveríamos fazer, ainda no final do ano letivo anterior, fomos conversando com as alunas em contextos informais, assim como participando em eventos científicos, para sucessivamente podermos compreender que narrar era uma atitude humana fundamental e que levar a sério essa atitude deveria passar não apenas por reconhecer a sua importância, mas por encontrarmos formas de configurar narrativamente a temporalidade da nossa experiência. Isso implicaria diferentes possibilidades de se apropriarem de instrumentos das mais diversas naturezas, incluindo os semióticos que nos permitem contar a vida, mas também escutar as crianças e alterar contextos. Acordámos que iniciariámos o ABP no início do ano letivo de 2017-2018, abarcando o espaço-tempo da Prática de Ensino Supervisionada, quer em 1º Ciclo, quer em Educação Pré-escolar e assim o designámos na medida em que seria, simultaneamente, um projeto de cada uma e de todas.

O tempo era importante, não apenas para nos organizarmos, mas porque configurar narrativamente a sucessão temporal da experiência seria, para todas nós, um desafio à emancipação e ao empoderamento. Seria importante ser assim, pois os contextos escolares em estágio não eram indiferentes e revelavam-se realidades muito diversas e suficientemente boas para superarmos interpretações culturais, sobre a escola, sobre ser aluno, sobre o que é ensinar ou sobre o que é aprender, ousando descortinar «quem sou e como me vou tornando educador/professor».

Fazer uso das narrativas como dispositivo pedagógico, porque se trataria de um ateliê biográfico que instituiria cada uma de nós como autora e caminhante, interessada no conhecimento que produz para si mesma, sobre si e sobre os outros e sobre o contexto social e histórico, refazendo o conhecimento a cada

passo e podendo intervir com (re)construção de significados e com sentido (Alheit & Dausien, 2000; Delory-Momberger, 2006, 2012, 2016; Ferrarotti, 2013; Passeggi & Souza, 2017).

Combinámos fazer seis sessões, em conversas esclarecedoras e com toda a equipa docente, permitindo fazermos escolhas de encontros e momentos consentidos e informados por estudantes e professores da universidade, incluindo nós, autoras do texto, que participaríamos diretamente na ação. O planeamento sugeriu o seguinte:

- Sessão 1 Conversa sobre o projeto e planeamento participado, integrado (e integrador) do ABP no tempo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, portanto, correspondente a dois semestres letivos.
- Sessão 2 Conversas e reflexões cruzadas, com proposta de escuta interior - Quem sou? Como cheguei aqui? O que é a escola (e o jardim de infância)? Qual é a minha posição e papel naquele lugar?
- Sessão 3 Leituras cruzadas das narrativas escritas, conversas e reflexões partilhadas entre pares (incluiu as docentes). Identificação de vivências, encontros e momentos chave.
- Sessão 4 Momento de síntese, em que cada formanda «se reconta», incorporando a escuta de voze(s) exteriores e tornando públicas as nossas vozes.
- Sessão 5 Relatos cruzados a partir de releituras das escritas de si incorporando vivências na PES em Educação Pré-escolar.
- Sessão 6 Identificação de aspetos que permaneceram, daqueles que alterámos, dos que queremos que permaneçam explicitando para quê e incorporando os contributos d(n)as reflexões semanais produzidas no âmbito da PES. (Re)Construção de identidades através da reflexão e da escrita.

Deste planeamento inicial, e tal como qualquer projeto, houve necessidade de adequar alguns aspetos e momentos.

Iniciámos quando previsto, mas as datas foram alteradas a partir da segunda sessão, de acordo com possibilidades reais. Mas a maior alteração foi sugerir a redação da narrativa biográfica entre a segunda e a terceira sessão, mediante orientações escritas. A conversa em sala de aula tinha sido incipiente e a escrita precisava de orientação e tempo. Todas tivemos essa perceção e assim aconteceu. Enquanto dinamizadoras assumimos essa tarefa, organizando um documento orientador para a escrita da narrativa biográfica, que seguiu via e-mail para as estudantes, acordando um tempo para fazer e para a enviarem para nós e focando a sua atenção nos seguintes tópicos¹²:

1. Eu, no lugar (escola) que habito Como cheguei a este «lugar»? O que trouxe e o que trago nas «minhas bagagens para fazer esta viagem»? Ou, quem sou e como cheguei até aqui, tornando-me educadora-professora? O que é para mim ser professora?

12 Estas orientações, enviadas por nós em novembro de 2017, foram acompanhadas de um texto inicial e final, esclarecendo por escrito o que poderiam precisar na reflexão de cada tópico. Não cabe neste artigo escrever o texto completo, mas consideramos que estes focos de reflexão foram cumpridos e constituíram o principal impulso da escrita da narrativa de cada estudante. Foram-nos enviadas em janeiro de 2018, mês em que a atividade letiva estava em pausa e no qual voltámos a encontrarmos para a sessão 3, após termos recebido as narrativas. Todas as estudantes participaram, mas em nenhum momento foram obrigadas a fazê-lo.

2. Que lugar é este? Como é a escola? E o lugar? O que observo? O que vejo/sinto/penso sobre o que observo e o que mais me marcou? Que confronto entre a realidade e a expectativa?
3. Que objetos (observações, metodologias, saberes, currículo, projetos, etc) convoco e mobilizo para dar vida a este lugar que habito e no qual que me movo? Como disponho e uso estes «objetos»?
4. Quem são os «outros» (dentro fora de mim) que habitam comigo este lugar? Como (com)vivo com eles e como os perceciono?

Nós, as docentes, fizemos a leitura de todas e anotámos as ideias-chave que emergiram nas narrativas, antes do encontro presencial na sessão três e que partilharemos adiante neste texto.

A terceira sessão permitiu a leitura cruzada, a conversa e a reflexão partilhada. No entanto, percebemos a dificuldade de um processo comunicacional mais participado por todas nós. Tal significa que apesar de todas terem falado sobre si e sobre as colegas, ressaltaram as nossas vozes na mediação e na conversa.

As restantes sessões ainda não aconteceram. Mas em fevereiro de 2018, tornámos públicas as nossas vozes na comunicação oral que deu origem a este texto. Na sessão quatro apenas três estudantes estiveram presentes, sugerindo adiarmos os momentos de encontro. Nos tópicos que se seguem, partilhamos o que já conhecemos.

5. Narrativas emergentes – pensando sobre a própria vida

«Para mim, o importante é compreender. Para mim, escrever é uma questão de procurar essa compreensão, parte do processo de compreender».

(Hanna Arendt, 2001)

Acreditar que a preocupação com a *educação humana* atribui à pesquisa biográfica a responsabilidade particular, «não é apenas de ordem científica, mas também ética e política e que é também o vetor pelo qual os seres humanos acessam a um saber e a um poder deles mesmos que lhes dão a capacidade de se desenvolver e de agir enquanto “sujeitos” no meio dos outros e no seio da cidade». (Delory-Momberger, 2016: 145), justifica o que aqui partilhamos em seguida.

Da leitura/reflexão partilhada das narrativas escritas pelas alunas, foi possível evidenciar os aspetos em torno dos quais as mesmas se desenrolavam. Assim, as narrativas aparecem centradas sobretudo: na forma como cada uma chegou a este «lugar/ escola e na construção de significados do que é ser-se educadora/professora». A leitura fez-nos também pensar como o *hoje* dificulta um distanciamento da reflexão face ao que está a ser vivido, talvez porque tudo parece estar demasiado presente.

De salientar ainda, expressões, conceitos e dimensões formativas que se destacam e que foram utilizadas na forma como as estudantes se pensam, parecendo revelar a apropriação de discursos e orientações da matriz que identificámos na conceção do percurso profissionalizante e que, talvez assim a legitimam. Apresentamos de seguida, alguns desses aspetos emergentes a partir das releitura(s) cruzadas, partilha e conversas entre pares. As transcrições estão identificadas, com garantia do anonimato de cada estudante que verbalizou a escrita. A cada nome foi atribuído um código com duas letras que lhe corresponde.

Um desses aspetos prende-se com os caminhos da construção do desejo de se ser educadora/professora. Dizendo-se, algumas escreveram nas suas narrativas, e confirmaram nas conversas, que sempre desejaram ser educadoras/professoras:

«As minhas brincadeiras sempre se desenvolveram em torno da escola e do cuidado com as crianças». (CD).

«Desde que me lembro que quero ser professora ... desde cedo que senti um entusiasmo pela aprendizagem e pelo poder ensinar, e por isso, nunca me vi a ser outra coisa». (SA).

Ou que nunca pensaram em ser educadoras/professoras:

«Nunca me passou pela cabeça ser professora (...). N^o 1^o ciclo tive uma professora o menos correta possível que me intitulou como uma criança com dificuldades de aprendizagem, im aginam como é difícil (...) sentirmo-nos inferiorizados sentir que não prestamos para nada? Mais tarde tive uma professora diferente que era carinhosa e ...o mais imp era que nos ouvia... Só mais tarde decidi que queria ser educadora, pois eu gostava de crianças e elas pareciam sempre adorar-me». (BT).

Nesse caminho de construção do seu ser educadoras/professoras, destacam-se momentos que marcaram a construção deste querer ser educadora/professora:

«Lembro-me bem da minha educadora e dos momentos bons que vivia com ela/ do meu professor do 4^o ano e do prazer que tínhamos em aprender. Acho que foi aí que comecei a querer também ensinar». (AB).

«Um professor ... que tinha um método de ensino que me cativou e me fez desenvolver o desejo de ensinar (...). Mais tarde o trabalhar numa ludoteca, despertou ainda mais o meu desejo de lecionar e aprender com crianças». (AC).

«N^o 4^o ano tive uma das professoras que me marcou mais, pois era divertida e propunha muitas tarefas em grupo. Como eramos um grupo pequeno de crianças, eramos apenas oito, fizemos projetos todos juntos. Lembro-me de pensar, durante este ano, que quando crescesse queria ser uma professora como ela, animada e que fizesse as crianças gostarem da escola». (SA)

Outro dos aspetos que emerge como fundamental passa pelos caminhos da construção do desejo de se ser educadora /professora na formação universitária. E aí, no que é dito e nas expressões usadas para o dizer é possível perceber a forma como o modelo de formação está a ser apropriado pelas alunas. É assim que aparece também a importância dada ao contacto continuado com os contextos da prática profissional:

«Após a entrada na Licenciatura em Educação Básica, principalmente após as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional em Pré-Escolar e 1^o Ciclo do Ensino Básico, percebi que era realmente esta a profissão que queria seguir no futuro». (CD).

«Fui colocada no curso de EB, que não era a minha primeira escolha. ... mas através dum projeto numa u.c que envolvia crianças do 1^o c, e que me obrigou a planear, definir objetivos e pô-los em prática, fez-me ver o que era o dia a dia duma prof^a. Mais tarde o estágio e os desafios que me colocou, fizeram-me sentir realizada e perceber que o que quero mm é contribuir para a formação e aprendizagem daquelas crianças». (AC).

«Foi no estágio que pela primeira vez deixei de ser a X e comecei a ser a professora X, ensinei, dei a minha primeira aula ou seja foi aqui tive a oportunidade de perceber o meu futuro profissional». (AS).

«No presente semestre estive com uma turma bastante complicada na escola X mas que se transformou num desafio profissional e pessoal. No decorrer da prática senti-me realizada, com a certeza que é mesmo o que quero para a minha vida profissional». (AP).

E evidenciaram a importância dos educadores/professores cooperantes, remetendo-nos para o lugar da reflexão:

«As partilhas realizadas entre colegas e as partilhas e diálogos com a minha professora cooperante foram muito construtivos na minha formação». (VS).

«Ao refletir sobre a prática da educadora, aprendi não só alguns métodos e estratégias de dinamizar a sala, (...), como também desenvolvi em mim um olhar crítico e uma curiosidade entusiasmante sobre este modelo, interligando-o com as minhas atitudes como futura educadora. A realização do caderno de formação, permitiu a minha adaptação ao contexto educativo, mas foi também através dele que consegui manter e estabelecer uma relação de comunicação e de trabalho com a educadora. A prática reflexiva e dialogada com a educadora deste contexto proporcionou-me a oportunidade de aprender sobre a profissão, tornando-me mais consciente sobre o que observava na sala. Foi também através do seu feedback - muitas vezes em forma de pergunta, fazendo-me pensar e refletir sobre o meu próprio pensamento». (CP).

«Nessas reflexões, entre o que acontecia e o que a investigação científica revelava sobre os momentos, podia consciencializar-me mais sobre as minhas ações e futuras intervenções, orientando, deste modo, as planificações semanais (...) A reflexão permanente sobre a minha prática foi determinante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional». (VS).

«... foi ao observar e refletir sobre o contexto me que me encontrava, inspirada no modelo pedagógico do MEM, que comecei também a refletir criticamente sobre o meu papel no futuro e a apropriar-me eu pp do modelo». (CP).

Sugerem também a importância do trabalho em cooperação e da partilha em grupos de profissionais:

«Ter unidades curriculares, onde a construção do meu conhecimento, foi realizada em cooperação com as minhas colegas de formação, através da pesquisa e partilha foi determinante para a minha conceção sobre aprendizagem e educação (...) O facto de não nos isolarmos e de trabalharmos de forma cooperativa, permitiu-me constatar a riqueza que resulta da união humana, em prol de um sentido». (VP).

«Faltava-me partilhar, faltava-me falar, faltava-me ter alguém próximo que, para além de dizer "Parabéns pelo teu trabalho!", compreende-se as minhas ideias, os meus princípios e valores, percebe-se a grande transformação pela qual eu estava a passar. Imp de partilhar a experiência que tive no jardim-de-infância num Congresso do MEM, onde tive oportunidade de sentir que pertença a algum lugar e que posso ser ouvida». (CP).

6. Algumas metáforas para finalizar ... ou concluindo sem terminar!

«A narrativa é o momento primeiro do processo de produção de uma história de vida, que só começa a partir do trabalho de reflexão (de retorno sobre si) e de análise feito sobre a narrativa».

(Delory-Momberger, 2006: 363)

Nas narrativas pudemos também identificar metáforas que nos falam da forma como vivem os ser –se educadora/professora. Algumas dessas metáforas remetem-nos para o cuidar, olhado a partir do afeto:

«... sentir-me amada era o que mais me importava e realizava. Quero ser uma educadora/professora carinhosa e atenciosa como a educadora que tive, docil e atenciosa como ... Foi a forma como elas cuidaram de mim (...).» (MC).

E também a necessidade do cuidar para tornar feliz:

«Com o passar do tempo, fui percebendo que as crianças eram um encanto para mim. Chegados aos meus 12 anos, nasceu o meu irmão. A partir de então, a minha capacidade de cuidar (...), foi aumentando e fui percebendo que, um dia mais tarde, gostaria de trabalhar com crianças, ensinando-lhes o que de melhor sei, dando-lhes o que de melhor tenho para dar, proporcionar-lhes aprendizagens significativas e sobretudo... ver as crianças felizes. Isto faz-me feliz e faz-me sentir realizada». (AB).

Outras metáforas falam-nos da docente como aquela que encaminha, permitindo a apropriação:

«O professor é aquele que ajuda a encaminhar, fornecendo todos os materiais necessários para que, futuramente, a criança se aproprie dos mesmos». (VS).

E permitir aprender de forma participativa e ativa:

«Durante as minhas práticas, preocupei-me sobretudo que as crianças fossem os agentes principais na construção do seu conhecimento, pois tinha como experiência pessoal, que essa era a metodologia mais significativa nas aprendizagens. Construir o nosso conhecimento, como experimentei ao longo da formação permite-nos atribuir mais significado às nossas aprendizagens». (CP).

Ou ainda do preparar para a vida, incentivando a curiosidade e a autonomia a partir de sentidos de fazer e de aprender, de interesses e/ou vivências das crianças:

«Outros momentos da minha infância que penso que influenciam a forma como eu quero transmitir conhecimento às crianças, prende-se com o facto de eu gostar de realizar trabalhos manuais. Desde pequena que assisti a programas televisivos que ensinavam técnicas de artes plásticas e eu, por iniciativa própria, queria realizar essas técnicas com os materiais que tinha disponíveis. (...), nunca ninguém me “obrigou” a aprender a fazer estas coisas, apenas tive curiosidade. Talvez por isso quero ser uma por^a que incentiva as crianças a ter curiosidade e a ser autónomas. Quero ser uma professora que dá oportunidade às crianças de aprenderem a trabalhar com diferentes materiais e a criar obras que tenham objetivos, que não seja apenas expor nas paredes e nos corredores da escola. (...) penso que o meu objetivo, enquanto professora, será não só preparar os alunos para uma vida académica, mas também para a vida. (...) e que, se possível, possam ser autónomas». (SA).

Metáforas com que concluímos, mas sem finalizar, porque estas nos remetem para uma identidade profissional em construção, na qual aparece ainda em processo de integração o ser educadora e professora:

«No terceiro ano da licenciatura ... até a este momento eu sempre achei que seria mais realizada a lecionar primeiro ciclo, no entanto, com o contacto da educadora cooperante na observação e semana de intervenção, foi uma aprendizagem tão grande e esta consegui passar-me a sua paixão com que trabalhava que eu fiquei com uma visão de educadora muito diferente daquela que eu tinha, passando também a adorar esta parte da nossa profissão». (JP).

Concluindo, sem terminar, percebemos que uma compreensão hermenêutica não é dada, precisa de «um distanciamento crítico e uma capacidade de ‘leitura’ da qual o narrador, envolvido em sua narrativa,

não dispõe voluntariamente. É esse espaço de objetivação crítica e de compreensão que a proposta de formação dá acesso e que o grupo de formação realiza coletivamente» (Delory-Momberger, 2006: 363). Portanto, reconhecemos que este texto será ainda um *starting point* para a etapa final deste ABP. Combiná-mos com as estudantes que a partilha e divulgação desta escrita solicitará a cada estudante uma reescrita final da narrativa biográfica da sua formação. Simultaneamente, pensamos que esse será o momento de compreendermos o quanto foi importante este ateliê na aproximação entre as protagonistas, todas nós, e como esbatendo assimetrias teremos aproximado discursos sobre a identidade do profissional que pensamos poder ser a de educadora/professora.

Certas das metamorfoses que aconteceram no interior de cada uma pela via desta atividade biográfica, novas questões emergiram e ficarão por responder. Por exemplo, como aconteceu todo o processo interior que marca uma (trans)formação permitida pelas histórias de vida? Ou, por outras palavras, manteremos o interesse na pesquisa biográfica em busca de uma melhor compreensão dos processos vividos pelas próprias estudantes na formação de si próprias num trabalho com narrativas?

Finalizando, pensamos que este pode ter sido um primeiro passo para a utilização de histórias da vida numa formação com narrativas biográficas na Universidade de Évora, permitindo-nos continuar, ou mesmo avançar, nomeadamente para o campo da formação de outros profissionais que não apenas educadores/professores. Falamos de aprofundar o lugar das narrativas biográficas «na produção interior do mundo exterior» (Delory-Momberger, 2016: 141) durante a formação inicial de educadores/professores e de estender este trabalho a outros profissionais do cuidar, nomeadamente da Saúde. Eventualmente, tencionamos incluir este trabalho num projeto internacional mais amplo sobre Saúde, Educação e Cuidado, que já estamos a conceber. Assim, julgamos tornar possível ampliar conhecimentos e dar contributos para melhor se compreender o lugar das narrativas no pensar e formar para o cuidar, abarcando o panorama internacional.

No fundo participarmos na mudança da formação para mudar a profissão, a partir do conhecimento (Nóvoa, 2017), mas daquele que vamos construindo em projetos que movem interesses mútuos, «sustentados numa revolução narrativa em contra la mera ilusión biográfica» (Passeggi, 2015: 84). Portanto, também contribuirá para a afirmação da pesquisa biográfica, enquanto formadores comprometidos com as pessoas sobre e com quem investigamos, mas também com aquilo que a narrativa faz e/ou possibilita. Por um lado, porque os trabalhos na docência e na investigação nos têm levado a uma construção partilhada de sentidos para «entender como a narrativa ao mesmo tempo produz e permite vislumbrar a construção singular que um indivíduo faz de uma existência e de uma experiência, elas também singulares, que integram e se apropriam de elementos coletivos» (Delory-Momberger, 2016: 142). Por outro lado, percebemos nas narrativas quanto a condição de futura educadora/professora exige reflexões sobre múltiplas identidade(s) em construção tendo em conta o processo, os contextos e a pessoa em formação. Acompanhar e refletir em momentos de formação profissional universitária, pode ser um caminho que deixa carrilar projetos (d)e vida e identidades que se (re)constróem transgredindo posições e fomentando disposições. Pensamos aqui, sobretudo, sobre os silêncios acerca de quem são afinal estes profissionais educadores/professores, como se formam e qual pode ser o papel da universidade e de nós professores, investigadores e formadores nessas trajetórias identitárias. Mas pensamos igualmente noutros desafios contemporâneos que abrem espaço a silêncios profissionais, também eles narrativas que deveremos escutar, tendo em conta o cuidar para formar e uma ecologia dos saberes.

Referências bibliográficas

- Abraham, Ada (1982). *Le monde interieur des enseignants*. Issy-les-Moulineaux:E.P.A.
- Abraham, Ada (1989): “Une approche centrée sur la personne de l’enseignant”. *Educación et Pedagogie*, 1, 23-32.
- Alheit, Peter (1999): “On a contradictory way to the ‘Learning Society’: a critical approach”. *Studies in the Education of Adults*, 31 (1), 66-82.
- Alheit, Peter (2009): “Biographical Learning – within the new lifelong learning discourse” em Knud Illeris (ed.): *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. London: Routledge.
- Alheit, Peter e Dausien, Bettina (2000): “Biographicity’ as a basic resource of lifelong learning” em Peter Alheit, et al., (Dir.): *Lifelong learning inside and outside schools*. Roskilde University, Universitat Bremen and Leeds University.
- Alheit, Peter e Dausien, Bettina (2006): “Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida”. *Revista Educação e Pesquisa, São Paulo*, v. 32 (1), 177-197, jan./abr.
- Arendt, Hanna (1958). *A Condição Humana. Tradução de Roberto Raposo*. Lisboa: Relógio de Água, 2001.
- Botinet, Jean Pierre (2017): “Des sciences de la formation peuvent-elles exister et avec quelles spéci cités épistémologiques?”. *Revue Savoirs*, 1 (13), 135-147.
- Breton, Hervé (2018). “Enquete sur les effets vécus au cours de l’activite biographique: vers une perspective micro-phenomenologique pour penser l’hermeneutique du soi”. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 03 (07), 274-289.
- Couveiro, Cristel; Leal da Costa, Conceição e Folque, Maria Assunção (2013): “Sendo educadora-professora – aprendizagens de qualidade (re)construindo saberes” em Lourdes Mata, et al., (ed.): *Atas do XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA.
- Clandinin, Jean e Connelly, Michael (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clandinin, Jean e Connelly, Michael (1995). “Teachers’ professional knowledge landscapes: secret, sacred, and cover stories” em Jean Clandinin e F. Michael Connelly (org.): *Teachers’Professional Knowledge Landscapes*. Columbia: Teachers College, Columbia University.
- Delory-Momberger, Christine (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica Anthropos.
- Delory-Momberger, Christine (2006): “Les ateliers biographiques de projet [Formation and socialization: The project biographical workshops]”. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 359–371.
- Delory-Momberger, Christine (2012): “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”. *Revista Brasileira de Educação*, 17 (51), 523-536.
- Delory-Momberger, Christine (2016): “A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular”. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (1), 133-147.
- Engeström, Yrjö (2001): “Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation”. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.

- Ferrarotti, Franco (2013): “Partager les savoirs, socialiser les pouvoirs”. Entrevista. Christine Delory-Momberger. *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, v.4, 19-27.
- Flores, Maria Assunção; Hilton, G. e Niklasson, L. (2010): “Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores” em Maria Palmira Carlos Alves e Maria Assunção Flores (Org.): *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Folque, Maria Assunção; Leal da Costa, Conceição e Artur, Ana (2016): “A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico” em C. H. A Corrêa, L. I. P. Cavalcanti e M. F. Bissoli (Org.): *Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA.
- Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Josso, Marie Christine (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Leal da Costa, Conceição (2015). *Viver construindo mudanças: a vez e a voz de professores. Contributo para os estudos da aprendizagem e desenvolvimento dos professores*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Leal da Costa, Conceição e Cavalcante, Ilane (2017): “Alteridades(s), escritas de si e reflexão: olhares cruzados sobre a formação de professores em Portugal e no Brasil”. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5 (10), 108-126.
- Leal da Costa, Conceição e Nunes, Sandra (2016): “Tornar-se Educadora/Professora – Palavras que contam como foi!”. *Educação e Contemporaneidade*, 25 (47), 119-136.
- Lipiansky, Edmond-Marc; Taboada-Leonetti, Isabelle e Vasquez, Ana (1990). “Introducción à la problematique de l’identité” em Carmel Camilleri *et al.*, (Org): *Stratégies identitaires*. Paris:Puf
- Niza, Sérgio (2009): “Contextos cooperativos e aprendizagem profissional: a formação no movimento da escola moderna” em João Formosinho (ed.): *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote,
- Nóvoa, António (2004). *Currículo e Docência: A pessoa, a partilha, a prudência*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf, acessado em 12 de março de 2018
- Nóvoa, António (2017): “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1106-1333.
- Passeggi, Maria da Conceição (2011). “A experiência em formação”. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, 147-156, maio/ago.
- Passeggi, Maria da Conceição (2016). “A pesquisa (auto)biográfica: por uma hermenêutica descolonizadora”. *Coisas do Gênero*, 2(2), 302-314.
- Passeggi, Maria da Conceição e Souza, Elizeu Clementino (2017). “O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional”. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 6-26. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>

Pineau, Gaston (2012): “Traces de vie et vie des traces” em Martine Lani-Bayle et Éric Milet (Org.): *De l'autre côté du récit et de la résilience*. Lyon: Chronique Sociale.

Pineau, Gaston e Le Grand, Jean Louis (2007). *Les histoires de vie. Qui sais je?* Paris: Puf.

Roldão, Maria do Céu (2017): “Conhecimento, Didática e Compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco”. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1134-1149.

Notas biográficas

Conceição Leal da Costa es graduada en Enseñanza de la Física y la Química por la Universidad de Évora (Portugal). Máster en Administración Educativa. Doctorado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Évora, donde es profesora auxiliar en el Departamento de Pedagogía y Educación. También es investigadora del Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP|UE) y del Comprehensive Health Research Center (CHRC).

Constança Biscaia es graduada en Psicología por la Universidad de Évora, donde ejerce como profesora asociada del Departamento de Psicología. Directora del Serviço de Extensão à Comunidade em Psicologia (SEC-PSI).

Andrés Argüello Parra es graduado en Educación por la Universidad de la Salle (Bogotá, Colombia) y doctor en Pedagogía por la UNAM. Es docente de Ciencias Sociales en la Universidad de Santo Tomás de Colombia. Investigador del Grupo HISULA; Colaborador del CIEP|UE.

The Life – Course Formation of Teachers' Profession. How Emotions Affect VET Teachers' Social Identity

La formación a lo largo de la vida de la profesión docente.
Cómo afectan las emociones en la identidad social del profesorado
de Formación Profesional

Michalis Christodoulou, Christina Bousia, Pandelis Kiprianos¹

Abstract

One of the less developed issues in the sociology of education concerns how the social formation of emotions affects teachers' collective identities. In this article we outline the ingredients of a conceptual scheme explaining the emotional dynamics which form teachers' social identities through a life-course perspective. In particular, we show how educational and job experiences related to teachers' social trajectories create emotional dynamics in their identities which undermine the sense of belongingness to their profession. Our methodology was based on biographical – narrative interviews treated through a Critical Realism prism in order to bring to the fore the causal process through which a specific outcome is formed. By researching the extreme case of VET teachers in Greece who were put into redundancy for two years in the memorandum years, we explore why the threat of job loss, instead of mobilizing collective action, feeds feelings of self-blame and of shame which annul teachers' social ties.

Keywords

VET teachers, social identity, emotions, life course, critical realism.

Resumen

Uno de los temas menos desarrollados en la sociología de la educación se refiere a cómo la formación social de las emociones afecta a las identidades colectivas de los docentes. En este artículo esbozamos los ingredientes de un esquema conceptual que explica las dinámicas emocionales que forman las identidades sociales de los docentes a través de una perspectiva del curso de vida. En particular, mostramos cómo las experiencias educativas y laborales relacionadas con las trayectorias sociales de los docentes crean dinámicas emocionales en sus identidades que socavan el sentido de pertenencia a su profesión. Nuestra metodología se basó en entrevistas biográficas y narrativas tratadas a través de un prisma de realismo crítico con el fin de resaltar el proceso causal a través del cual se forma un resultado específico. Investigando el caso extremo de los profesores de FP en Grecia que fueron despedidos durante dos años en los años del memorándum, exploramos por qué la amenaza de pérdida de empleo, en lugar de movilizar la acción colectiva, alimenta sentimientos de culpa y de vergüenza que anulan a los vínculos sociales de los docentes.

Palabras clave

Profesorado de FP, identidad social, emociones, curso de la vida, realismo crítico.

Recibido: 11-04-2018
Aceptado: 21-05-2018

¹ Mihalis Christodoulou, University of Patras, hristodoulou@upatras.gr; Christina Bousia, University of Patras; Pandelis Kiprianos, University of Patras, kiprian@upatras.gr.

1. Theoretical aims and scope of the article

The aim of the article is to study the formation of VET teachers' social identity and to show how it affects their response to critical life events. It is a difficult task to carry out for the reason that most of the research taken in the field of sociology of education and of educational sciences aspires to construct concepts that interpret teachers' relation to their professional activity, but not teachers as an occupation (Lopes, 2009; Evetts, 2014). For example, the concept of professional identity which is mostly used in the literature aims at professionalizing the teaching activity and at delimiting a body of expert knowledge possessed only from those who are members of a distinct profession characterized by peculiar rules of function (Cohen 2008; Orgoványi-Gajdos, 2016). In contrast, our approach is inspired by a symbolic interactionist point of view which sees teachers as an occupational group of which the members are bearers of various careers (Freidson, 1994). The difference lies at the fact that in implementing such constructs as self-efficacy, job satisfaction and effectiveness, researchers set up criteria for distinguishing professional and non professional teaching profiles. In contrast, we see VET teachers' identity as a social process formed through the life cycle of their social group (Goodson and Hargreaves, 1996). In that sense, we do not approach teacher identity through the developmental «becoming» which frames the discourse of professionals but through the life-course processual point of view which examines VET teachers as a group the members of which carry out an occupational activity. In the next sections, in analyzing the case of VET teachers who faced a life-threatening event, we will describe how their social identities are formed not only by dint of their membership belonging but through group's life-course social becoming as well.

2. Literature review

Traditionally, research stemming from the field of sociology of education is focused either on how teachers unconsciously stereotype and categorize pupils or on the structural constraints imposed on teachers by capitalist market forces. As other researchers have underlined, this line of research neglects to examine social identity issues in so far as it emphasizes how teachers respond to external pressures (Ball and Goodson, 1985: 24-26). What is missed through this emphasis is both how biographical temporalities intermingle with group's process and how teachers' career is affected by the professionalizing dynamics of the social group of teachers.

More recent approaches examine how teachers' professional identity is influenced by beliefs prior to the occupational entry. Biographical experiences and personality characteristics are seen as factors influencing the passage from being a student to being a teacher (Lambirth, 2010). It is not a deterministic transition due to its naturalistic and unconscious character. Similar to this approach is the research emphasis on how teachers' self-conception changes through the teaching career and the classroom experiences. Within this line of thought, there are attempts exploring how external or structural dimensions of teachers' profession interact with the identity construction of its members, such as the researches of Walshaw (2004) and Beijaard *et al.*, (2004) who underline the significance of the institutional processes on teachers' identity formation. In that sense, the formation of teacher identity does not follow pre-determined developmental stages, but it is constructed individually through social interaction (Richardson & Watt 2005). As scholars working in this research field have argued (Swennen *et al.*, 2008), the theoretical background that is used in this research tradition is fragmented. The research which is carried out is so disparate that ranges from teacher effectiveness to teacher self-evaluation.

Additionally, within this line of research there are no clear theoretical arguments highlighting the details of the forces which form teachers' social identity. What is left unexamined is a theoretical or conceptual explanation on the ways through which the occupational belonging affects teachers' self-understandings. While the abovementioned research literature collects abundant information on how cognitive or affective determinants frame teachers' identity formation, it does not provide us with a sociological account of it. Such an account would bring to the fore the psycho-social mechanisms which explain the sense of belonging in the social group of teachers. We believe that our research makes a contribution to this literature gap.

3. The research purpose and questions

The purpose of our article is to explore the role of teachers' social identity on how they respond to life-threatening events. As a case study we took VET teachers in Greece who were put into redundancy during the financial crisis of 2012-13. It was an attempt of Greek government to make cuts in its public sector so as to become entrusted by troika (Spyridakis, 2018). What we try through our research is to highlight how teachers' occupational trajectories affect the degree of belongingness they share in face of critical life events like the threat of job loss. Having said that, we focus both on the narrative grounding of teachers' identity and on the peculiar socio-structural dimensions which make up teachers as a social group. This dual focus on both the narrative and on the institutional side of teachers' identity is tied up with emphasizing the life-course dimension of their narrative identity as well as the group's social history. There are two main premises which we took into account in order to explore this dual emphasis: first, that teachers' previous career and life experience shape their view of teaching and the way he or she is practicing it. Second, that teachers' lives outside school and their latent identities have an important impact on their work as teachers and on how they define their «central life interest». The above line of reasoning frames our two research questions: 1) How was VET teacher's identities influenced by their previous life-course experiences? 2) What is the role of emotions in the collective response of teachers against the redundancy?

4. Emotions and collective mobilization. The social experience of becoming a VET teacher in Greece

We think that these questions will shed light on why the threat of job loss did not lead into collective mobilization in the case of Greek VET teachers. Externalist Rational Choice theorists' rejection of psychological explanations can not give us a clue as to why the same external stimuli (redundancy regime) leads to a non expectable outcome (self-blame and withdrawal and not collective action). On the contrary, without subscribing to Olsonian models of rational choice, we believe that internal reasons provide us with valuable insights as to how identities shape (non intended) social outcomes (Aguar and de Francisco, 2009). What we are going to illuminate is how both teachers' life-course work trajectories and the public perception of their profession form emotional dynamics which divert them from acting as a group. There are two ways through which one can become a VET teacher in Greece, first through national exams and, second through the waiting lists which the central government sets up by taking into account such criteria as the years of previous teaching experience and the social or marital situation (for example, suffering from chronic illness).

The specialties that the Greek VET system offers to pupils presuppose that the would-be VET teachers may have either a) university diploma, b) University Technical School diploma or c) secondary school

diploma. In other words, despite the fact that one can work as a VET teacher, there are plenty of educational and social trajectories through which one can attain the status of teacher. Some of the specialties offered by the Greek VET system and which were put into redundancy are: pharmacist, doctors, dentists, nurses, hairdressers, aestheticians, dental technicians, textile technicians, social workers, decorators, silversmith makers, electrical welding technicians, builders, graphic designers, refrigerants, tailors and physiotherapists. However disparate their route to the teaching profession is, all of them share, first, the membership identity of being VET teachers and, second, the threat of job loss.

Greek government, responding to troika's pressure to make cuts in the public sector considering it responsible of Greece's financial crisis, decided to abolish from the VET system the abovementioned specialties treating them as not so important for the contemporary vocational education. As a consequence, two thousand VET teachers in 2012 faced the threat of job loss regardless of their age or of their professional experience. In practice this meant that VET teachers would be paid for two years according to the 2/3 of the salary they received. After this period, suspended VET teachers either would be fired, they would be transferred to a relevant post in the public sector (for example, nurse teachers would be transferred to hospitals) or they would retire. What needs to be underlined is that the teachers of the abolished specialties had no idea about what was going to happen since the Greek government had shown no signs of its intentions. It is obvious that losing one's job at middle age is a disrupting experience of which the effects vary from the social to the more personal levels. This is why we view the suspension as a turning point.

What has to be stressed is that the public perception of teachers is under attack in the sense that they are portrayed as lazy and as having failed to transmit discipline, values and knowledge to the pupils (Ball and Goodson, 1985: 5). During the memorandum years, this kind of social stereotyping has been intensified through the way mass media construct discourses which provide quantitative «data» showing, for example, that Greek teachers work less than their European colleagues. In addition, VET teachers in Greece, beyond this teacher-bashing process, are seen as having lower status because they are teaching practical «*technes*» or skills and technical specialties, in contradistinction to the General secondary-school teachers who teach theoretical subjects. As a consequence, VET teachers' professional self-respect is at stake because they are socially represented by the Greek media through a double negation in the sense that they are negated the status of both the respectable teacher and of the respectable public servant.

5. The life-course formation of social identities

The concept of identity we use is focused on both how agents make sense of their experiences throughout their life course and on how structural circumstances affect biographical self-understandings. Emergence and structure are the two core elements which frame agents' biographical identities. Emergence means that identities are not conceived of as closed cognitive systems but as open and biographically shaped ways of providing reasons for taking decisions. Structure means that identities are not voluntaristic artefacts but that they are situated within institutional arrangements in which peculiar patterns of orientation are crystallized in social roles (Alheit, 2003). The most prominent element of the biographical conception of identity is that every agent sets up a specific biographical code through which life experiences are accounted for according to a peculiar temporal order. As Alheit puts it: «the articulation of experiences through this biographical code does not look like a chain of which the cribs are causally connected but like a story indicative of a case which can be reconstructed narratively» (Alheit, 2003: 11). Instead of asking «where

do I belong» or «who am I», the biographical conception of identity asks «how what I was shapes what I am now and what I wish (or afraid of) to become in the future.»

The biographical conception of identity is enriched from the life-course perspective which, in addressing the sequencing of transitions, highlights the role of time, the embedding of individuals' lives in contexts and the interdependency between different spheres of the life course such as family and work. Within the life-course perspective careers are socially constructed and individually experienced over time. However, there are important ways in which individual careers can be tied to wider political and economic events. In some cases particular historical 'moments' or periods assume special significance in the construction of or experience of a career (Kohli, 2007).

Finally the concept of social identity refers to the duality of the fact that one never knows who he/she is but only through others' eyes. According to Dubar (2000: 115-121), social identities entail both how agents are seen through the lens of the official classifications (*identité pour autrui*, for example State's classifications between technical specialties and theoretical subjects) and to what extent agents accept them or reject them altogether (*identité pour soi*). The concept of social identity captures the dual and heterogeneous process of both how institutions see the members of the groups to whom they apply specific labels (VET teachers/General school teachers) and whether the groups' members interiorize or reject these labels. As Dubar (2000: 102) puts it: «What we consider as public is but a ghost and what we see as deeply personal results in being what we share most with other people. In that sense, lived experience is not a psychological experience but a *par excellence* social experience which can be studied scientifically.»

6. Methodology

As far as our sample scheme is concerned, we chose to research what is called an «extreme case.» In the relevant literature extreme cases are chosen when the research aim is to develop new theoretical propositions regarding a specific substantive area of interest and not to confirm/disconfirm theories. The methodological value of this case derives from its extremity (along some dimension of interest), not from its theoretical status or its status in the literature on a subject (Gerring, 2007: 101). In our research, given that it is the rareness of the case that makes it valuable, VET teachers who faced the threat job loss as a critical life event is an extreme case because the unusual situation of being in redundancy is more informative regarding the deeper socio-emotional determinants of their social identity than when they practice their profession in routine situations. Thus, in order to find informants we approached VET teachers who were in the list with the names the Greek government put into redundancy. As a first step and given that two of the authors are teachers in General high schools, we selected informants by acquaintance and through a kind of snowball sampling we asked our initial informants to introduce us to other VET teachers who were in redundancy too. As a result we collected thirty two (32) biographical-narrative interviews in which the gender distribution was unequal because most of the VET teachers were women (24 women, 8 men), due to the fact that it was the government's decision to put into redundancy «women's VET specialties.» Finally, the informants' age ranged between 42 and 55 years old. The specialties from which we collected the interviews are nurse, dental technician, aesthetician, dentist and doctors.

Regarding the reasons why we used biographical – narrative style of interviewing, we think it is more appropriate when one wants to study self-processes related with peculiar life situations such as life disruptions and with how members of social groups develop strategies to cope with them. However, in our research we did not limit the value of biographical interviewing only for tapping lived experiences

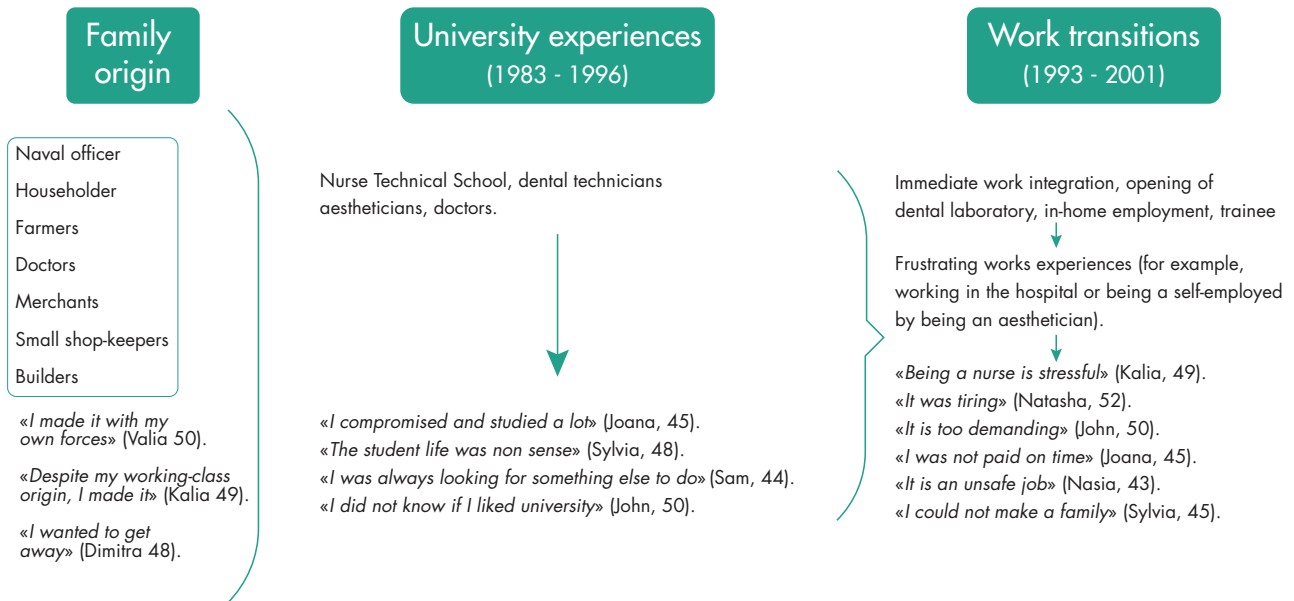
but mostly for tracing causal processes, which make things, happen. In particular, through biographical interviews we can both highlight first-person perspectives and explore the generative mechanisms, which form them. As Wengraf and Chamberlayne (2013: 63) put it: «to avoid being seduced by interviewees' storytelling, for a critical realist understanding it is crucial that the researcher separately gathers together as much hard biographical and contextual data as they can in order to understand the 'situated subjectivity' of the story teller.»

Despite the fact that the biographical method tends to be identified with a constructivist epistemology, we adopted the Critical Realist (CR) social ontology for framing biographical interviews. What distinguishes CR from the constructivism-oriented epistemology is, *mutatis mutandis*, that the roots of interviewee's meaning formation are not inscribed in the interview context but in the external social reality, which is stratified in the Empirical, Actual and the Real layers. The Empirical layer concerns lived experiences, the Actual entails events and the Real entails generative mechanisms. This means that causality is found not only in the informants reasons for acting but also in the emergent reality of which the peculiar features are not reduced to the individual actor him/herself (Fletcher, 2017).

As far as interview data analysis is concerned, we followed Demazier and Dubar's (1997) analyses in discerning the interview text in Sequences, Actants and Narratives. The analysis focuses on how the horizontal axis of Sequence is articulated with the vertical axis of evaluations and narrations. This articulation is expressed in pairs of conjunctions and disjunctions in which interviewees' meanings are formed. In other words, informants' deeper meanings are to be found in the «code of Discourse» which is constructed through relations of difference. According to Demazier and Dubar, what are analyzed is not the psychology of individuals but the embedding of their narratives in particular social situations. This is the reason why Demazier and Dubar' style of analysis is compatible with a CR social ontology. Informants talk about themselves and their life course through normative judgments within which past experiences, present situations and future potentialities are emplotted.

In closing this first part of the article we want to clarify how we have organized the presentation of our findings. While it is used that researchers present their findings in a thematic manner, we chose to structure the next sections as following: we will provide three schemes each of which taps a specific research finding related to VET teachers as a social group. In particular, the first scheme identifies the major transitions they have been through and the main narrative patterns through which they make sense of them. The second shows VET teachers' main responses to the threat of job loss and in what ways it impacted on them. The third scheme depicts the socio-emotional dynamic that affects their social identity. Then, for each scheme we analyze the details of a life narrative, which functions as an illustrative case, which exemplifies these relevant findings.

Graphic 1. Teachers' Group-Specific Life Course Process



Teachers' Group – specific life course process

Graphic 1 depicts the main turning points, which make up teachers' life course as a social group and taps the social trajectories of its members before they enter VET system. We have focused on family origin, university experiences and work trajectories and for each life phase we present the dominant narrative patterns through which teachers make sense of it. Raised in working-class families in the beginning of 80s', the informants' life plans had not as their goal to become secondary school teachers, but, as their narrative patterns show, their decision to follow university studies was tied up with financial establishment. What one should keep from these patterns concerns the sense of personal achievement the informants experienced due to the fact that university entrance symbolized class mobility, which was not so usual in their family culture. However, this sense of achievement coexisted with feelings of insecurity stemming from the fact that the more they remained outside the job market after university graduation, the more stress they felt because their family could not support them financially. Regarding the third turning point, we see that their transition to work is full of sentiments of frustration, despite the fact that all of them had not any serious trouble finding a job consistent with their university diplomas. The sources of frustration had to do either with the job demands (short-term contracts, frequent job transfers) or with peculiar characteristics, which make informants feel unsafe (for example characteristics related to the local labour market of dental technicians whose income is dependent upon dentists' orders). The case of John exemplifies the narrative patterns of the informants and the biographical logic, which framed their decision to become VET teachers. Although John's case looks atypical regarding his social class origin, the typicality of his case lies at the transformation from being undecided regarding the work plans to becoming a committed VET teacher.

The case of John

John was 50 years old when the interview took place. His mother was household keeper and his father was naval officer. He is the only informant who presents himself as coming from a wealthy family providing as a reason that he attended private primary and secondary school. Regarding his post-

secondary life plans, even though he aspired to become a doctor, he confesses that it was his mother's dream and that he wanted to follow his father's path and to become a naval officer. However, a health problem with his eyes prevented him from realizing this goal, an event which experienced it as a frustration. In face of it, he moved to Athens reacting to his parents who wanted him to become a sailor. During his stay in Athens, it was two accidental acquaintances with two friends that changed his life and made him to get involved to the teacher profession. The first one was with a friend.

«Who when I asked him about his job he told me that he was a dental technician, I asked him "what is this?" and he said "I construct and fix teeth", then I asked him "do you get enough money?", he replied "yes" and then I enrolled to a Technical University School for dental technicians. When I completed my studies, I started working, but I did not like it because I had to work for a lot of hours.»

No matter how lucky he was regarding the way he found his first job, John remained unsatisfied as far as the job conditions are concerned. A second acquaintance was more crucial than the first one since it opened him the door to the teaching profession:

«When I started working as self-employed I made a lot of connections with dentists who were ordering me dental stuff but I was not satisfied, so I was looking for something else, I didn't know what exactly, just something else, then I met an old friend who told me "I am a teacher in technical school, I am a dental technician and I teach pupils the art of our profession, didn't you know that we are entitled to become VET teachers? It is a permanent job, not a short-term contract". That was it, the next year I applied to the Ministry of Education and I started my career as a VET teacher, it was 1997.»

It is obvious that John presents his life in a coherent and linear manner and with full of favorable outcomes. His frequent use of direct speech functions as a discursive means for making his description believable and for emplotting the fact that he remained undecided until his mid 30's. However, in the flow of the interview John presents himself as a very committed teacher who loves to read a lot and who is related with his job in terms of the Weberian «calling.» In the next passage we see how he tries to reconcile these two different self-conceptions within his life narrative:

«I didn't like my School, I didn't like reading, what I always liked is to be a teacher, it is something I always knew but I did not want to become a teacher because I had to enter the university, I did not want to read but while I was growing up I like it, now I read a lot and every day.»

John's case exemplifies three events: first, the indecisiveness which permeates the process of becoming a VET teacher, second, the frustrating job experiences teachers had before they enter the teacher profession and which are connected with being self-employed and, third, a change in the self-conception of how teachers are related to their social role: from being indifferent to being devoted teachers. A question emerges regarding the role these three events played as to how teachers responded to the Greek government's decision to put them into redundancy. In the next figure we illustrate the effects, the responses and the main narrative patterns of how nurses, aestheticians, doctors and dentists have dealt with the regime of redundancy.

Graphic 2. Responses and Effects of Job Loss

The Experience of Job Loss, the Responses and the Narrative Patterns of the Informants

	Nurse	Aestheticians	Doctors – dentists
Effects	<ul style="list-style-type: none"> Psychological problems Feelings of shame Depression Annulment of plans related to motherhood 	<ul style="list-style-type: none"> Permanent sense of fear «Coldness» Psychological problems Feelings of shame Depression 	<ul style="list-style-type: none"> Difficulties related to the return to the private sector A few were not affected Interiorization of devaluation
Responses	<ul style="list-style-type: none"> Collective mobilization Struggle Union help Legal actions Finding a job in Technical School Transfer to hospitals or to kindergarten 	<ul style="list-style-type: none"> Mobilization Struggle Union help Legal actions Finding a job in Technical School Transfer to hospitals or to kindergarten 	<ul style="list-style-type: none"> Implementing plans aimed at returning to self-employment Engagement with family (for example, devoting time to children)
Main narrative patterns	<p>«We were like hostages» (Natasha, 52), «Inaction» (Kalia, 49), «It was like a death announcement» (Dimitra, 48), «We were treated like puppets» (Valia, 50).</p>	<p>«Depreciation» (Sylvia, 48), «Neither employee nor unemployed» (Nasia, 43), «The State did not appreciate our job» (Joana, 45).</p>	<p>«It was a kind of awakening», (John, 50), «I do not panic, I do not lose my temper» (Sam, 44).</p>

Ascending job trajectories as means of dealing with turning points

Through Joana's case we analyse the structuring of teachers' response to job loss. In particular, we focus on how the social/family ties influence the choices teachers made in overcoming the threat of job loss and on the role the social value of their university diploma played in taking decisions.

The case of Joana

Joana at the time of the interview was 48 years old and the biographical sequencing of her life history runs as follows:

- Born at 1965 and raised in a working-class family
- She has one twin brother, one elder brother and one elder sister
- At 1983 she enters the Nurse Technical School and at the same time she started working as an assistant accountant
- At 1987 she was appointed as a nurse in a public hospital and at the same time she studied for one year in a School which provides pedagogical training and services its members for the teaching career
- At 1988 she gets married and after three years (1991) she gives birth to a boy
- At 1993 she started working as VET teacher in technical school

The dominant genre, which pervades Joana's self-presentation narrative, is something like «whatever I achieved, I did it by myself and by relying on my own powers.» Social class and gender order are the two structural constraints which she emplots as the main obstacles she managed to overcome so as to reach her goals. For instance, in her introductory extempore narrative she values her willingness for achievement in the following manner:

«From a very young age I was trying to gain knowledge because it was the only way for me to live in my own powers, my family was poor and I was studying and working at the same time, I was raised in a large family with two brothers and one sister, I was never helped by anyone, I tried by myself to enter the university and I made it.»

Although she married at 23, she realized that her husband's traditional beliefs about the role of women were not in accord with her ambitions to develop as a nurse as much as a teacher. As a result she decided to divorce him and to continue her life with her new husband whom she met the next year in the Pedagogical school he attended too. The reason why she decided to stop working as a nurse in the hospital and to become a VET teacher by taking advantage of her position in teachers' waiting list, was that she could not put her life in a program, she could not realize plans:

«I was working in the hospital for many hours, I could not see my new husband and in addition the work shifts were unpredictable so that I could not schedule my life, I could not schedule anything. For that reason I decided to leave the hospital and to start working as a permanent VET teacher because I was profited from my position in the teachers' waiting list.»

The self-image of an ambitious and an achievement-oriented personality is the argumentative ground upon which the narrating of her decision-making is built. Despite the fact that she was appointed a permanent job as a teacher, she believed that «superior knowledge would be needed if one wants to become a teacher.» For that reason, after some years she started attending a postgraduate programme (at 2006), which was followed by a PhD research (at 2008). Through this educational development Joana managed to make sense of her most crucial turning-point experience (before redundancy comes up):

*«When did you first realize that you like being a teacher?
In the beginning I did not like to be a teacher, I liked my job in the hospital, but the truth is that one has to be committed to his/her job in order to be a good teacher, so I told to myself that I had to combine my nurse studies with profound knowledge in educational issues, that's why I started doctorate research.»*

*«What have you learnt all these years from being a teacher?
The job of teacher is a disappointing experience, I have learnt two things, first the value of working in groups and second the importance of critical thinking, however through my PhD studies I realized that teachers have not critical thinking and do not like team work, teachers do their job in a routine way.»*

In other words, what Joana shares with her colleagues is not a body of scientific knowledge but just a membership position given by the state classifications. On the contrary, the scientific knowledge she obtained enables her to give meaning to the transition from being a nurse to being a VET teacher. It is a research finding that we hold because it is by dint of this biographically shaped emotional distance through which teachers dealt with redundancy. See how Joana puts it:

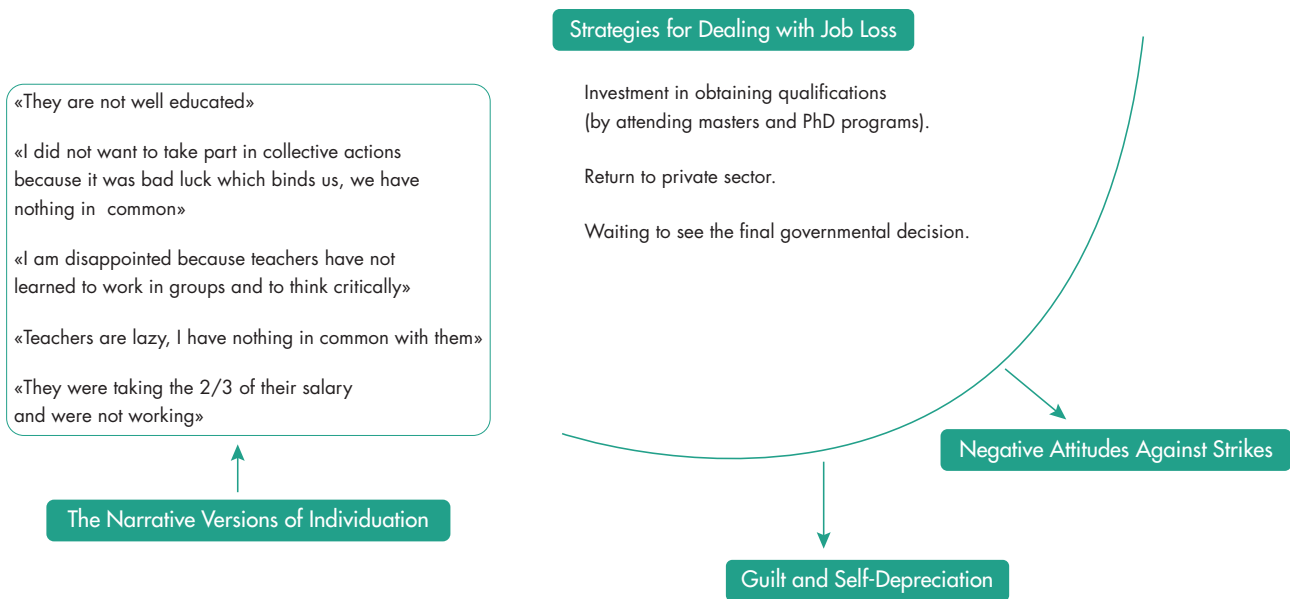
*«Do you want to tell me about the redundancy experience?
It was like a shock for me, it was unexpected, the government said that there is no point in teaching nurse in VET schools because there is no professional future in this work, it is a lie, they decide to abolish us because it is a women's specialty which is easily handled, it was Friday night on 19th of June, it is a betrayal since all my life I was trying to educate myself, I can not accept that the only way to be in the public sector is to have three or four children [teachers who had over three kids were exempted from the regime of redundancy], I felt that my job as teacher and all my efforts to educate myself were unappreciated, it is not by accident that a serious health problem afflicted me for several years, a friend of mine told that it was the stress which affected me, the good thing from this experience was that I was forced to complete my PhD research which enabled me to work as a short-term contract teacher in Technical Nurse School.»*

«What was the reaction of your friends and colleagues?»

It was something like “ohh the poor girl, we are very sorry about what happened to you”, it was a sense I received from how they were seeing me, my friends were very sad because they knew how much I struggled in order to become what I am now, the State should profit by such qualified teachers like me and not to fire us, I felt like a garbage, it would be a huge depreciation for me if I would accept to be transferred to the hospital and work as a nurse, I did not went through all this career in order to return to the hospital.»

It is obvious that Joana's investment to educate herself has serious social and psychological ramifications. Social, because the fact that she managed to complete her PhD during the period of redundancy provided her with the means to combat unemployment and to get a prestigious job through which she could protect her self-esteem. Psychological, in the sense that she was trying to overcome the feeling of being seen by the State as useless, it was this feeling of contempt which caused serious psychosomatic symptoms in her body. We think that one should keep in mind how these emotional dynamics influence the sense of belongingness teachers construct while they face life disrupting experiences. In the next section we explain how these dynamics annul teachers' collective mobilization and action.

Graphic 3. The Vicious Circle of Guilt and Self-Blame



The vicious circle of guilt and self-blame

In this final section we will explore how and why the experience of redundancy has created a feeling of resentment in teachers' self-conceptions which is directed not against the State, but towards their colleagues. We will show why a social threat, instead of strengthening the emotional bonds of teachers' group, sets in motion emotional dynamics of which the peculiarities are shaped by this group and makes them reluctant against collective action. Sam's story exemplifies this process.

Sam's story

The biographical history of Sam is the following:

- Born in 1974

- 1996 graduates from the Dental Technician Technical School
- He works as self-employed in his own laboratory for 9 years
- At 2005 he succeeds in national exams and starts working as a teacher

The pattern of indecision recurs and permeates Sam's life trajectory. Although his dream was to become a doctor, he studied something of which the prospects were unknown to him. When asked to comment on the fact that he passed to the Technical School and not to Medicine, he replied: «it's ok, I do not know, I'll give a try.» He decided to open his own laboratory in order to get money but it was the limited financial prospects of this kind of job, which made him to start thinking of working as a VET teacher. However, even though he succeeded in the national exams and became a teacher, he retained the laboratory for complementing his income. Finally, it is striking the confused account he gives in order to make sense of his decision to study in a postgraduate programme, during the redundancy period.

«What was it that made you to get a MSc?

I wanted it...no I didn't want it so much because friends and relatives believed that I did it in order not to get fired [Greek government said that those who hold masters are not losing their jobs after the redundancy period is over], I accept that this is true to some extent but it is not absolutely true, I did it for reasons of self-improvement, in order to become a better teacher, I am not sure but no matter what ... I did it.»

Sam in most of his talk preferred the description as a way to account for his life events and the two actors who were evidently absent from it were his wife and his parents. He referred to them only once, his wife was brought to the fore by accident when he thoroughly described his timetable so as to underline how pressed his time is and his parents were referred to when asked to comment how his job goals were formed. He started narrating when he talked about the redundancy experience. From being an external observer of life transitions Sam transformed to a passionate informant who expresses his indignation about the stigma involved in losing his job.

«It was a shocking experience, the impression I got was that I was being devalued, when one enters the teacher's profession he/she is stamped, anyone looks at him/her as a specific person and he/she is identified with his/her job, this is something which does not happen with the other employees, teachers become one with this stamp, the State stolen violently and wrongfully this identity from us and that's why I felt devalued, I was annulled as a personality.»

The way Sam tried to cope with the indignation and the devaluation he felt was to start working intensively to his laboratory. In that sense, Sam sincerely says that the impact redundancy had upon him was not financial but psychological.

«I had strong feelings of anxiety because I was put in a situation in between, I was not unemployed since I was taking the 2/3 of my salary and I was not employed since I was not working as teacher, I was always waiting, I didn't know whether I would fire or be transferred, the consequence of all this situation was psychological.»

The important thing is that VET teachers had to deal not only with the government's political decisions but mostly with colleagues' reactions. Redundancy, besides being felt as a personal insult, was seen as a disease, which had to be cured by doing everything one could so as to get rid of this malady.

The vocabulary Sam uses describes eloquently how he experienced the reactions of his colleagues when they learnt about Greek governments' decisions.

«My colleagues behaved as if they had been afflicted by some disease and they tried to take it out of their body in order to recover, this is how I felt when I told them what had happened. I am sure that if you hear in the news that an employee has been put into redundancy, you will think that he did something bad in whatever sense, this is how VET teachers put in redundancy had felt.»

Sam's narrative exemplifies that the feeling of shame undermines the emotional ties of teachers' group. Putting teachers into redundancy has the effect that what unites them (the fact that they belong to the same social category) is considered responsible for governments' decision. In other words, sameness is contrasted to the feeling of belongingness in the sense that no matter how same the teachers are due to the fact that they do the same job, they feel ashamed of how society sees the reasons government gives for putting them into redundancy. See how this feeling is intensified when Sam narrates in more depth his colleagues' reactions.

«What connects us is something that is not good, something that happened to us and is bad or evil, it is quite unreasonable for me that I came close to my colleagues because something bad happened to us, I was bored talking about the lawyers who are the most capable for defending us, so I didn't like taking part in these gatherings, I felt that there was nothing I could share with them, I didn't want to be with them, it was too unbearable to me that I was forced to connect with them, I was forced because it was this bad luck that unites us, I can not accept it.»

*«Beyond this bad luck, what unites you is that you are all VET teachers
Yes, ok, we are (long pause), look, I support the view that the public sector in Greece does not function well and I do not disagree with the dismissals the government imposed, I would say that eventually some of us deserve to be fired because some us are worthless as teachers, the problem was that the government treated us a whole by not implementing criteria for discerning the worthwhile from the worthless teachers or the good from the bad teachers, we were treated as if we are all same but we are not.»*

The reasons Sam gives so as to account for his colleagues' reactions are typical of why VET teachers' collective mobilization failed. The role of the emotion in the social structuring of teachers' social identity prevails in this failure. In particular, we see that no matter how indignant they are against governments' decision to put them into redundancy for two years, VET teachers blame their colleagues' anti-professional behavior for what happened to them. In that way, however, they can not but put a blame on their selves too due to their membership belonging. As a consequence, they end up in feeling resentment against their colleagues and in depriving them from acting as a group.

7. Results. When commonalities create differences

In this section we will try to illuminate in more detail how informants' life-course multiple trajectories result in a mixture of emotional dynamic creating in them a kind of social identity which blocks collective action. By using as a research example the extreme case of VET teachers in Greece who faced a disruptive event, we bring to the fore the role of emotion in the structuring of teachers' social identity. First of all, it seems that informants' identity depends upon the social trajectories through which they enter the teacher profession. What is common in the social pathways before their entrance into teachers' pro-

profession, is not an educational life plan but disappointing and frustrating job experiences. Given that the Technical School diploma they obtained was not the end of an educational project but a means of social survival or of upward mobility, it follows that the insecurity they faced in their jobs as self-employed in the private sector intensified their indecision. VET teachers were extremely undecided regarding what to do with their job and this is the reason why most of them learned about the possibility to get a job in VET system by chance. This means that they went through a transformation process of identifying with the role of the teacher. In that sense, although they were identified with the ideal of being a teacher, they seldom developed social ties with their colleagues. Although it sounds unbelievable, see how Kostas replied when asked whether he participated in whatever form of collective action:

«I never participated in such actions because most of the participants (VET teachers) were women, 9 out of 10 were women who were crying, I felt I was in a funeral, I could not be a part of such a situation.» (Kostas, doctor, 50).

In a similar vein, this is how Joana (nurse, 50) commented on where the value of the teaching profession lies:

«From my teaching experience in VET schools I learned how to tell lies in my colleagues in order to get elected in the union-trade elections (she laughs ironically), I think that our profession has been depreciated by such practices, so I do not want to have contacts with such persons.»

Finally, Theoni (doctor, 50) feels too estranged when she talks about her emotional attachments with her colleagues:

«My colleagues' views on various issues are old-fashioned, after financial crisis lashed out at Greece teachers reacted in a pessimistic way, they were trying just to survive and they were saying that they will not do their job as they should because of the wage cuts, I am not this kind of person, I could not live in a workplace in which such views dominate, I wanted to get out of this circle, I felt I did not belong to these circles.»

These narrations made us think that our informants were proud of attaining the goal of upward mobility and not of being a member of a social group. What the biographical interviews revealed was the pride that they felt about being ascending on their own powers. However, the sense of achievement which is common in their narratives, functions as a sign of distancing with each other: «We are different due to the fact (or despite the fact that) we are proud of having achieved something on our own powers.»

The coexistence of pride and distancing in VET teachers' social identity is what lies beneath their failure to act collectively when they faced the threat of job loss. It would be superficial and naïve in attributing to fear the reasons of this failure. On the contrary, what our research highlighted concerns the intermingling of social and emotional responses. In particular, it is not by accident that the two most prominent responses of dealing with redundancy were teachers' investment in educational qualifications and the aid they took from family networks. The emotional, economic or social resources they used for overcoming the threat of job loss had not to do with the involvement in collective mobilization in order to combat government's decision. On the contrary, in having interiorized the label of the «lazy public servant» who is responsible for the regime of redundancy, VET teachers got the sense that they carry a stigma, which they should get rid of, despite the criticisms they expressed, as Joana did. The paradox lies

at the fact that the result was not the creation of community comprised of «guilty teachers» who acts like a group but, instead, that VET teachers tried to maintain the sense of belongingness by distancing themselves from each other. In our view this is something that their previous pathways had formed and not a behavioral reaction to an external stimuli (government's measures). What united them (the regime of redundancy) ended up in compartmentalizing them in so far as in their colleagues' face they would see a shameful image of themselves. In our view, the feeling of shame undermined their emotional and social ties only to the extent that it traumatized the class pride through which VET teachers constructed their biographical identities. Since they were proud of being upwardly mobile by dint of being VET teachers, they sensed that what they had achieved had been afflicted by their colleagues' behavior. In that way, what they had in common made them want to distance themselves from whatever reminded them of what they thought they should be ashamed of.

8. Discussion

One of the main theoretical points of our research is that teachers' professionalism does not seem to enhance the sense of belongingness in the social group of teachers and their emotional ties. Without denying that the autonomy teachers have upon the curriculum augments the levels of job satisfaction or that effective leadership influences the levels of commitment to the role of teacher, we highlighted that the emotional stances and evaluations teachers maintain with regards to the life-course experiences affects both how they make sense of their colleagues and group solidarity (Day, *et al.*, 2003; Cabaniss, 2014). What binds teachers as a social group should not be exhausted only to how experts they are on moral, pedagogic or scientific matters. Even though scientific expertise is a necessary component of teachers' self-understanding, it is not sufficient for making them feel that they are members of a social group (Sikes, 1985). Under circumstances which are stressful or life-threatening, membership identities based on professionalism criteria (performance, efficiency, management) can easily fall apart, leaving group members as weak and vulnerable as ever.

Throughout our research we underlined that the common threat of job loss did not foster teachers' feelings of we-ness but it fuelled feelings of resentment. This happened not because they were motivated by egoistic drives but because the sense of being proud of their upward mobility has been traumatized by the way the Greek government stigmatized them through redundancy. This finding is consistent with Cabaniss's (2014: 648) point that «one way people can preserve claims to a moral identity is by avoiding interactions that would cause them to see their actions as inconsistent with that identity.» This means that the spoiling of teachers' moral and emotional identity has insulted their class aspirations of not returning to a working-class situation. In that way, teachers, instead of critiquing the class nature of teachers' lived experiences, are trying to protect themselves from feelings of shame by blaming each other. We do not think that this is a generalizable statement in quantitative terms but that it taps a generative mechanism, which explains how the members of a social group act in life-threatening situations. In other words, it is more close to the concept of «contingent generalizability» and not to the from-sample-to-population generalization (Bengtsson and Hertting, 2014). Even though Lambrirth (2010) hopefully believes that teachers' awareness coupled with future events and actions that may impact profoundly upon them and others around them may be the most powerful lever for a fundamental change in society, we think that teachers' subjectivities are forged through their class life-course pathways by means of which they tend to resist or accept State's definitions of what it means to be a teacher. However motivating moral shocks are

in promoting collective action, we think that unexpected and disruptive life events are mediated by how teachers make sense of how what they were affects what they are now. The shame of spoiled collective identities or the pride of refurbished ones or the joy of imagining a new and better society and participating in a movement toward that end are not automatic responses but they are culturally and historically contested and variable.

Bibliographic references

- Alheit, Peter (2003): "Identität oder 'Biographizität'? Beiträge der neueren sozial – und erziehungswissenschaftlichen biographie forschung zu einem Konzept der identitätsentwicklung" in Heinz. G. Petzold (ed.): *Biographierarbeit-Narrative Therapie-Identität*. Panterborn: Jungfermann.
- Aguiar, Fernando & de Francisco, Andrés (2009): "Rational Choice, Social Identity, and Beliefs about One-self". *Philosophy of the Social Sciences*, 39 (4), 547-571, DOI: 10.1177/0048393109333631.
- Ball, Stephen J. & Goodson, Ivor F. (1985): "Understanding Teachers: Concepts and Contexts" in Stephen J. Ball & Ivor F. Goodson (eds.): *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- Beijaard, Douwe; Meijer, Paulien & Verloop, Nico. (2004): "Reconsidering research on teachers' professional identity". *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
- Bengtsson, Bo & Hertting Nils (2014): "Generalization by Mechanism: Thin Rationality & Ideal-type Analysis in Case Study Research". *Philosophy of the Social Sciences*, 44 (6) 707-732, DOI: 10.1177/0048393113506495.
- Cabaniss, Emily R. (2014): "'We're Like Visitors': Moral Identity Work by Citizen and Noncitizen Teachers at an Alternative School". *Journal of Contemporary Ethnography*, 43 (5) 624-653, <https://doi.org/10.1177/0891241614532499>.
- Cohen, Jennifer (2008): "'That's not treating you as a professional': Teachers constructing complex professional identities through talk". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14 (2), 79-93. <https://doi.org/10.1080/13540600801965861>.
- Day, Christopher; Pacheco, Jose; Annukao Flores, Maria; Hadfield, Mark & Morgado, Jose C. (2003): "The Changing Face of Teaching in England and Portugal: A study of work experiences of secondary school teachers". *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 239-251, <https://doi.org/10.1080/026197603200088765>.
- Demazière, Didier & Dubar, Claude (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Dubar, Claude, (2000). *La socialization. Construction des identites sociales et professionnelles*, 3rd ed, Paris: Armand Collin.
- Evetts, Joulia (2014): "The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning" in Stephen Billet, Christian Harteis & Hans Gruber (eds.): *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. New York London: Springer.
- Fletcher, Amber J. (2017): "Applying critical realism in qualitative research: methodology meet method", *International Journal of Social Research Methodology*, 20 (2):181-194, DOI: 10.1080/13645579.2016.1144401.
- Freidson, Elliot (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy and policy*. Cambridge: Polity Press.

- Gering, John (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press
- Goodson, Ivor F. & Hargreaves, Andy (eds.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press
- Kohli, Martin (2007): "The Institutionalization of the Life Course. Looking Back to Look Ahead". *Research in Human Development*, 4 (3-4), 253-271, DOI: 10.1080/15427600701663122.
- Lambirth, Andrew (2010): "Class Consciousness, Power, Identity and the Motivation to Teach". *Power and Education*, 2 (2), 209-222, <https://doi.org/10.2304/power.2010.2.2.209>.
- Lopes, Amelia (2009): "Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon biographical research process". *European Educational Research Journal*, 8 (3), 461-475, <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>.
- Orgoványi-Gajdos, Judit (2016). *Teachers' Professional Development on Problem Solving Theory and Practice for Teachers and Teacher Educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Richardson, Paul & Watt, Helen (2005): "I've decided to become a teacher': Influence on career change". *Teaching and Teacher Education*, 21, 475-489, DOI: 10.1016/j.tate.2005.03.007
- Sikes, Patricia (1985): "The Life Cycle of the Teacher" in Stephen J. Ball and Ivor F. Goodson (eds.): *Teachers' Lives and Careers*. London: Falmer Press.
- Spyridakis, Manos (2018): "We are all socialists'. Greek crisis and precarization" in Manos Spyridakis (ed.): *Market vs Society*. Amsterdam: Palgrave MacMillan.
- Swennen, Ancha; Volman, Monique & van Essen, Mineke (2008): "The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education". *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 169-184. DOI: 10.1080/02619760802000180.
- Walshaw, Margaret (2004): "Pre-service mathematics teaching in the context of schools: An exploration into the constitution of identity". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7 (1), 63-86.
- Wengraf, Tom & Chamberlayne, Prue (2013): "Biography-using research, Sostriis, Institutional Regimes and Critical Psycho-societal Realism" in Jeffrey D Trurk & A. Mrozowicki (eds.): *Realist Biography and European Policy. An innovative approach to European Policy studies*. Louvain, Leuven University Press.

Biographical notes

Michalis Christodoulou is sociologist, PhD, he teaches qualitative methodology and social theory at the postgraduate programme of the Department of Elementary Education, University of Patras, Greece.

Christina Bousia is PhD student at the Department of Early Childhood Education, her dissertation concerns biographical trauma experiences and she is interviewing people who lost their job during financial crisis in an urban area in Greece.

Pandelis Kiprianos is Professor of Sociology of Education at the Department of Early Childhood Education, University of Patras, Greece.

Life Coachers? Padres de alumnos y trabajo de apoyo a la construcción biográfica de los hijos

Life coaches? Parents and the Support Provided for their Children's Biographic Construction

Maria Manuel Vieira¹

Resumen

La obligación de asistir a la escuela por un tiempo cada vez más largo transformó la escolarización en un pivote narrativo de las biografías juveniles y en un elemento ineludible del proceso de individuación.

En Portugal, a la entrada de la escuela secundaria, los jóvenes adolescentes son invitados a formular la elección de una carrera entre un conjunto de opciones de la institución. Esta elección, fuertemente anclada en el ejercicio de la autonomía individual y que idealmente deberá implicar al sujeto en un proyecto de vida, constituye un verdadero desafío biográfico –ya sea porque el «campo de posibilidades» depende en gran medida del valor académico demostrado a lo largo de la trayectoria escolar, ya sea porque el contexto de incertidumbre que marca el mundo contemporáneo genera percepciones de riesgo inherentes a cada elección–.

En esa medida, la participación parental en los estudios y el apoyo a la orientación vocacional de los hijos constituye un soporte importante para amortiguar las angustias de la elección. El estímulo y acompañamiento escolar dado por los padres constituye un auténtico «*life coaching*» de la construcción biográfica de los hijos –aunque se revela también como un proceso difícil e incierto, que puede poner al descubierto los límites de la acción educativa de los padres–.

Teniendo como base empírica entrevistas a padres de alumnos de enseñanza secundaria, en este artículo se analiza la escolarización como un (nuevo) lazo de filiación que vincula a padres e hijos, y se ocupa de esta nueva competencia parental: la participación activa en la biografía escolar de los hijos. Su objetivo es examinar específicamente los desafíos y las ambivalencias del apoyo parental a la elección vocacional de los hijos en un contexto de incertidumbre.

Palabras clave

Educación, construcción biográfica, padres, niños.

Abstract

The obligation to attend school for a longer period transformed schooling into a narrative pivot of youth biographies and an inescapable element of the individuation process.

In Portugal, at the entrance to the secondary school, young adolescents are invited to formulate a career choice among a set of options offered by the educational institution. This choice, strongly anchored to the exercise of individual autonomy and ideally involving the individual in a life project, constitutes a true biographic challenge. Either because the «field of possibilities» depends largely on the academic value demonstrated throughout the school trajectory; either because the prevailing context of uncertainty generates perceptions of the inherent risk of each choice.

To that extent, parental involvement in their children's studies and vocational guidance constitutes an important support to cushion the anguish of choice. The encouragement and accompaniment given by parents is a true «*life coaching*» of the children's biographic construction – although it also reveals a difficult and uncertain process that can expose the limits of the educational action of the parents.

Based on empirical data composed by interviews with parents of young students attending secondary education, this article analyses schooling as a (new) bond of affiliation that links parents and children and deals with this new parental competence: active participation in the children's school biography. Its aim is to examine specifically the challenges and ambivalences of parental support for children's vocational choices in a context of uncertainty.

Keywords

Education, biographic construction, parents, children.

Recibido: 02-05-2018
Aceptado: 21-05-2018

¹ Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, mmfonseca@ics.ulisboa.pt.

1. Introducción

La escolaridad obligatoria prolongada constituye una etapa fundamental de la construcción biográfica y el lugar donde se consideran los proyectos de vida.

En el contexto portugués, la educación obligatoria se extiende hoy hasta la finalización de la educación secundaria. En la entrada a este nivel de educación (grado 10), se invita al joven estudiante a elegir una primera opción con implicaciones futuras: o selecciona una elección más académica y generalista (uno de los Cursos Científico-Humanísticos), en el caso de los estudios de nivel superior; o bien opta por una formación más profesional (un Curso de Enseñanza Vocacional o un Curso Profesional), si desea acceder de manera más temprana al mercado de trabajo.

En cualquier caso, la enseñanza secundaria constituye un «momento crítico» de decisión para el adolescente o, en expresión de Giddens, un «fateful moment»: un momento «en que los individuos están llamados a tomar decisiones que tienen consecuencias cruciales para sus pretensiones o, más globalmente, para su vida futura» (Giddens, 1991: 112). Se trata de un período particularmente crítico por el hecho de que el sujeto que está obligado a elegir –el alumno adolescente– se encuentra en un doble proceso de crecimiento y de maduración (Breviglieri, 2007). Esto significa que su identidad (provisional y dudosa) tiene que acomodar una elección (vocacional) que lo compromete con el futuro, lo que constituye un verdadero desafío biográfico. Tanto más cuanto esta proyección en el futuro se realiza en un contexto global de incertidumbre, lo que aumenta la percepción de los riesgos que una determinada elección implica. Ante las dudas que acompañan este proceso, las redes familiares y de sociabilidad asumen particular notoriedad como recurso y soporte para que el joven adolescente pueda lidiar con la incertidumbre de la elección.

En este contexto, los padres son instados a desempeñar una tarea adicional, que se suma al estímulo al estudio y al acompañamiento escolar de los hijos y que, aunque de formas e intensidades variadas, (casi) todos ejercitan como «padres de alumnos»: la de dar apoyo a la orientación vocacional de los hijos. En ciertos casos, este desempeño parental actúa como un auténtico «*life coaching*»² de la construcción biográfica de los hijos –aunque se puede revelar, también él, como un proceso difícil e incierto.

La relación de las familias con la escuela y, más específicamente, el acompañamiento escolar de los hijos, no constituye un objeto particularmente nuevo en la Sociología. Los enfoques de matriz estructuralista (de inspiración durkheimiana o marxista) o seguidores del «constructivismo estructuralista» (en el sentido de Bourdieu), de orientación más o menos crítica, enfocadas en las grandes tendencias sociales, han explicado esta relación a través de una lógica deductiva: de las condiciones objetivas de existencia de los individuos, investigadas a través de un conjunto de indicadores sociales (certificados escolares, profesión, rendimiento, entre otros), se deducen sus prácticas –mediadas o no por el *habitus*–. En este sentido, las diversas dimensiones de la relación de las familias con la escuela son globalmente explicadas a partir de la mayor o menor familiaridad que ciertos grupos sociales manifiestan con lo que se identifica como cultura escolar. Por su parte, los enfoques de inspiración weberiana, de orientación más relacionada con la acción, han hecho emerger en la sociología (de la educación y de la familia) estudios basados en una lógica más inductiva que permite identificar interacciones educativas diferenciadas en el seno familiar, acopladas (o no) a tipos ideales con prolongaciones en la relación que establecen con la escuela.

2 Los expertos del tema indican que el «*life coaching*» es un proceso relacional y contractualizado entre un sujeto (*coachee*) y un profesional (*coach*), con el fin de ayudar al individuo a «aprender a tomar decisiones que generan una vida eficaz, equilibrada y realizada». Las competencias profesionales exhibidas por el especialista (generalmente, con alguna formación en Psicología) consisten en la capacidad de plantear las preguntas correctas y en disponer de las herramientas y de las técnicas más adecuadas para conferir al sujeto el poder para encontrar las respuestas en sí mismo. http://www.lifecoaching.com/pages/life_coaching.html.

Este estudio, anclado en una perspectiva constructivista, que aboga porque «las realidades sociales son aprehendidas como construcciones históricas y cotidianas de los actores sociales y colectivos» (Corcuff, 1995: 22), y el reconocimiento del carácter plural de cada individuo, potenciado en contextos de mayor individualización (Bauman, 2000), pretende abordar una dimensión específica del acompañamiento escolar de los hijos a partir del enfoque de la individuación³, captado a través de una perspectiva relacional y procesual: la negociación padres-hijos. El zoom cualitativo sobre la acción en contexto permite entrever otras dimensiones no captadas por los planteamientos antes mencionados: las competencias, pero también las fragilidades de los actores observados, así como sus ambivalencias.

Este artículo⁴ tiene por objeto analizar una dimensión específica de la participación parental en los estudios de los hijos: el apoyo a su elección vocacional. En un primer momento nos referiremos sucintamente a cambios sociales que permiten comprender el surgimiento de un nuevo tipo de relación intergeneracional en el seno familiar y, en ese contexto, la emergencia de la escolarización como un nuevo nexo de filiación que vincula a padres e hijos (Cicchelli, 2001). Después nos dedicaremos a explorar algunas de las ambivalencias parentales en el desempeño del papel de «padres de alumnos». En este caso, en torno a dos pruebas exigidas a sus descendientes: la prueba de madurez y la prueba de autenticidad. Por último, ensayaremos algunas conclusiones provisionales que subrayan una verdadera «competencia» que los padres de alumnos deben exhibir para el éxito de la inversión escolar de los descendientes –la participación activa en la escolaridad de los hijos, en particular el apoyo a la construcción de un proyecto (de futuro); pero también destacar las fragilidades y límites de la acción educativa de los padres–. El material empírico utilizado deriva de datos producidos a partir de un conjunto de entrevistas realizadas a padres de alumnos.

2. Del método utilizado y de los datos producidos

El análisis empírico que apoya este artículo se basa en datos cualitativos provenientes de entrevistas individuales realizadas a padres de alumnos de secundaria, producidas en el marco del proyecto «El futuro abierto: incertidumbres y riesgos en las elecciones escolares»⁵, ya concluido (Vieira, 2015). Este proyecto pretendió comprender los procesos (y los protagonistas) involucrados en las elecciones vocacionales que cada joven alumno es invitado a hacer en ciertos momentos de su recorrido académico. Como estas elecciones están deseablemente ancladas a proyectos de vida, constituyen un verdadero desafío biográfico con el que el adolescente tiene que lidiar.

El diseño de investigación involucró el método mixto y una variada batería de técnicas de investigación (análisis documental, encuesta por cuestionario, entrevistas individuales, observación directa). En términos de población a investigar, además del alumnado de enseñanza secundaria, también se contempló profesorado, orientadores escolares y padres de alumnos. El acceso a los padres sufrió múltiples vicisitudes (Vieira, 2017) y, al final, pudimos contar con apenas ocho encuestados –el corpus empírico de este texto–. Son los padres (padre o madre) de los estudiantes que participaron en esta investigación, de tres escuelas secundarias públicas portuguesas situadas en diferentes zonas geográficas –dos zonas distintas de Lisboa (un barrio de clase media y un antiguo barrio obrero) y una pequeña ciudad rural del sur del país–, para garantizar cierta diversidad, en términos de públicos escolares y de ofertas curriculares dispo-

3 «Individuación» se refiere al proceso de construcción de una singularidad biográfica (Beck, 1992), mientras que «individualización» se refiere al proceso societario, de larga duración, que ha venido a consagrar al individuo como sujeto.

4 Una versión anterior de este artículo se encuentra publicada en Vieira (2015).

5 Proyecto financiado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología (Proyecto n.º PTDC/CED/67590/2006), la agencia para la financiación y la evaluación del sistema científico y tecnológico portugués.

nibles. Los entrevistados (6 madres y 2 padres) poseen cualificaciones escolares variadas: dos poseen 9 años de escolaridad; uno completó el décimo año; dos concluyeron el 12º año; y tres poseen un diploma de enseñanza superior. Sus actividades profesionales se concentran en los servicios (cocinera, propietaria de restaurante, propietaria de café, dueño de pequeña empresa de construcción civil, docente de la enseñanza secundaria y técnica superior de la administración pública), aunque un padre es empresario agrícola y una madre está inactiva.

Su participación voluntaria fue acompañada de información relativa a los objetivos del proyecto y por la cumplimentación de un consentimiento informado. El guión de entrevista contenía temas relativos a la evaluación de la persona del hijo-alumno y de su trayectoria escolar, a las vicisitudes del proceso de elección vocacional y al futuro proyectado, aspiraciones y expectativas.

El contenido de las entrevistas, íntegramente grabadas y transcritas, fue luego sometido a un proceso de análisis de contenido (análisis categorial temático), teniendo en cuenta temas inscritos en el guión de la entrevista, pero también nuevos temas que emergieron del material (Ryan y Bernard, 2000; La Rossa, 2005).

3. Cambios en las relaciones familiares y escolarización como lazo

Las relaciones entre generaciones han conocido profundos cambios. En contextos donde la individualización se instala como norma, como sucede en las sociedades democráticas contemporáneas, el reconocimiento del otro, en tanto que merecedor de respeto y sujeto de derechos, se reivindica como principio básico de ciudadanía, cualquiera que sea la edad o el estatuto social.

La profundización en este principio, en particular a lo largo del siglo xx, se ha acompañado de un viraje significativo registrado, de manera concomitante, en el universo de las familias. Sentimentalización, privatización e individualización constituyen los rasgos más marcados de ese viraje. Por un lado, la lógica afectiva en la relación entre los cónyuges se afirma cada vez más como el fundamento exclusivo de la unión, suplantando las consideraciones sociales, morales y patrimoniales que otrora eran factores determinantes en el lazo conyugal. Por su parte, la familia se construye de forma más privada, cerrada sobre sus miembros, liberada de las interferencias exteriores que la marcaban permanentemente en el pasado. Finalmente, la autonomía individual representa un designio colectivo del grupo familiar, que se constituye como soporte de la autorrealización de cada uno de sus miembros.

De esta transformación se deriva un nuevo lugar conferido a los más jóvenes. Fruto del sentimiento que une a los cónyuges, los hijos asumen una nueva centralidad en la familia y son objeto de una elevada inversión afectiva e instrumental por parte de los padres. Las preocupaciones parentales con la protección y el bienestar de cada hijo se inscriben en una nueva representación de la infancia (Ariès, 1973), que consagra en el niño una condición doble y potencialmente ambigua: simultáneamente pequeña, por ser frágil, y grande, por ser respetable como todo ser humano (Singly, 2004: 24).

En efecto, independientemente de su condición de menor, se le atribuye una dignidad idéntica a la del adulto, en lo que representa un notable reposicionamiento –tendencialmente más igualitario– en el conjunto de las relaciones sociales. Ahora bien, este reconocimiento altera los fundamentos de la educación familiar y el ejercicio práctico de la autoridad parental. A un modelo educativo que pretende transformar al niño a través de la imposición de una determinada moral (Singly, 2000a), ejercido autoritariamente por los más viejos sobre los más jóvenes, sucede, como tendencial marco de referencia normativo, un modelo

educativo que tiene como objetivo el desarrollo autónomo que se basa en el diálogo, la negociación y el establecimiento del contrato como vínculo primordial entre adultos y menores.

Sin embargo, se adivina que semejante cuadro relacional, tendencialmente más democrático, basado en la «similitud», propiciador de un notorio «envolvimiento de proximidad» (Resende, 2008), no deja de suscitar algunas cuestiones. Entre ellas, la que se refiere al lugar de cada interviniente en la relación educativa. Esto porque, «no pudiendo excluir al niño del estatuto de “semejante” que es, por definición, el del individuo democrático, y estableciendo con él una relación basada en la igualdad, ¿cómo construir una “relación educativa” donde, por definición, prevalece una forma de superioridad entre el educador y el educando?» (Almeida, 2005: 589-590).

Más cerca de los hijos que en el pasado y, por eso, más conocedores de las especificidades de cada uno; dotados de algunos saberes periciales en circulación, a veces contradictorios, sobre la mejor forma de apoyar el desarrollo de los más jóvenes; enfrentados al cuestionamiento de los propios hijos y vulnerables a la crítica de otros actores sociales externos a la familia (profesores, médicos, psicólogos, padres de otros alumnos), muchos padres manifiestan sentimientos de incertidumbre en cuanto al sentido de su acción educativa y de angustia en momentos de mayor impasse en la relación parental. Estos sentimientos se extienden a la escolaridad y al desempeño escolar de los hijos, dimensión que en los últimos años adquiere una nueva centralidad en la vida familiar.

En realidad, la escolarización es indisociable de la emergencia del «sentimiento de la infancia» (Ariès, 1973): ella corresponde al designio de protección del niño, un ser frágil que requiere mayores cuidados, proporcionando un tiempo de moratoria educativa antes de acceder a la vida adulta. La intrusión forzada de la escuela en la vida de los niños, primero, y en la de los jóvenes, después, viene a alterar profundamente las rutinas familiares, introducir nuevas prioridades educativas e interferir en los vínculos entre padres e hijos. Por su parte, a medida que se generalizan, los diplomas escolares se transforman en un auténtico pasaporte de inserción profesional (Charlot, 1997), lo que suscita la elevación de las aspiraciones escolares y refuerza el carácter ineludible de la frecuencia escolar. Se puede, pues, afirmar, como bien sugiere Cicchelli (2001), que la escolarización se instituye como nuevo lazo de filiación. Si la ambición genérica de estudios largos para los descendientes refleja una creciente movilización de las familias en torno a la escolaridad de los hijos, el acompañamiento de su vida escolar teniendo en vista el éxito académico representa una implicación efectiva que activa a todos o algunos elementos del grupo doméstico en un trabajo pedagógico inédito. En realidad, la capacidad de intervenir, de inmiscuirse directamente en los asuntos escolares se torna cada vez más un factor decisivo de éxito escolar (Dubet, 1997: 29).

Después de la naturalización de la matriculación escolar (Resende, 2008) de los niños y jóvenes en edad escolar en las últimas décadas, se observa también en la sociedad portuguesa la difusión de una «pedagogización» progresiva del ámbito familiar cotidiano (Vieira, 2011) —o una «escolarización de la existencia», en términos de François Dubet (1997)—. Como se desprende de la investigación sobre las familias y la dinámica familiar en Portugal, «ayudar a sus hijos con las tareas escolares», «llevar a sus hijos a la escuela», «hablar de la escuela y los estudios» (Aboim, 2005: 246), en particular en «fechas de pruebas», «clasificaciones», «profesores», «compañeros de la escuela», «trabajos escolares a realizar», «clases», «materias dadas en la escuela» (Diogo, 2008: 151-152), pasan a ser prácticas comunes (Duarte *et al.*, 2008), congregando a todos o algunos elementos de la familia, especialmente las madres (Wall y Guerreiro, 2005; Diogo, 2008; Perista *et al.*, 2016). Un nuevo tipo de vínculo que, aunque con modalidades e intensidades

diferentes en cada familia, aproxima y conecta a las generaciones de forma persistente y continuada en el tiempo (Costa, 2016). «Ser padre/madre de alumno» se asume como una nueva dimensión de la responsabilidad parental, tan decisiva como lo es, ahora, la escolaridad en la determinación del futuro de los descendientes.

El éxito escolar representa un elemento central en este vínculo de filiación. Obtener éxito es garantía para la concreción de las ambiciones escolares soñadas por los padres y para el acceso a las «vocaciones» anheladas, por los hijos. Ahora bien, la difusión de la escolaridad desplaza fuera de la familia la tarea de validación de cada uno de sus miembros (Singly, 1997). Es en la escuela donde se realiza ahora el trabajo de calificación (académica y, simultáneamente, identitaria) de los individuos. Este viraje viene a colocar en el propio alumno y en su desempeño individual la responsabilidad por su validación, a través de la obtención de títulos escolares. En ese sentido, como bien resume Singly (1997), cada hijo pasa a ser el sujeto inalienable de su «atesoramiento», aceptando o no jugar el juego escolar.

Así, la generalización de los diplomas y su devaluación relativa producen no solo que la posesión de los mismos resulte cada vez más indispensable, sino que también ponen el desempeño escolar en el centro de tal «atesoramiento». De la calidad de ese desempeño depende en gran medida el valor presente y futuro que cada uno puede alcanzar, lo que no deja de tener repercusiones en el colectivo familiar: el valor social de la familia pasa a medirse (también) por el valor escolar de cada uno de sus miembros (Singly, 2000b). Sin embargo, además de la mera acumulación colectiva de recursos, el desempeño de cada hijo pone igualmente a prueba el valor educativo de los propios padres y, en esa medida, produce y califica su identidad parental. Una trayectoria escolar con éxito representa un motivo de orgullo para los padres y parece demostrar su competencia educativa. Por el contrario, los fracasos constituyen una penosa prueba y se pegan a los progenitores como un anatema sobre su desempeño como educadores.

Es la consolidación de esta norma la que permite entender, en cierta medida, la creciente participación parental en los estudios de los hijos. Aun con los límites que se derivan, tanto de los diferentes recursos académicos exhibidos por las familias o del carácter inalienable del desempeño individual del descendiente, el estímulo y el acompañamiento de los padres a la escolaridad de cada hijo puede revelarse como un apoyo decisivo para que éste supere con éxito las pruebas que ha de enfrentar en su recorrido escolar.

Como se ha dicho, la participación de los padres en la escolaridad de los hijos se desarrolla actualmente en un contexto de mayor proximidad relacional entre las generaciones. Cuando los hijos crecen, se vuelven adolescentes y su autonomía se dilata, expresando un estatuto de alteridad frente a los padres que los aleja del mundo próximo de la infancia (Breviglieri, 2007); la autoridad educativa parental se ejerce, en muchas familias, a través de la intensificación del diálogo y de la negociación con vistas a la obtención de acuerdos. Pero como tales, los acuerdos, basados en el supuesto del respeto por el otro, pueden ser en todo momento denunciados por una de las partes. Lo que no deja de plantear serios desafíos educativos. En el caso de los medios tradicionales de imposición de la autoridad parental –la deserción discrecional como amenaza, la utilización de la violencia física (Vieira, 2011)– queda a los padres la gradualidad (Almeida, 2009) como forma de control parental (sobre la libertad de acción y la circulación otorgada –las «salidas», así como la gestión de los intercambios financieros– el «dinero de bolsillo») y la responsabilización como medio de requerimiento a la acción. De ahí la importancia conferida a una «educación para la responsabilidad» en el abanico de prioridades educativas de muchos padres. El atributo asociado a la adultez, la responsabilidad, presupone que el individuo sea capaz de responder por sus actos y que, por

ello, sus acciones le sean imputables (Cicchelli, 2001). En lo que concierne a la escolarización, ser responsable significa asumir sus obligaciones de estudiante —es decir, cumplir con éxito su compromiso con los estudios (Cicchelli, 2001)—.

El esfuerzo de los padres en la inversión escolar por parte de los hijos puede, sin embargo, chocar con la amenaza de su potencial logro. En un contexto económico (europeo y nacional) globalmente desfavorable, la difusión de sentimientos de incertidumbre en cuanto al mercado de trabajo y al empleo de jóvenes graduados (Brooks, 2009; Thompson, Russell y Simmons, 2013; Alves *et al.*, 2011) genera dudas y preocupaciones entre los padres. Si los diplomas son hoy indispensables, su colocación en el mercado de trabajo no está garantizada como en el pasado, lo que suscita en estos —quizá más que en los propios hijos— el «miedo a la desclasificación» (Maurin, 2009). Particularmente presente entre las familias que se benefician de mejores estatutos sociales, este «miedo» afecta sin duda el cuestionamiento de los caminos a recorrer y las opciones, en particular escolares, a tomar.

El apoyo a la elección y orientación vocacional de los hijos se vuelve tanto más crucial cuanto el sistema de enseñanza sea más diversificado (Andrade y Ribeiro, 2015) y acentúa, en su interior, el proceso de selección a través de las diferentes vías escolares que ofrece (Bourdieu y Champagne, 1993). La ayuda familiar, más o menos activa, al proceso de elección de los hijos, puede contribuir decisivamente a evitar vías sin salida y posponer el cierre de opciones. En este sentido, la calidad de la participación educativa parental puede constituirse como un ingrediente fundamental de la capacitación del educando —requisito que permite entender, partiendo de la misma posición estructural, las diferentes formas como los individuos moldean sus limitaciones (Martuccelli, 2006)—.

El apoyo a la construcción de la biografía escolar de los hijos se revela, pues, como un dominio particularmente interesante en el estudio de la participación parental en la escolaridad, por él se condensan muchas de las cuestiones arriba planteadas —en cuanto vínculo de filiación, como proceso de negociación, como prueba de responsabilidad parental y como ingrediente de capacitación. A través del análisis de la empiria, veamos con mayor detalle cómo ese apoyo se construye y de qué procesos se sostiene—.

4. El trabajo de «coaching» biográfico

En la perspectiva de los padres entrevistados, el futuro se construye cada vez más a partir de la escuela y, para todos, cualquiera que sea la posición social, una escolarización larga representa el medio de alcanzarlo con éxito. Para los padres que aspiran a la movilidad ascendente de sus hijos, la escolarización es un pasaporte para un «futuro mejor» que el suyo. Para padres con estudios superiores, estudiar adquiere el estatuto de evidencia compartida, invocando el crecimiento cognitivo y la preparación profesional que los estudios largos ofrecen como justificación suficiente.

Como vimos, la prolongación de los estudios representa también la prolongación de la escolaridad como lazo de filiación. En las narrativas de los padres entrevistados destaca el hecho de que una parte importante del ámbito familiar cotidiano gira en torno a la escuela, alimentando conversaciones y suscitando acciones, lo que parece contradecir las tesis del despido parental en relación con la escolaridad de los hijos, tan presente en el discurso de algunos docentes y de algunos productores de opinión legitimados por los medios (Melo, 2009).

Este vínculo de filiación asume nuevos contornos a la entrada de la enseñanza secundaria. ¿Qué camino elegir? ¿Proseguir una vía más académica, orientada a la enseñanza superior, o emprender una vía más

especializada, que permita una inserción profesional más precoz? Después, cualquiera que sea la vía, ¿por qué área/curso concreto optar? Esto no es una tarea fácil. Masificado, el sistema educativo portugués es hoy más diverso, ofreciendo una mayor pluralidad de cursos y rutas distintas dentro del mismo establecimiento escolar. Estructurado en una red densa de opciones conectadas de difícil descifración (Resende y Vieira, 1999) —confiriendo espacios de opciones (disciplinares, por ejemplo) aparentemente similares, pero al final con consecuencias diferenciadas en la continuación de los estudios; que prometen flexibilidad a toda costa (equivalencias y transferencias entre vías), pero que en definitiva presuponen requisitos desiguales para su efectividad— el sistema de enseñanza es hoy también más opaco, lo que exige información redoblada.

La «obligación de elegir» (Beck, 1986 [1992]; Dubet, 2002), con la que el joven está confrontado por el sistema de enseñanza, apela a la exhibición de la «razón instrumental» (Taylor, 2009), o sea, a una cierta ponderación de los medios y la identificación de los fines a alcanzar. El reconocimiento de que el joven puede no estar a la altura de conseguirlo solo, en particular por falta de información, ha hecho proliferar en los últimos años especialistas en el apoyo a la orientación escolar dentro del propio sistema educativo (Dionisio, 2009; 2015). En el conjunto de expertos del «trabajo sobre el otro» (Dubet, 2002) que emergen en la modernidad, es decir, del apoyo a la individuación exitosa, los psicólogos y profesores orientadores desarrollan un trabajo de orientación asistida que involucra, no solo información sobre el sistema escolar, sino también «revelación de los (potenciales) talentos» individuales y, en algunos casos, la orden de la construcción de un proyecto de vida.

Este trabajo, al ofrecer un ingrediente adicional para el apoyo a la orientación, parece ser generalmente valorado por los entrevistados: a excepción de un caso, los demás padres informan que sus hijos disfrutaban de un diagnóstico vocacional a la salida de la enseñanza básica. Aunque esta intervención (puntual, en algunos casos, más extendida en el tiempo, en otros), parece que produce casi siempre la confirmación de áreas de interés ya previamente planteadas, el contacto con el orientador escolar puede, sin embargo, plantear también nuevas dudas, desorientación (Dionisio, 2007) y provocar disensiones entre padres e hijos en torno a los caminos a seguir. Tal es el caso relatado por el entrevistado ingeniero agrónomo (entrevista 4), padre de un adolescente poco comprometido con los estudios. Ante el fracaso de una primera opción en Ciencias en la enseñanza secundaria, la orientación profesional se mostró como la solución. Pero el diagnóstico no coincidió con las aspiraciones parentales: la sugerencia de la frecuencia de un curso profesional de Turismo, seductor para el joven, no agradó a los padres, por quedarse por debajo del nivel de estudios ambicionado «[...] creemos que él tiene capacidad para llegar un poco más adelante. [...] que tomara un curso (superior)». Razón por la cual, a regañadientes del hijo, los progenitores se opusieron a esa opción.

Entre lo adecuado y el ambicionado, tanto por los padres, como por los propios hijos, puede existir una distancia considerable, lo que no deja de generar tensiones. Resulta indispensable, sin embargo, elaborar proyectos.

4.1. Pruebas de madurez: de la «escolaridad despreocupada» a la «escolaridad asumida»

La generalidad de los entrevistados muestra cierta ambivalencia ante el hecho de que la institución escolar obliga a una elección vocacional al comenzar la enseñanza secundaria.

Por un lado, estos padres consideran que ese momento es muy precoz y que hoy los jóvenes tienen que hacer opciones «demasiado pronto» añadiéndose, de forma próxima, a los argumentos de los hijos y legitimando así las dificultades sentidas por estos. Pero tal absolución de la responsabilidad,

esta forma de «indulgencia ante el prójimo», como la llama Breviglieri (2007: 34), al ahorrar al hijo adolescente enfrentarse a las pruebas que le permiten afirmarse, lo mantiene rehén de su inmadurez. La prolongación de la edad de la adolescencia resulta una evidencia para los padres, que de esta forma se ven a ellos mismos prolongando su función parental de provisión y cuidado de los hijos, de donde obtienen inequívocas compensaciones afectivas (Machado, 2015). La inmadurez de los hijos sería, pues, el reverso de la medalla de la indulgencia de los padres.

Por otro lado, estos padres ambicionan simultáneamente que los hijos demuestren madurez, para poder establecer con ellos una comunicación más adulta y consagrarles el estatuto de socios en el trabajo educativo que con ellos realizan (Rayou, 2007). En lo que concierne específicamente a la orientación vocacional, para poder escoger un área de estudios es necesario identificar un centro de interés –lo que requiere una definición de sí– y un proyecto –lo que significa una anticipación intencional del futuro (Velho, 1999; Gonçalves, 2008)–. La manifestación de estos requisitos por parte del joven alumno es fundamental en la «negociación de la realidad» (Velho, 1999: 103) con los demás actores –en el caso, con la familia–. Ahora bien, la eventual ausencia de tales requisitos plantea un verdadero problema a los padres. Su participación y apoyo a la elección vocacional de los hijos exige, como contrapartida, la prueba de que estos (ya) no son inmaduros (prueba de madurez).

A la salida de la infancia los adultos (padres y agentes escolares) apelan a la inscripción de los jóvenes en un plan futuro (proyectarse en el tiempo según un objetivo definido y someterse a él) y esperan que éstos se adhieran voluntariamente a esa ordenación, demostrando su madurez. Al comenzar la enseñanza secundaria, algunos jóvenes (mayoritariamente del sexo femenino) parecen estar en disposición de hacerlo, cambiando definitivamente el mundo de la infancia por la explotación de su futuro, abandonando una «escolaridad despreocupada» (que vive en el presente, donde habitan la broma y los desafíos al orden escolar) e invirtiendo en una «escolaridad asumida» (que se refleja en el futuro, responsable y exitosa) (Cicchelli, 2001: 51). Esta opción tranquiliza y es motivo de orgullo para los padres, como confiesa esta profesora con posgrado y madre de dos hijas (entrevista 7), que afirma, sobre la mayor, que ella «*no es la mejor de la clase, pero está entre las mejores... fue creciendo en términos de resultados porque ella es muy responsable y hasta madura para la edad.*»

Sin embargo, muchos jóvenes encuentran dificultades para adecuar el paso con el calendario de los adultos, mostrando solo ser capaces (o apenas estar disponibles) para definir el futuro en función de lo que están en condiciones de hacer en el presente (Rayou, 2007: 20). Sin abdicar del «ahora», donde se inscribe la experiencia intensa y efervescente de la adolescencia, la proyección en el futuro a que están obligados –como es el caso de la elección de una vía de enseñanza al inicio de la secundaria– tarda en hacerse. La indeterminación, la aleatoriedad y, a veces incluso, el fracaso parecen reinar como forma de respuesta, lo que provoca en los padres una gran ansiedad. La continua apelación de los padres a una mayor responsabilidad y a la adultez puede no surtir efectos inmediatos, lo que provoca en aquellos un penoso sentimiento de impotencia y frustración. En el caso de los dos hijos mayores, este padre (entrevista 4) contrasta la postura responsable de la hija «*Madalena sabe lo que quiere, quiere ir a Arquitectura, ya sabe las medias*» con la total despreocupación del hijo «*y él [...] quiere allí saber! Es mucho más inmaduro [...] quiere el skate, ordenador y no sé qué... básicamente, él no tiene ningún interés.*»

Los efectos pretendidos solo pueden surgir después del inesperado enfrentamiento con la experiencia del fracaso escolar, frontera extrema de la «escolaridad despreocupada» que para algunos adolescentes no debería ser traspasada nunca bajo pena de «perder el respeto» –por la invalidación de

sí mismo que representa—. Esta transformación es relatada por la madre de cuatro hijos, licenciada en Derecho (entrevista 2), a propósito del fracaso escolar sufrido por uno de ellos. Después de que el hijo suspendiera en el 9º año de escolaridad por asumir actitudes consideradas inmaduras, experiencia que lo habrá marcado profundamente *«nunca más fue lo mismo, quedó bastante estigmatizado con aquello... quedó allí un poquito herido...»*, se operó en él un verdadero cambio, hasta el punto de que la madre reconoce que *«repetir ese año tuvo un beneficio inmenso... a partir de ahí ya fue responsable y ha sido un niño excelente»*.

4.2. Pruebas de autenticidad: ser fiel a su originalidad... pero ajustado a la realidad

La demostración de madurez no es, sin embargo, la única prueba que el hijo tiene de proporcionar. La prueba de autenticidad deberá acompañarle. La elección de un curso o área de estudio deberá estar asociada a la capacidad de identificación de una singularidad, que permitirá el acierto entre cualidades personales e intransferibles y su traducción escolar. La prueba de si es auténtico significa si es fiel a sí mismo (Taylor, 2009), algo que en la contemporaneidad tiende a convertirse en un verdadero imperativo normativo de existencia. La autenticidad representa, pues, «el ideal moral» que subyace al «individualismo de autorrealización» (Taylor, 2009: 30) que inspira, también, las narrativas parentales a propósito de las opciones escolares realizadas por los hijos. Transversal a todos los padres entrevistados, independientemente de su posición social, está el deseo de que los hijos sean felices a través de su autorrealización. Para ello, se les otorga autonomía para que ellos mismos sean los autores de sus elecciones, como ambiciona la cocinera con el 9º año de escolaridad y madre de una hija que asiste a la enseñanza secundaria (entrevista 5): *«Me gustaba que tenía una idea y que fuera a la idea de ella, ella es que sabe lo que quiere»*. El mismo deseo es expresado por la propietaria de un pequeño restaurante con el 10º año de escolaridad (entrevista 6), que confiesa que *«¿yo no decido nada... quien decide es ella... no es?»*. La elección puede revelar contornos más académicos *«a ella le gustaba más la biología, sin dudas»*, como indica la madre de dos hijas y poseedora del 12º año de escolaridad (entrevista 1), o menos académicos *«él siempre escogió (curso tecnológico de) deporte porque siempre jugó al balón, le encanta jugar al balón...»*, en las palabras de la madre propietaria de pequeño café con 12 años de estudios (entrevista 8).

Sin embargo, la narrativa de la autonomía y autenticidad concedida a los hijos a veces choca con las ambiciones parentales, cuando las pretensiones de los más jóvenes no se encuadran en el «horizonte de posibilidades» acariciado por los padres. En efecto, como se ha visto anteriormente, la adopción de semejante narrativa no significa la ausencia de una intervención –sutil, no impuesta– en las elecciones y/o en las vías planteadas por los descendientes si éstas se manifiestan demasiado discrepantes con las pretensiones parentales de acceso a un nivel mínimo de escolarización «apropiada».

Por su parte, los criterios que sostienen los proyectos acariciados por los progenitores involucran combinaciones en tensión, no siempre fáciles de alcanzar. Por un lado, los padres manifiestan una ambición de tipo expresivo: la autorrealización de los hijos a través de elecciones «auténticas»; de la otra, revelan una ambición de tipo instrumental: la autonomía financiera que tales elecciones deberán garantizar, como aclara esta madre licenciada (entrevista 2) *«... hay que ponderar esos dos factores, hacer cualquier cosa que los haga felices y que les pueda garantizar un nivel de vida con alguna calidad...»*.

En este caso, proyectos incompatibles se conjugan en una ecuación cuyo desenlace es incierto, dependiendo, entre otros factores, de la capacidad negociadora de ambas partes. La «disuasión dialogante», tarea que puede ser desgastadora y que requiere una inversión activa de los padres, parece ser entonces el modo de orientación más utilizado, en el intento de que los hijos abdicquen de sueños

irrealistas y converjan en objetivos razonables. Irrealistas por estar por debajo de lo ambicionado «*mi hija quiere ser peluquería... es evidente que intentaré que no sea, que sea otra cosa que la realice más...*» (Entrevista 2, madre con enseñanza superior). Irrealistas, también, por estar más allá de lo ambicionado, como relata este padre, pequeño constructor civil con el 9º año de escolaridad (entrevista 3), que confiesa haber quedado «asustado» cuando el hijo, después de frecuentar un curso profesional de informática, llegó a casa con «*la conversación que lo que le gustaba mucho era de relaciones públicas...*». Ante el escenario de la renuncia al curso actual para abrazar la nueva «vocación», el padre rechazó firmemente esa opción, por significar «*andar hacia atrás*» en la trayectoria escolar, invitando al renuente hijo a acabar «*este [curso] y después pensamos en el resto*».

No obstante, las importantes pruebas que los jóvenes tienen que prestar en la enseñanza secundaria a través de las elecciones –la de la madurez y la de la autenticidad– implican la asunción de la escolaridad, es decir, la inversión en una escolaridad exitosa. Así, tener éxito es condición clave para la ampliación de opciones de elección, pudiéndose afirmar que el éxito escolar es (también) orientación. Pero el desarrollo del desempeño a lo largo de la enseñanza secundaria puede también dictar reformulaciones de opciones iniciales. Lo que significa que la elección, lejos de ser un momento, es verdaderamente un proceso.

5. La construcción biográfica de la persona del alumno y la participación parental: ¿una vigilancia permanente?

El curso de la escolaridad a lo largo de los tres años de la enseñanza secundaria constituye un tiempo de maduración, reinterpretación y balance de las elecciones provisionalmente realizadas. La pluralidad de pruebas (no solo académicas) que el joven alumno tiene que superar va permitiendo descubrir facetas y probar oportunidades inicialmente no intuidas, que pueden conducir a (nuevas) reformulaciones de las decisiones tomadas: como bien señala Gonçalves (2008: 55), «los proyectos vocacionales no se descubren, sino que se construyen en los contornos de las oportunidades que los contextos histórico-sociales viabilizan o imposibilitan». Al actuar en un contexto institucional que promete cierta flexibilidad de transición entre vías escolares, los alumnos pueden considerar la reversibilidad de las opciones tomadas, siempre que las circunstancias lo aconsejen. Pero raramente lo hacen de forma solitaria. Como se constató, la familia destaca como interlocutor privilegiado en el proceso de elección escolar (Vieira: 2010) y se asume como una «comunidad-de-encaje», «puerto seguro colectivo» contra «incertidumbres a las que se enfrenta individualmente» (Bauman, 2003: 21).

La transición a la enseñanza secundaria inaugura un período particularmente rico e intenso en experiencias: a menudo, el primer año de este nuevo ciclo coincide con el paso a una nueva escuela, el contacto con nuevos colegas y profesores, el enfrentamiento con nuevas exigencias académicas. La forma en que estas pruebas van siendo superadas por el alumno es decisiva en su recorrido ulterior. Y, a pesar de que cada hijo es, como dijimos, el sujeto inalienable de su «atesoramiento» por su desempeño escolar, la verdad es que los padres no quedan ajenos a este proceso. Todos los testimonios, sin excepción, desvenden modalidades de apoyo parental de retaguardia que se pueden revelar decisivos al buen desempeño, tanto como motivadores/incentivadores al trabajo escolar, como amortiguadores (puntuales y/o permanentes) de las incertidumbres y vicisitudes que los hijos experimentan.

En los casos en que la transición transcurra sin problemas, la participación parental se desarrolla de forma mínima (a menudo reducida a incentivos y elogios por las buenas notas obtenidas), entre bastido-

res de la vida cotidiana familiar, ya que el descendiente demuestra haber asumido, como suya, su obligación como alumno –probando su madurez. Un ejemplo de ello es revelado por una madre entrevistada (entrevista 1), al asumir que la hija «*siempre estuvo muy acompañada en la escuela, mucho, mucho...*» y que nunca fue necesario obligarla a ir a estudiar «*nunca fue preciso*» una vez que ella «*ha sido siempre muy responsable, muy responsable, desde pequeñita*».

Pero no siempre sucede, lo que obliga a algunos padres a ejercer una intervención más activa. La responsabilidad, exigida a los hijos, de la asunción de su deber de alumno, parece asumir aquí plena reciprocidad cuando el progenitor prueba, a través de su acción, a asumir su deber como educador. Y la acción ejercida puede involucrar la interferencia activa en dos grandes dominios escolares: el que se refiere a la socialización escolar (problemas de orden relacional) y el que se refiere al conocimiento y al aprendizaje (problemas de orden cognitivo).

La transición a un nuevo nivel de enseñanza (y, eventualmente, un nuevo establecimiento escolar) puede traer consigo problemas que no tienen nada que ver con las cualidades académicas de los hijos, pero que pueden tener consecuencias en el desempeño escolar. Son problemas de orden relacional que emergen de episodios desencadenados en el contexto escolar, vividos por las personas como situaciones de injusticia ejercidas sobre su persona. En este caso, la implicación de proximidad que hoy pauta las relaciones intergeneracionales en la generalidad de las familias propicia una atención parental redoblada a los signos de inestabilidad emocional (explícitos o ocultos) emitidos por los hijos. La actuación de los padres (o de uno de los progenitores, en particular) es escogida porque la constatación de la situación en cuestión puede expresarse en la interferencia directa en el espacio escolar a través del ejercicio de la crítica, más o menos intensa, denunciando los episodios de injusticia cometidos, identificando e interpelando a los presuntos agresores (morales) del educando, colocándose al lado de la defensa del descendiente en el reconocimiento de su condición de víctima (Erner, 2006), a quien se debe reparar. Independientemente del nivel de cualificación alcanzado, las denuncias no se hacen esperar. A partir de las entrevistas, captamos dos testimonios ilustrativos. La primera denuncia proviene de una madre que critica a un profesor de la hija por supuestamente «*ponerla de lado*» reiteradamente, en vez de ayudarla en sus dificultades (entrevista 5, cocinera con el 9º año de escolaridad). La segunda denuncia, relatada detalladamente por una madre propietaria de restaurante (entrevista 6), se refiere a una situación crítica ocurrida entre la hija y la dirección de la escuela, por el hecho de que aquélla denunció fallas en el funcionamiento de la escuela en una visita de la Inspección escolar. La reacción negativa e intempestiva de uno de los individuos de la dirección de ese establecimiento de enseñanza le ha causado graves problemas psicológicos solo resueltos después del cambio de escuela.

Al decidir no abdicar del estatuto de adulto tutelar del educando (menor) que la escolarización refuerza y promueve, el progenitor acaba a menudo por equilibrar, de forma ambivalente, la representación del hijo como ser frágil, que necesita protección ante la amenaza de terceros (lo que justifica la interferencia en su defensa en el espacio público escolar), con la consideración del hijo como un sujeto autónomo, que debe ser responsabilizado por sus acciones (lo que justifica la crítica que le es dirigida en situaciones de desinversión escolar).

En efecto, en el caso en que las vicisitudes experimentadas en el curso del primer año de la educación secundaria son de orden cognitivo, resultantes de un manifiesto desajuste entre la inversión escolar del descendiente y la (nueva) exigencia académica requerida en esta etapa de la escolaridad, emerge con niti-

dez para el individuo, subrayando la alteridad que lo destaca del Otro –del progenitor y del ideal de hijo deseado–. Convencer al hijo de estudiar choca con la voluntad soberana que éste ejerce por sí mismo en el espacio escolar. De este modo, la autoridad educativa parental resulta claramente limitada en su acción y el recurso a la intensificación del diálogo –el asesoramiento, la amonestación o incluso la ayuda en la búsqueda de soluciones alternativas viables (el cambio de curso, por ejemplo)– representa el único instrumento movilizable, aunque con resultados inciertos. Dos entrevistados, un padre con enseñanza superior y una madre con baja escolaridad, comparten testimonios idénticos de esos límites de la acción parental:

«... la voluntad que ellos prosigan los estudios es, en mucho, nuestra, de los padres... le doy sermones desde hace cuatro o cinco años, desde que él empezó a tener malas notas, después le corre una lágrima al final de la conversación "Voy a mejorar, tienes razón, padre" Pero dura allí muy poco tiempo...».
(Entrevista 4).

«Pero yo ya la advertí que ella tiene que estudiar, ¿no? Porque ella tampoco es de estudiar mucho...».
(Entrevista 5).

Con el avance progresivo de la escolaridad y la aproximación del final de la educación secundaria emergen nuevas cuestiones que apelan a la (re)activación de la participación parental en la construcción biográfica de los hijos. Es el tiempo de apurar orientaciones, de afinar proyectos y de tomar decisiones más concretas, sobre todo para aquellos que pretenden proseguir los estudios. Frente a un mecanismo de acceso a la educación superior basado en *numerus clausus*, como el que existe en Portugal, siempre hay un margen más o menos grande de incertidumbre en el resultado de la aplicación, dependiendo de factores variables cada año: el número de candidatos en juego, el número de puestos (limitados) que cada institución ofrece. En este sentido, los alumnos están obligados a elegir (cursos) dentro de la gama de posibilidades conferida por sus clasificaciones académicas.

La duda en cuanto a lo que se pretende específicamente seguir en el futuro se instala entonces en algunos jóvenes. Las entrevistas revelan que el apoyo parental puede ser crucial en ese momento, al ofrecer confianza para una navegación más segura y favorecer así el control sobre la sucesión de pruebas a enfrentar. Este apoyo se expresa de varias maneras y con varias intensidades, pero parte siempre de un conocimiento cercano de la singularidad de cada hijo –que en algunos casos se traduce en un verdadero diagnóstico de personalidad–.

Independientemente de los recursos económicos o culturales disponibles, la simple escucha constante y atenta de las dudas y de las opciones tomadas por los hijos puede resultar una contribución esencial para darles más seguridad en el momento crítico de la elección. En otras palabras, *«va de una conversación regular, cotidiana, que siempre tenemos en la perspectiva... no de protegerlo, sino de hacerlo a la vida»* como subraya este padre con el 9º año de escolaridad (Entrevista 3).

Algunos padres, quizá más familiarizados con el universo de la enseñanza superior, llevan más lejos esa tarea de clarificación de caminos de futuro promoviendo, en asociación con la persona, un seguimiento activo en la identificación de vías adecuadas al perfil de cada uno –dentro de los límites de lo aceptable–. Y cuando la desorientación es total, se hace necesaria una intervención más directiva. El relato de esta madre licenciada en Derecho, (entrevista 2), a propósito de su hija, es bien ilustrativo de ello:

«Por lo tanto, he buscado, sabiendo que ella tenía algunas competencias en términos de gestión, de organización, de comunicación de marketing, busqué mucho los cursos que están en esa área y encontré uno que es un curso de Comunicación Empresarial... tenía todo lo que le gusta: ¡comunicación, creatividad, un poco de relaciones públicas... y en fin! Ella acabó por hacer esa opción, está en el último año y está muy satisfecha. Aquí confieso que tuve un papel... “Mira, hija, vi eso ... va al sitio web, ve si te gusta”... porque ella estaba un poquito perdida y tuve que suplir... conociéndola bien...»

Cuando se instala la duda entre varios caminos, propiciar recursos y experiencias de información adicionales podrá ser una ayuda importante en la tarea de explotación desarrollada por los hijos, dando seguridad a sus opciones. Uno de esos recursos se refiere a la previsión del desempeño profesional en el área deseada, cuyo escenario en el contexto profesional real puede ser intuido gracias a la movilización de las redes sociales de que se dispone (los amigos, los compañeros de trabajo), permitiendo a los descendientes confirmar (o informar) su opción, como aclara esta madre con enseñanza superior (entrevista 7): «...por ejemplo, ella hasta llegó a experimentar, como tenemos unos amigos que son médicos [...] habló con un amigo nuestro y fue a asistir a operaciones».

En cuanto a las puertas de las pruebas de acceso, el trabajo de orientación parental puede extenderse a la explotación conjunta de escenarios de entrada en la enseñanza superior, al asesoramiento de estrategias para garantizar el éxito de ese objetivo y la propia desdramatización del proceso, indicando el carácter abierto –siempre reversible– de las elecciones.

Aunque actúa, la acción parental no deja de tener sus límites. Lo hemos subrayado: por un lado, derivan del actual debilitamiento de las promesas de un futuro mejor que en el pasado confería sentido a la inversión escolar; por otro, la acción tropieza con la eventual desinversión del descendiente. En estos casos límite, los padres confiesan su propia impotencia y desaliento ante la llegada al final de la línea, después de agotar los intentos de solución a la ausencia de compromiso escolar de los hijos, como, por ejemplo, se desahoga esta madre (entrevista 8): «En cuanto al futuro, no sé. Además de la edad, que es difícil, ya no sé cómo manejarlo. ¡Ya he agotado las opciones!».

6. Conclusiones

Una versión más estructuralista del mundo escolar ha dado prioridad a una concepción de la elección vocacional como una estrategia desarrollada por agentes (especialmente padres, pero también alumnos) cuyo epílogo está deducido desde el principio, a través de la prueba de los grandes números: su concreción inequívoca, de acuerdo con el criterio de los recursos disponibles, dispensando en buena medida el análisis del proceso –un proceso negociador, por lo que no garantizado *a priori*– y de sus vicisitudes. Nuestro punto de vista se ancla en el reconocimiento de la capacitación de los actores y en la escucha atenta, tanto de sus competencias de acción, como de las fragilidades que encuentran en ese proceso de actuar.

Desde luego, la lente fina propiciada por la metodología cualitativa adoptada (las entrevistas a los padres) permitió identificar que en el seno del mismo grupo familiar –por lo tanto, con idénticos recursos disponibles para potenciar la relación con la escolaridad– ocurren acciones plurales, protagonizadas por cada uno de los descendientes, expresando así su capacidad en la construcción de su singularidad biográfica.

Después, la acción parental revela, también, ambivalencias y vulnerabilidades como «padres-de-alumnos». En realidad, el apoyo parental a la elección vocacional de los hijos se da hoy según principios que se pueden revelar contradictorios. Por un lado, ocurre en el marco de una relación educativa más cercana

y cada vez más igualitaria entre padres e hijos, pero choca con el hecho de que no todos los hijos tienen (todavía) accedido a la madurez necesaria para asumir la escolaridad (presente) como compromiso y condición de proyección en el futuro. Por otro lado, la elaboración de una elección vocacional requiere del joven una prueba de autenticidad, prueba esa acariciada por los propios padres. No obstante, esa búsqueda de sí se realiza en un tiempo en que el adolescente está construyendo una identidad aún provisional lo que puede desembocar en la manifestación de autenticidades «irrealistas» –en la perspectiva de los padres–.

Finalmente, por mucho que la competencia parental de orientación sea ejercida de forma activa, es en la escuela donde se realiza la validación del descendiente lo que, en casos extremos de desinterés escolar reiterado, pone al descubierto las vulnerabilidades y los límites de la acción parental. No obstante, incluso en situaciones límite y a pesar de las dificultades a las que se enfrentan, ningún padre parece estar dispuesto a abdicar de este trabajo de auténtico «*life coaching*» que pretende ayudar a cada hijo a tomar decisiones (de futuro).

Referencias bibliográficas

- Aboim, Sofia (2005): “Dinâmicas de interacção e tipos de conjugalidade” en Karin Wall (org.): *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Almeida, Ana Nunes de (2005): “O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate”. *Análise Social*, XL (176), 579-593.
- Almeida, Lia (2009). *Juventude, Família e Autonomia: Entre a Norma Social e os Processos de Individuação*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Alves, Nuno Almeida; Cantante, Frederico; Baptista, Inês y Carmo, Renato Miguel (2011). *Jovens em transições precárias. Trabalho, quotidiano e futuro*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Andrade, Ana Bela y Ribeiro, Ana Maria (2015): “Itinerários formativos. Possibilidades e limites no ensino secundário” en Maria Manuel Vieira (coord.): *O futuro em aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Ariès, Philippe (1973). *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Comunidade: A Busca por Segurança no Mundo Atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Oxford: Polity Press.
- Beck, Ulrich (1986). *Risk society: Towards a New Modernity*. London : Sage Publications, 1992.
- Bourdieu, Pierre y Champagne, Patrick (1993): “Les exclus de l'intérieur” en Pierre Bourdieu (dir.): *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Breviglieri, Marc (2007): “Ouvrir le monde en personne: Une anthropologie des adolescences” en Marc Breviglieri y Vincenzo Cicchelli (orgs.): *Adolescences Méditerranéennes: L'Espace Public à Petits Pas*. Paris: L'Harmattan.
- Brooks, Rachel (ed.) (2009). *Transitions from Education to Work: New Perspectives from Europe and Beyond*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Corcuff, Philippe (1995). *Les nouvelles sociologies. La réalité sociale en construction*. Paris: Éditions Nathan.

- Costa, Ana Paula (2016): “Relação famílias-escola. Ações e representações” en Teresa Seabra y Pedro Abrantes (org.): *Incursões na sociedade educativa*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Charlot, Bernard (1997): “Pour le savoir, contre la stratégie” en François Dubet (dir.): *Ecole, Familles, le Malentendu*. Paris: Textuel.
- Cicchelli, Vincenzo (2001). *La Construction de l'Autonomie: Parents et Jeunes Adultes Face aux Etudes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Diogo, Ana Matias (2008). *Investimento das Famílias na Escola: Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Oeiras: Celta Editora.
- Dionísio, Bruno (2015): “O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas” en Maria Manuel Vieira (coord.) (2015): *O futuro em aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Dionísio, Bruno (2009). *A Orientação no Plural: Promessas e Limites do Serviço Público de Orientação Escolar*. Tese de doutoramento em Sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Dionísio, Bruno (2007): “O psicólogo na escola e a escola no psicólogo: interrogações preliminares de um tema de pesquisa” en Maria Manuel Vieira (org.): *Escola, Jovens e Média*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Duarte, M. Isabel (coord.); Roldão, Cristina; Nóvoas, David; Fernandes, Susana y Duarte, Teresa (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- Dubet, François (1997): “Ecole, familles, le malentendu” en François Dubet (dir.): *Ecole, Familles, le Malentendu*. Paris: Textuel.
- Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'Institution*. Paris: Editions du Seuil.
- Erner, Guillaume (2006). *La Société des Victimes*. Paris: Editions La Découverte.
- Giddens, Anthony (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonçalves, Carlos Manuel (2008). *Pais Aflitos, Filhos com Futuro Incerto? Um Estudo sobre a Influência das Famílias na Orientação dos Filhos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- La Rossa, Ralph (2005): “Grounded Theory Methods and Qualitative Family Research”. *Journal of Marriage and Family*, 67 (4), 837-857.
- Machado, Maria do Céu (2015). *Adolescentes*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Martuccelli, Danilo (2006). *Forgé par l'Épreuve: L'Individu dans la France Contemporaine*. Paris: Armand Colin.
- Maurin, Eric (2009). *La Peur du Déclassement. Une Sociologie des Récessions*. Paris: Editions du Seuil.
- Melo, Benedita Portugal e (2009). *Os Professores do Ensino Secundário e os Rankings Escolares*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Perista, Heloísa; Cardoso, Ana; Brázia, Ana; Abrantes, Manuel; Perista, Pedro y Quintal, Eudelina (2016). *Os usos do tempo de homens e de mulheres em Portugal*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.

- Rayou, Philippe (2007): “De proche en proche, les compétences politiques des jeunes scolarisés”. *Education et Sociétés*, 19 (1), 15-32.
- Resende, José M. y Vieira, Maria Manuel (1999): “As encruzilhadas da escolarização secundária no limiar do século XXI”. *Colóquio – Educação e Sociedade*, 5 (nova série), 187-218.
- Resende, José M. (2008). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar Num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ryan, Gerry W. y Bernard, H. Russell (2000): “Data Management and Analysis Methods” en Dezin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (eds): *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Singly, François de (2004): “Le statut de l’enfant dans la famille contemporaine” en François de Singly (org.): *Enfants -Adultes: Vers Une Egalité de Status?* Paris: Universalis.
- Singly, François de (2000a). *O Eu, o Casal e a Família*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Singly, François de (2000b): “L’école et la famille” en Agnès van Zanten (dir.): *L’Ecole: L’Etat des Savoirs*. Paris: Editions La Découverte.
- Singly, François de (1997): “La mobilisation familiale pour le capital scolaire” en François Dubet (dir.): *Ecole, Familles, le Malentendu*. Paris: Textuel.
- Taylor, Charles (2009). *A Ética da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70.
- Thompson, Rachel; Russell, Lisa y Simmons, Robin (2013): “Space, place and social exclusion: an ethnographic study of young people outside education and employment”. *Journal of Youth Studies*, 17 (1), 63-78.
- Velho, Gilberto (1999). *Projeto e Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vieira, Maria Manuel (2017): “Efeitos metodológicos da capacitação adolescente: questionamentos críticos a propósito de uma pesquisa em espaço escolar” en José Manuel Resende y Alexandre Martins (coord.): *(Con)Vivemos numa Sociedade Justa e Decente? Críticas, Envolvimentos e Transformações*. Porto: Fronteira do Caos.
- Vieira, Maria Manuel (coord.) (2015). *O futuro em aberto*. Lisboa: Editora Mundos Sociais.
- Vieira, Maria Manuel (2011): “Aprendizagens, escola e a pedagogização do quotidiano” en Ana Nunes de Almeida (coord.): *História da Vida Privada em Portugal: Os Nossos Dias, vol. 4*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates.
- Vieira, Maria Manuel (2010): “Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica”. *Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, vol. XX, 265-280.
- Wall, Karin y Maria das Dores Guerreiro (2005): “A divisão familiar do trabalho” en Karin Wall (org.): *Famílias em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Nota biográfica

Maria Manuel Vieira nació en Lisboa. Después de la licenciatura en Sociología (ISCTE, 1982), trabajó en el Gabinete de Estudios y Planificación del ME (1982-1984) integrada en un proyecto coordinado por el IIPE (París). Profesora en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de Lisboa (1984-2003) y miembro del Centro de Investigación en Educación (FCUL). Investigadora del Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa desde 2003, es el coordinadora del Observatório Permanente da Juventude, que integra la coordinación científica del Observatório dos Percursos dos Estudantes, en el Rectorado de la Universidad de Lisboa.

Doctora en Sociología (1998, ISCTE, Lisboa) con una tesis publicada bajo el título *La educación de los herederos. Las prácticas educativas de la clase dominante de Lisboa en las últimas décadas* (Fundación Calouste Gulbenkian, 2003). Ha integrado y coordinado varios proyectos de investigación nacionales e internacionales. Sus actuales intereses de investigación se sitúan en el ámbito de la Educación, en particular en los siguientes ámbitos: sistema educativo y modernidad, escolarización y procesos de individuación, escolaridad como lazo de filiación entre padres e hijos, culturas adolescentes en el espacio escolar. Autora de varios libros, colecciones y artículos científicos, integra actualmente los proyectos Insuficiencia y abandono escolar en UL: escenarios y recorridos, y Escuelas que hacen mejor: el éxito escolar de los descendientes de inmigrantes en la escuela pública, financiados por la FCT.

Turning Migration Disadvantage into Educational Advantage. Autobiographies of Successful Students with an Immigrant Background

De la desventaja de la inmigración a la ventaja educativa.
Autobiografías de estudiantes exitosos de origen inmigrante

Mariagrazia Santagati¹

Abstract

The article focuses on the success stories of students with an immigrant background, in order to investigate the implications of this phenomenon from a theoretical, methodological and empirical point of view. After a review of the main sociological studies on the role of «immigrant optimism» in achieving educational success, I will adopt a biographical approach, particularly suitable to the investigation of this issue. A on-going research project based on the collection of educational autobiographies of successful immigrant-origin students, attending upper secondary schools in Northern Italy, is presented. The story of Destiny, a 16 years-old girl of Moroccan origin, is used as a case study to explore the transformative actions that lead second-generation students towards educational success and identify the social logic at work in a single case. Destiny, albeit with the support of parents and teachers, demonstrates an ability to turn the disadvantage of migration into an educational advantage, through specific strategies which help her overcome adversities and inequalities, and using education to handle social constraints. In Destiny's autobiography, migration becomes a biographical resource and reveals its important role in the achievement of excellent school outcomes among disadvantaged students. Migration appears as an experience of family sufferance and failure, but also as a source of a biographical learning; it offers a chance to reflect on failure and gain awareness of disadvantage; an experience that transmits and fosters non-cognitive skills, which are strong predictors of educational success. The methodological choice of adopting an «educational autobiography» is thus considered crucial to track new narratives and discourses on ethnic inequalities in education.

Keywords

Immigrant-origin students, immigrant optimism, educational autobiography, migration as a biographical resource.

Resumen

El artículo se enfoca en las improbables e inesperadas rutas escolares de los alumnos de origen inmigrante, caracterizadas por el rendimiento académico positivo y el éxito del proyecto educativo y biográfico, con el fin de investigar las implicaciones de este fenómeno desde un punto de vista teórico, metodológico y empírico. Después de una revisión de los principales estudios sociológicos sobre el «optimismo inmigrante» hacia el éxito educativo, se reflexiona sobre el enfoque biográfico, particularmente adecuado a ese tema. Además se presenta un proyecto de investigación basado sobre la colección de autobiografías educativas de estudiantes exitosos de origen inmigrante de escuelas secundaria superiores. Luego, la historia de Destiny, una niña de 16 años de origen marroquí, se utiliza como estudio de caso para explorar acciones transformadoras que llevan a los estudiantes de segunda generación al éxito educativo y a identificar la lógica social inscrita en un solo caso. Destiny, con el apoyo de sus padres y maestros, muestra la capacidad de convertir la desventaja de la migración en una ventaja educativa, a través de estrategias específicas desarrolladas para contrastar las adversidades y las desigualdades, asumiendo la educación como para manejar esas limitaciones sociales. En la autobiografía de Destiny, la migración revela su naturaleza de recurso biográfico y su importante papel para el éxito escolar de los desfavorecidos: la migración aparece como una experiencia de sufrimiento familiar y fracaso, pero también una fuente de aprendizaje biográfico; una oportunidad de reflexividad sobre el fracaso y de conciencia de las desventajas; una experiencia que permite desarrollar habilidades no cognitivas, que son un fuerte predictor del éxito educativo. La elección metodológica de la «autobiografía educativa» se considera así crucial para dibujar nuevas narrativas y discursos sobre las desigualdades étnicas en la educación.

Palabras clave

Estudiantes de origen inmigrante, optimismo inmigrante, autobiografía educativa, migración como recurso biográfico.

Recibido: 21-03-2018
Aceptado: 15-04-2018

¹ Department of Sociology, Università Cattolica del Sacro Cuore (Milan), CIRMiB (Centro di Iniziative e Ricerche sulle Migrazioni – Brescia); mariagrazia.santagati@unicatt.it

1. Introduction

In the context of a long-lasting socio-economic crisis which has produced dramatic consequences on the lives of all European citizens, immigrant-origin youngsters suffer from specific vulnerabilities regarding educational outcomes: lower academic performances compared to natives (OECD, 2016); an higher risk of dropout; difficulties in accessing non-compulsory education (non-vocational secondary education and higher education); a higher likelihood of joining the NEET group (*young people not in employment, education or training*). Despite the fact that researchers and policy-makers have focused mainly on the causes of failure, there is evidence to suggest that school success is possible for socio-economically disadvantaged students with an immigrant origin. The presence of these successful students – for whom educational attainment/achievement largely determines the likelihood of successful integration in adulthood – calls into question traditional explanations of educational inequalities, based on disadvantaged family background and inheritance of social disadvantage from one generation of immigrants to another (Bourdieu and Passeron, 1970).

In fact, the so-called «resilient students» are a common feature in some educational systems (OECD, 2011: 22): they are those who beat the odds and succeed at school despite highly adverse circumstances (such as migration: Masten *et al.*, 2012). In 2015, across OECD countries, on average 24% of socio-economically disadvantaged immigrant students are considered resilient – compared to 30.5% of non-immigrant students (OECD, 2016)². How are immigrant students able to turn their social disadvantage deriving from migration into an educational advantage in their pathway towards academic achievement? This seems to be an interesting research question – how actors negotiate structural and cultural opportunities and constraints –, that is quite under-investigated in international studies on ethnic inequalities in education (Stevens and Dworkin, 2014: 628-9).

Consequently, this article focuses on those improbable and unexpected pathways taken by successful students with an immigrant background, in order to investigate the implications of this phenomenon from a theoretical, methodological and empirical point of view. In order to this: 1. I will provide a review of the main sociological studies dealing with this topic in the US and in Europe and highlight different explanations of «immigrant optimism» within families with regards their children's educational success. 2. I will reflect on the biographical approach which I suggest is particularly suitable for understanding success stories of immigrant students. Through the biographical lens, the process that leads immigrant students to contrast educational inequalities is investigated, exploring how these students use education to react and handle social, economic and cultural conditionings. 3. I will present an on-going research project: a qualitative study based on the collection of educational autobiographies of successful immigrant-origin students attending upper secondary schools in a Northern province of Italy (Brescia). The research project's aims and methodological choices are useful in reflecting on new ways in which we can shed light on ethnic inequalities and social factors that affect educational pathways in a positive direction. 4. In conclusion, I will analyse Destiny's autobiography. Destiny is 16 years-old girl of Moroccan origin, who attended a scientific lyceum in Brescia. Her autobiography is used as a case study to start exploring those transformative actions that lead second-generation students to educational success. She is an example of

2 Among high-performing economies with relatively large immigrant student populations (i.e. Australia, Canada, UK, USA), more than one in three of all disadvantaged immigrant students are resilient. According to PISA data, in 2015 in Italy the percentage of resilient students is similar both among immigrant students and natives ones: 23.7% of disadvantaged immigrant students in Italy are resilient compared to 27% of native students. On the other side, resilient native students in Spain (42%) are twice as large as immigrant ones (27.4%). Cebolla-Boado (2014) highlights that in Spain educational inequalities among immigrant students are not only explained by family background. If compared with families with the same socio-economic conditions and the same access to the educational system, immigrant families seem to be less able to use with efficacy these resources to support their children toward educational success.

«positive integration,» despite the structural obstacles placed along her way, both by schools and by the Italian social system. In her autobiography, she recounts how she managed to transform the disadvantage of migration into an educational advantage through determination, the ability to deal with failures, learning to succeed thanks to her specific approach towards adversity. In conclusion, I will reflect on the nature of migration as a biographical resource, which can lead immigrant students to excellent school outcomes, by considering the role played by these successful disadvantaged students, and also by those scholars who give them directly a voice by recounting their autobiographies and producing alternative public narratives of ethnic inequalities in education.

2. Immigrant optimism in America and in Europe

The perspective of «immigrant optimism» is particularly suited to understanding the successful autobiographies of immigrant-origin students. It is a frequent pattern, found in many national contexts.

2.1. Immigrant families as a driver of educational success

US scholars introduce the fruitful hypothesis of «immigrant optimism» underlining the enormous driver deriving from parents' positive attitude towards the future, a necessary element in order to succeed without any tangible family resources and with more expectations than actual achievements under the belt (Kao and Tienda, 1995). Migration is considered a family project of intergenerational mobility and parents' optimism regarding their offspring's prospects are decisive in the educational outcome of immigrant-origin youth. All immigrant parents, as pointed out by Portes and Hao (2004), regardless of nationality, have high educational aspirations for their children and are willing to make major sacrifices in order to achieve these goals.

Also, in European countries many researchers refer to the idea of «an immigrant optimism»: children of immigrants spend a relatively long time in education and choose more ambitious educational trajectories than might be expected both from their school results or from their family's social background, even despite difficulties (UK case: Jackson, 2012). Choice effects have an important role for these second-generation students, to the extent that ethnic disadvantage in performance is mitigated by “ethnic advantage in choice” (Sweden: Jonsson and Rudolphi, 2011). Within this international scenario, it is interesting to analyse whether similar trends can be seen in new immigration countries like Italy and Spain, characterized by recent immigration flows, low-productivity economies, dynamic informal sectors, and a high rate of low-skilled and low-qualified immigrant population (Riba-Mateos, 2004). Despite the academic difficulties among immigrant youth, Garreta Bochaca (1994; 2011) identifies a group of immigrant parent in Spain who consider education as a platform for social mobility, placing great importance on their offspring's school project. They have made a big investment on education, a typical strategy of working-class families (Pérez Sánchez *et al.*, 2014). Moreover, studies based on PISA data reveal that second-generation pupils in Spain perform as well as their native peers (Álvarez Sotomayor *et al.*, 2015; 2018). The ILSEG, «Investigación Longitudinal de la Segunda Generación» – a Spanish version of Portes' US-CILS –, also suggests positive results and highlights that children of immigrants in the metropolitan areas of Barcelona and Madrid have integrated particularly well, suggesting an increasing convergence between second-generation students and Spanish youngsters. Immigrant and native students show the same level of ambition (real expectation plus ideal aspirations), and can be considered part of the same universe of youth, with similar plans (Portes, Aparicio, Haller, 2017).

Italy, like other Mediterranean countries, shows a great influence of social origin on educational pathways (Schnell and Azzolini, 2015). The achievement gap faced by immigrant children is due to fewer economic resources, deriving from the very precarious socio-economic integration of adult immigrants who, despite their relatively strong educational credentials, remain the lowest occupational positions (Azzolini and Barone, 2013). However, Italian studies also suggest that «successful migrants» do exist: those who complete upper secondary education and show a high interest in higher education (Bertozi, 2018). They may even have more assets compared to their native counterparts – they know more languages and are more inclined to move abroad for work purposes. Young graduates with an immigrant background (Ceravolo, 2016) are characterized by specific skills: 1) multilingualism, an advantage in terms of available human capital and for the predisposition to learn new languages; 2) a «migrant habitus» defined as an ability to adapt socially and culturally in a new context and to successfully mix elements from native and non-native cultures. In Italy, Eve (2015) directly tests the hypothesis of immigrant optimism, analyzing the educational decision-making process in immigrant families through a qualitative study: children of immigrants in Italy, not dissimilar to elsewhere, are characterized by an «aspirations-achievement paradox»; they have relatively high aspirations, especially considering family background and school results, and show a significant persistence by spending a relatively long time in education, even in spite of difficulties.

2.2. The contribution of the integration context theory

In Europe, Maurice Crul has been studying successful second-generation youth in different European countries since the Nineties, emphasizing the importance of structural factors in the educational system that prevent or help children of immigrants to succeed³. In a recent comparative research project (Crul *et al.*, 2016), he refers to the concept of «new élites» including young people with parents of lower socio-economic status, who gain entry into high-ranking positions of leadership: a group that faces specific challenges, obstacles and barriers when moving up to leadership positions. In this project, Crul and the other researchers continue to develop what has become known as «integration context theory» (Crul and Schneider, 2010). This approach points out that differences in institutional arrangements in education (i.e. pre-school facilities, the amount of school contact hours, selection and tracking mechanisms, and alternative pathways to higher education) and in the labour market affect the possibilities of upward social mobility among children of immigrants (Crul, 2013). Crul and colleagues link the idea of a specific drive among immigrant families, prevalent in the American literature, to the theoretical issue of institutional barriers and opportunities in education and the labour market, in order to see how people manage institutional challenges and find alternative routes to success. They find new patterns of social mobility: alternative routes to achieving a successful position do exist and second-generations are moving into a social world that their ethnic group has never before inhabited in the country of immigration. This European study shows how it is possible to accumulate social and cultural chances over time, while moving up the social ladder, thus breaking the perpetual cycle of the habitus inherited through class position (Bourdieu, 1990). Initially, small chances open to other possibilities and are the starting point for further gains, with a sort of snowball effect called «the multiplier effect» (Crul *et al.*, 2017).

3 See the *ELITES Pathways to Success* project, coordinated by Crul and started in 2012, that is the first international and comparative project focused on success trajectories and upward mobility of second-generation immigrants in 8 European cities (and 4 countries: France, Germany, Sweden, and the Netherlands). Cf. <https://www.elitesproject.eu/pathways-to-success>.

Italian studies have also identified success-oriented types, among whom it is possible to recognize resilient ones, characterized by a positive vision of the future and composed especially of brilliant and ambitious female students who aspire to improve their condition (*explorative achiever type*), by investing in training towards professionalization and personal fulfillment (Colombo and Santagati, 2010). Immigrant students attending secondary schools are considered a *strategic generation* and characterized by «full integration» (Colombo and Santagati, 2017), able to carry out educational plans that are, at the same time, bound to and free from family expectations and prearranged destinies. More recently, through a qualitative study on youth conditions carried out in Milan and Naples, Eve (2017) also questions whether immigrant «optimism» is an appropriate term in the Italian case. In general, children of immigrants do seem to be more ambitious than their Italian classmates. Their ambitions, however, are reduced by being in less academic tracks. Eve points out the existence in Italy of an «unorthodox route» to university – since the Italian school systems offers alternative and often longer pathways to higher education (through technical and vocational education). This is possible, since all high school diplomas give access to university, but it is not the normal or expected way; it is an unorthodox route that requires extra-effort on immigrant student's part and is not really envisaged by teachers (Bonizzoni *et al.*, 2014).

3. Education and migration through the lens of the biographical approach

International studies on educational pathways of children of immigrants generally do not focus on narratives of personal success and on mechanisms that allow to turn disadvantage into an advantage, but theorize integration as a reachable endpoint by putting emphasis on educational and occupational performances and achievements (Konyali, 2014).

In this perspective the biographical approach offers a way of analyzing the transformational character of migration phenomena through biographical narration (Ruokonon-Engler and Siouti, 2014: 249). Furthermore, it is useful to interpret the migration-education-learning nexus: according to Morrice (2014: 157-158), there is unpredictability around migration and learning, because learning is multi-faceted and can have both positive and negative outcomes for the migrant. For migrants learning is an inevitable part of life (Ibidem: 152) and migration is considered a life event in which learning becomes so wholly part of daily life experience: negative outcomes are linked to the idea that linguistic skills, education, employment qualifications, experience are «non-resources» and cannot be converted into other resources to bring advantage in the labour or education market; immigrants are required to learn new behaviors, probably a new language, understand new rules and to adapt to new values and another type of social space. Positive outcomes may include the recognition of migrant skills and knowledge, developing new cultural and linguistic competencies or personal change toward something better (Lodigiani and Sarli, 2017). In some way, migrants have experienced migration as a «traumatic» event in their life, but this experience paradoxically motivates and immunizes them, acting as a trigger to get ahead or to overcome difficulties.

Therefore, the use of the biographical approach could allow to analyse the success stories of young people with migrant background in education. In *Migration and Biography* (1990) – one of the first biographical investigation on migration –, Ursula Apitzsch shows empirically that young Italian migrants in Germany generally develop an intercultural disposition that may lead to upward mobility in the receiving country, contrasting the working-class position of their parents: this approach provides a methodological way of looking at problems and conflicts, but also of examining individual competencies available to the subjects as ways of coping with crises in migration situations through biographical resources (Apitzsch

and Siouti, 2014). Stories of educational success of immigrant students could be studied not considering their achievement as individual exceptions to the usual pathways of group members. From a sociological perspective, the successful cases can tell us a lot about how structural conditions of inequality can be overcome and resilient students are to be regarded in relation to institutional processes and structural opportunities that allow their educational success despite the disadvantaged background.

Furthermore, biographical analysis has proven to be an excellent way of making theoretical sense of social phenomena, especially in education (Hernández and Villar, 2015) and migration studies (Apitzsch and Siouti, 2007). The biographical approach offers the possibility to integrate the perspectives of individual and society through the biographical organization of life experiences and the temporal transformation of social structures, assuming ethnic difference not merely in terms of the reproduction of predestined outcomes, but rather in a dynamic fashion, where students are part of a complex process that may no doubt reproduce inequalities, but are also largely able to reduce its effects. This approach provides an idea of the genesis of the course of social events and social changes – typical consequence of migration –, and records social reality from the perspective of acting and suffering subjects, as well as possible resources for coping and change, thanks to the ability to shape which is social self-referentially and to place oneself in relation to society (Alheit, 2005).

4. Aims and methodological choice of Su.Per. project

This theoretical and methodological frame represents the starting point of an on-going research project, called Su.Per. (*SUccesso nei PERcorsi formativi degli studenti di origine immigrata – Success in educational pathways of students with immigrant background*), promoted by CIRMIB (Centre for Initiatives and Research on Migrations) at the Università Cattolica del Sacro Cuore in Brescia. The research focuses on successful students with immigrant background, aiming at collecting and analyzing autobiographies of students attending upper secondary schools; identifying personal and social factors that lead to the educational excellence; highlighting difficulties and obstacles that these youngsters have to face; reconstructing dynamics that turn disadvantage into advantage thanks to individual capacities and contextual conditions.

These successful students have been selected by specific criteria, emerging from a literature review (Santagati, 2015) and from focus groups with teachers, such as: good educational integration, high performances, high cognitive skills, good relationships with peers and teachers, high non-cognitive skills (perseverance, grit, determination, strong motivation to studying, high ambition), openness to democratic value and intercultural attitude.

The research project involves a group of 65 immigrant-origin students aged 14-19, males and females, foreign-born and native-born, with 23 different citizenships and attending different kind of upper secondary schools (lyceums, vocational and technical institutes), in the province of Brescia, a Northern emblematic area of multicultural Italian schools. These students have written independently “educational autobiographies” following a grid of auto-interview, that help them to tell relevant experiences, encounters, emotions, sentiments, choices, in their educational trajectory, remembering the past educational life, reflecting on their educational present and imagining the future, analyzing success and failure, and finally giving advice to other students to encourage their educational path. The grid is structured in 34 points (as described in the following table), with an introductory presentation and a closing section on personal data.

Table 1. Grid for the «educational autobiography»

Self-Presentation	1. I introduce myself. Who I am, where and when I was born. Main characteristics and qualities. My family.
Past	2. I recall the most important events of my educational pathways, as I'm watching a movie. Good and bad moments. I still remember the kindergarten ... First memory at the primary school ... The transition to lower secondary school.
	3. Teachers and classmates I don't want to forget.
	4. Places I want to remember.
	5. Memorable moments. I remember that time ...
	6. The choice of upper secondary school.
	7. The effect of immigration (or migration of my parents) on my past educational career.
	8. Positive and negative aspects of the upper secondary school.
	9. Class photo. Nice and ugly elements of my classroom.
	10. Studying, what I like more.
	11. Relationships with teachers.
	12. The most important friends.
	13. I remember a very happy moment at school. Positive experiences and words, praise I received.
	14. I remember a very difficult moment at school. Negative experiences and offensive words.
	15. A success that I have achieved.
	Present (Upper Secondary School)
17. I tell of when I felt fragile and disadvantaged.	
18. I tell of when I suffered from an injustice and I felt discriminated.	
19. I tell of when I reacted to an injustice. How did I overcome an obstacle or a failure?	
20. I felt of having a chance at school when ...	
21. The effect of immigration (or migration of my parents) on my current educational experience.	
22. My teachers have asked me to write my story, because I am a "good student". What does it mean to be among the best students? Do I feel an «excellent student»?	
23. What helps me to be a «successful student»? Personal skills and abilities. Values and models. Projects and ambitions. My family. Teachers. My friends. Experiences outside school. Important people for my career.	
24. I believe and trust in school/teachers when ...	
25. Expectations toward the school I'm attending.	
Future	26. Results achieved and still to be achieved in my educational path.
	27. What would I like to do after finishing upper secondary school?
	28. What would I like to do in my adult life?
	29. Work experiences and ideas for work.
	30. In my future I will see: improvements and goals.
	31. In my future I will see: risks.
	32. Where do I imagine my future?
	33. Chance for the future in Brescia.
	34. Advice for other students younger than me.
Information	Fantasy name, birth place, birth place of parents, year of birth, composition of the family, school attended, places where I lived, spoken languages, educational level of parents, parents' job

Source: Su.Per. Project, M. Santagati 2017.

The choice of the method of «educational autobiography» is quite traditional and, undoubtedly, not new in sociology. «The Polish Peasant in Europe and in America» is the first sociological research on the importance of people representing and reflecting on their own lives and relationships, including letter-writing, life stories, and also an «autobiography of an immigrant,» some hundreds of pages long. Life writing is central in the sociological view of social life of Thomas and Znaniecki (1918-20) because the new ways in which people represent themselves in social change, deriving from migration, highlights that

people construct themselves in situational, relational, responsive ways, with representational forms of life writing (Stanley, 2010: 139-140).

Autobiography is an interesting technique for social research, that includes answers to three questions: what do we mean by the self? What do we mean by life? And what do we expected to succeed during writing? (Plummer, 2001). Self-writing is a narrative construction of self that people develop starting from the events of his past, but which can also concern the present and the future, in which narrator and protagonist coincide. It allows to fix aspects of your own history, manage them, modify them, reconnect them in a cognitive sense, give meaning. Differently from literature, in social science writing is not a goal in itself, but it is a vehicle of thought; differently from psychology, sociology supposes the existence of a collective referent in which to situate the single life; differently from history, time is not the starting point, but the result of a choice that places in brackets primacy of present to reflect on how and why present is going to open to the past, retraced and recognized *ex post* (Bichi, 1999: 28-29).

Life-writing is a form of thought, is not immediate as orality, is a description of second level that allow to take distance from lived experience, obliging to a synthesis and a reflection on educational experience. Even if writing is difficult, it can offer imaginative spaces to build resilience and resistance and to forge the self even more in a evolution process facilitated by writing, in a sort of communion with others (Merrill and West, 2009). Starting from this reflections, this study develops a different discourse on (in)equality in education in sociological perspective, because unexpected educational pathways permit to identify the social logic enrolled in the single case, contributing to the sociological knowledge of the relationship between micro-macro, action-structure, individual and social change, especially in situation of social fracture and discontinuity (Rosenthal, 2004; Cardenal, 2016). Autobiography represents a methodological choice that link individualization and socialization, individual experience and collective framework, capturing the reflective becoming of the relations between the self and the social world⁴.

5. The case of Destiny

In this last paragraph I will use the biographical approach to explore what it can mean to be required to display agency against the disadvantaged immigrant background, what are the individual and social condition that allow improvement through education. I will use the case of Destiny, a 16-years old girl with Moroccan-origin, born in Italy. Her story is emblematic of the transformation of the Italian school system, due to more and more widespread multi-ethnicity. Italy was featured by a rapid evolution of pupils of immigrant origin, which took place with exponential increase, especially since 2000. In 2016 a large and stable group of pupils without Italian citizenship is present (814,851, corresponding to 9.2% of the total school population according to data of Ministry of Education). Firstly, the principal impulse to growth was the arrival of foreign minors from their countries of origin, thanks to family reunifications. Recently, the growth of immigrant-origin students in Italian schools has been due to the increase of the number of students born in Italy from immigrant parents, like Destiny. In 2016, they are 470,000 and represent almost 60% of non-Italian students. In the Italian schools, moreover, Morocco emerges as one of the most numerous citizenships (with Romania and Albania), a community of older settlement,

⁴ There is also a close connection between the educational autobiography written by students with an immigrant background and the grid elaborated by the researcher. It is useful to refer to the term “auto/biography” (with the bar) to draw attention to the interrelation between process through which we build our lives, thanks to autobiography, and the lives of others, through biography. We cannot write the stories of others, without reflecting on our own biography, on our social and cultural context, and also on our subjectivity and on our values. Even the choice of a topic for a biographical study tends to be rooted in our personal and professional biographies (Stanley, 1993).

characterized by a significant length and stability in the presence of families, especially in the regions of Northern Italy, a relevant presence in the school system in every educational level (Santagati, 2018).

In fact, Destiny lives with her parents, immigrated to Italy for labour reasons a long time ago and well-established in a Northern province in Lombardy (Brescia) with a high rate of immigrants, where their two daughters were born (24 and 16 years ago). Destiny parents have a middle-high cultural capital (her mother has a diploma and her father is graduated), but they work as unqualified workers and belong to the working-class. Although her low socio-economic integration (typical of Italy, see par.1.1), the family continues to invest in the education for their children: Destiny has a sister, graduated in aeronautical engineering, and she is attending a lyceum and she would like to continue with university studies. At the time of the research, Destiny was attending the III year of a scientific lyceum in the province of Brescia. Data collected by the Ministry of Education point out the scarce presence of immigrant-origin in lyceums and their concentration in technical and vocational schools. However, the choice of enrolling in lyceums is increasing, especially among girls and second-generation students.

Destiny starts her autobiography with a self-presentation, choosing the fancy name of «Destiny»: already in her name, as we will see in her story, she refers to a future-oriented vision of life, driven by ambitious educational and professional project, considering «destiny» both as an existing force that determines the future outside human control and as the chance for people to control and take charge of their own destinies. In her name appears the tension between (re)production of a disadvantaged social destiny – determined by gender/cultural/ethnic/religious features – and personal/familiar/social improvement, through educational choices and investment in long-term life project (Dausien, 2015). This is the framework within which agency and action can be unfolded.

«My name is Destiny. Me and my sister (who is 24 years old) were born in Italy, whereas my parents are both from Morocco. Although my parents were born in Morocco, they've spent half of their lives in Italy. During my life, I've seldom visited Morocco, but those travelling experiences were enough to make me understand that belonging to that country is a real fortune... I understood that I would never find such a background, such a lifestyle anywhere else.»

There is a sort of tension between something already written (immigrant family destiny) and something to be re-written. Destiny is looking for a new sense of learning and life experience («belonging to Morocco is a real fortune», a «unique» background), in which agency emerges from the text itself narrating life in innovative way. The biographical construction represents this tension between reproduction/transformation, subject/structure, and acts as a reflective process, it is a social demand on the individual to accept responsibility for their acts (Evans, 2014).

«Now I'm 16 years old, I'm a student in scientific lyceum, an upper secondary school. I think I've changed a lot during my life: I'm less shy, more responsible, stronger and (I hope) wiser than I was before, especially after some experiences in my life.»

Starting her presentation, Destiny explicitly introduces a clear example of her «biographical learning» (Alheit and Dausien, 2000): some individual/familiar experiences are considered by the girl important resources for learning. Learning is not solely or mainly about acquisition of skills and knowledge, but is a more holistic process: body, mind and emotions are intrinsic to the construction and transformation of life experiences which then become integrated into the individual's biography (Morrice, 2014: 151).

Destiny refers in her narration to the family experience of migration and to the educational pathways: she considers learning as a process of growth in terms of strength, wisdom, strength, etc.

Destiny underlines the importance of her family: generally, immigrant families are a «driver for qualifications» of their children (Modood, 1993) and this orientation transmits to the young generation a success-driven habitus, which is usually a family project, transmitted to the children from a young age. Families of successful people usually demonstrate a strong commitment to education and a belief in the importance of education: practices of family involvement seem to counterbalance disadvantaged origins and become the driving force for educational success. Migration takes on a central role in the development of a specific family ethos, oriented to sacrifice, social redemption and upward mobility (Colombo and Santagati, 2010: 27-28), which is typical of a transitional generation who, often in the face of parental failure, believe in hard work and commitment in order to succeed in their personal or family project and to find a «good place» in society.

«I'm lucky to be surrounded by a family that believes in me, supports me and cares about me and my future. My parents' greatest desire is that I will find my place in this world. My sister is my role model: she's always been a brilliant student and now she's getting her degree in aeronautical engineering. I think that an older sister is a life gift: she can make life less difficult to you with her wisdom, giving her guidance and helping you with your problems.»

Then, Destiny tells about her educational past starting from the experience of pre-primary and primary school. She places greater importance and interest on the cognitive dimension (she is very focused on learning letters, numbers, math, etc.), whereas – as we could read after – she is less concerned with schools as an arena for peer relationships. In her perspective, teachers play a vital role in her school pathway, giving approval, providing educational and emotional support, encouraging and motivated her to study harder and harder to continue reaching excellent results.

«As I started to think back about school life, I can say that little of my memories are from the nursery school, I mean, I have little or no memories of that period ... I can just say that I loved preschool and I had amazing teachers... I remember when, at the end of nursery school, educators used to teach us letters and numbers through songs. Then I moved from preschool to primary school. The transition to primary school was traumatic for me; I remember when my mother used to wake me up at seven ... Those first lessons at primary school were interesting, I remember that I immediately loved math, especially after the fact that the teacher praised me in front of the whole class saying that my math test was excellent, without any mistake. Since that day I've studied hard, especially math, and, of course, other subjects.»

Transition to lower secondary school creates a discontinuity in the educational path of Destiny: she remarks the idea to stay focused on studying, especially math – the subject she prefers and probably considers more important. More difficulties, in her career, correspond always to more commitment and orientation towards engagement, as strategy to overcome problems. She tries to compensate, with this attitude, the unhappiness deriving from relational problems with classmates. They don't talk to her and show prejudice: she decides to not care about this question and look for satisfaction only in studying.

«The transition from primary school to lower secondary school was difficult for me, because, in addition to that, me and my family moved to another house; I had to get used to a new school, new teachers, new friends and a new town. Everything around seemed different to me: teachers were stricter than the ones

I had in past, I lost my school friends ... I started concentrating on school and studying even harder than I used to do, especially math, which I found more difficult than in the past. I made some new friends (some girls), but most of the students didn't even talk to me, because of a prejudice towards me. First, I felt unhappy about their behaviour, but sooner I realized that I was giving to that more meaning and importance than it deserved, so I stopped caring about that.»

Another passage is represented by the crucial choice of upper secondary school. The choice of attending a scientific lyceum is driven by the passion for scientific subjects and by the fact that her best friend chooses the same institute. The transition is not simple, but Destiny follows the strategy to face directly personal, scholastic, relational problems and go on, especially: when studying become heavier, when peer relationships are not idyllic, when her friend moves away, when she feels sad and alone, when lessons are badly organized and taught. Finally, she decides to change again school, moving to a lyceum known as the best in the area: probably with the agreement of her parents, she is always looking for the best opportunities in educational field and for a continuous improvement through education. She is afraid to fail, but she trusts into the teachers' help.

«The end of lower school was the moment when I faced a crucial choice: which upper secondary school? I chose the school which focuses deeply on math and sciences, because I've always loved these subjects and, in addition to that, because my best friend chose it too. I spent first years at secondary school in a daze: more and more homework, more difficult subjects ... I faced with my problems and moved forward. I made new friends and I can say that although my relationship with other students was not idyllic, it was more harmonious than in the past (anyway sometimes there were some quarrels). During those years I spent most of the time together with my best friend, because she could understand me ... she was my confidant. I felt completely sad when, at the end of the first year at secondary school, she told me she would move to England ... To me it was the end of the world ... The second year at secondary school was even more difficult; without my best friend I felt completely alone, and I had lot of difficulties in studying physics. In addition to that, the course of physics was bad taught and organized ... I felt disappointed about that situation because I loved physics and it was a central part of the school curriculum, so I feared the worst, I feared of failing. In the end I decided to apply to another school and got into. It was a "last-minute decision" so I submitted my application to a school known for being one of the best in the area. First months in the new school were particularly difficult because I had to catch up on several subjects. It was a real race against time! Thanks to teachers' help, I finally caught up to other students.»

Reflecting on the impact of migration on her past, Destiny remarks that «being foreigner, being Moroccan, being Muslim» are gifts and talents, not a problem inside and outside school: she defines her identity declaring her pride to be Moroccan, but also to be half-Italian, since the experience of living abroad has changed her. Destiny words can be read through the lens of «biographicity» (Alheit and Dausien, 2000; Alheit, 2015), a key competence in late modern societies by which individuals continually re-interpret their lives in the social contexts in which they make new experiences and link these new experiences to what they already have learnt, narrating and attributing coherence to ruptures in biographical trajectories in the context of flexibilised world (Hernández and Villar, 2015). In fact, the educational careers of non-Italian students enrolled in secondary schools follow a non-standard trend, as their migration experience (or of their families) affects the continuity of their school performance. When telling and writing their story, generally these students highlight that migration is the reason for the discontinuity of their careers – marked by errors, failed attempts, wrong choices –, inevitably affected by obstacles, difficulties, extra-effort, which however help them find their way and their own educational and professional career. Break,

in some ways, forces to continuous learning through experience and valuable life lessons, with a personal commitment in producing a coherent story of self, a great reflexivity on her/himself. Destiny, as other students, is able to find (biographical and educational) resources to put in discussion her situation marked by an immigrant background, perceived as a negative label and a limit, to find the necessary strength and grit to overcome obstacles and uncertainty, and to obtain the planned goals in the educational field.

«Being foreigner or Muslim was never a problem for me inside and outside school; I think it is a sort of life gift. I'm proud of being Moroccan, and I think that even if I will spend all my life in Italy I will never lose my roots; Morocco will always be my home. But I'm also proud of being half Italian, because living abroad has changed me. First, living abroad has encouraged my strength, because although I've faced uncertainty and obstacles, I realized that I could go forward and that has become my goal. Second, I was given the opportunity to make fantastic friend and to create an amazing school career as well as to learn some valuable life lessons. Third, I've embraced different cultures and lifestyles and all that have enriched me; I believe that being from another country, speaking several different languages, experiencing different culture and lifestyles, having different religious beliefs encouraged also my self esteem; I often think: "I speak many different languages, I'm a good student, I love my religion, what else to desire in life? I feel happy when I can point out that most of foreign people got a degree at university and found their place in this world. They succeeded in life. They gave an important life example because although they have different roots and come from different country, they were strong and succeeded in their lives; if they could do all that, maybe I can too, maybe, working hard, all people can!»

Migration is, in Destiny autobiography, an important biographical experience and knowledge gained during the course of life of her family, and also a driver to develop other resources and non-cognitive skills (grit/persistence: ability to sustain interest and effort and to persevere to accomplish a task/goal; initiative, adaptability, social and cultural awareness, etc.: WEF, 2015), with the possibility to draw on such resource of experience (migration) by exercising agency in the shaping of her life (Tsiolis, 2012). Consequently, biographical experience of family migration do not necessarily lead to failure at school. On the contrary, migration acts as a multiplier of personal resources (languages, cultures, lifestyles, religions, beliefs, attitudes, etc.), increasing self esteem of a good student with an immigrant background that works hard: on these resources, Destiny draws upon when she acts, takes decisions, makes plans or just tell her life story, on experiences (lived or possible not-yet-lived-life). Destiny can become also a model and an important life example for the emancipation of the whole group and teaches strategies to facilitate educational success despite the disadvantaged background.

Reconstructing her present experience at school, Destiny highlights the institutional conditions and the structural opportunities that allow her educational success despite the immigrant background. Her institute is particularly involved in intercultural projects, giving equal opportunities to all the students, independently from culture, religion, language, ethnicity; fostering the love for sciences; recognizing and accepting differences; emphasizing on positive interaction between students belonging to different cultures (Santagati, 2016). According to Alheit and Dausien (2000), biographicity is never free from societal structures, even if it is primarily to be regarded as an agency. In other words, «there is no mere structural influence which determines directly the individual's reaction but social structure is both constitutive of and constructed by individuals' (re-)actions» (Ibidem: 410). School projects, educational strategies and teachers play a vital role in Destiny experience, teachers who have good relationships with her, increasing the chances to successfully manage the educational pathways, encouraging to use her background as a positive asset and offering educational and emotional support.

«When I think about my present school experience, there are many things that come to mind. First, I noticed that in my school a special importance is given to foreign students, especially through projects that give the opportunities to experience diversity as personal and educational enrichment, sensitize people to multicultural presence and prevent racism. When talking about negative aspects in my school I can say that I haven't noticed yet anything bad. Certainly, this school has encouraged my love for subject such as sciences and math. Since the very beginning of my school experience here, teachers have believed in me and helped me, and I hope that, one day, I will recompense them for their help in some way. I can say that my relationship with the teachers is good as well as my relationship with other students in the class.»

Despite successful performances, Destiny doesn't feel well integrated into her classroom. However, she acts in a rational way in a situation of incongruence between tools and goals: she has not adequate means to pursue her goals (have good relationships with peers as within family), she has to modify her belief on their values. In fact, she declares she is not interested in friendships or, better, she has to renounce to this dimension of her life, she is devoted only to study, without wasting time. It seems that she is satisfied only when, after hard work, she reaches good results which are new motivations to reach other objectives, overcoming limits and barriers.

«But when talking about the students, although my relationship is good, I don't feel myself completely happy or integrated in the class; I hope that our relationship will improve, because I think that developing good peer relations can establish a positive climate in the classroom: we will live our days peacefully and in a good way, we could share everything and we will be like a family. I must specify that at the present I'm not really interested in making new friends or developing friendships, I am devoting myself to study because soon there will be the exam and I'd like to pass it in a good way, so there is no time to waste. I really love the moment when, after having worked hard, I can achieve good results, that's what motivate me and help me to carry on, to go beyond limits ... I think that limits exist just when we can't go beyond them.»

A crucial role for successful immigrant students is played also by friends from both the same linguistic cultural background and from natives, whose presence helps to overcome loneliness. However, Destiny explicitly writes about the fear of others and the risk of discrimination and rejection towards people that are considered different. Destiny describes her reaction and the attempt to differentiate from these «bad» people that hate different people, defining herself as better than them, a «strong girl» that gives not importance and relevance to this kind of people.

«What scares me most, is that, even if we live in 2017, there still are envious people who try to bring you down, to create barriers, to put roadblocks in your life journey, etc. just because you're different, or, maybe, even better than them. There are still many immature people who laugh at someone's physical appearance. Verbal or written aggressions are still a common place in everyday life, I've heard or read it, but, fortunately I'm strong and I don't give to them more meaning and importance than they deserve, I don't care about them And I always try to show that although I'm different, I'm as good as anyone else or maybe even better than the others.»

Destiny is considered by her teachers one of the best «immigrant» students in her school and she is wondering why she is selected to participate to the Su.Per. project. She shows her capacity to reflect on herself, listing a wide group of qualities, features and criteria to identify these students: good marks, competitiveness, resistance, maturity, good integration, self-esteem, self-confidence, ambition, coherence. These cognitive and non-cognitive skills are qualities socially determined, capable of producing value,

learnt by training and development (Zhou, 2016). These non-cognitive skills are pattern of thought, feelings, behaviors, personal traits, motivations, and attitudes. Destiny, as other resilient immigrant students (OECD, 2016), shows important individual resources: she appears more motivated, more engaged and more self-confident than their disadvantaged low-achieving peers.

«When my teacher asked me to take part in this research project because she considers me one of the best students in our school, I was very happy, and I immediately accepted; frankly, it was (and it is still) hard to believe that I'm one of the best. In my opinion, being one of the best means you believe in yourself, you don't give up and you fight for your dreams. I'm still asking myself why my teachers chose me ... maybe for good marks? Maybe because I'm more mature than my age implies? Or because I can easily integrate myself? Or because I have a good self esteem, I'm competitive and I always remain myself no matter what people say or what can happen? I think that my parents (especially my sister) have always supported my learning. Also my teachers, who have always helped me since the first years at school, have played an important role in supporting my learning. All these people are the most important in my life journey.»

In this pathway, Destiny feels the support of her parents and her teachers: the meaning of migration as an investment for the future creates a strong sense of pressure and obligation of children towards parents, but emerges as part of an optimistic vision of the immigrant as someone who hopes in the improvement of life conditions and in social mobility for the whole family. The fact that immigrant parents were mobile and ambitious enough to migrate already distinguishes them from non-immigrant families. Aspirations are indeed a key explanatory factor of the paths of immigrant families and their children, as parents' high ambitions translate into support for and expectations of children's perseverance in education (Keskiner, 2016). Moreover, teachers serve as mentors and motivators, reinforcing the aspirations of second-generation students, providing advice and motivation (Rezai *et al.*, 2015).

«The best way to win in your life is success, through success you can show that you are valuable, you can show your richness inside, just by being yourself. Of course, failure is a part of life; since we are all humans, we are not perfect and we can fail. Sometimes I think that I can't do anything good in my life, that I'm not enough, etc. and, when thinking that, I feel as if I'm walking in the darkness. But I try to react; I listen to music (to rap music), because it helps me and thanks to music I feel much better. Sometimes it's hard, especially after aggression or after having found out that a friend has said nasty things behind your back. I'm a strong person, but when I discover that a friend has said nasty things behind my back or when I lose a friend to me it's the end of the world... In these moments I always start thinking: "what's wrong in me?" Thanks to several life experiences I've understood what to do, how to react ... I've understood that when you fall, you fall on your own and you stand up again on your own; that you win and lose on your own and you go on your own. If a friend says something nasty on your back, if he mocks you and doesn't help you, don't care! It means he was not a friend.»

In a sort of appraisal of her biography, Destiny give to success the meaning of redemption, the chance to manifest her value without filter and false masks, the possibility of winning over people that create obstacles and are not true friends. She expresses an interesting strategy to achieve life success, considering failure a fundamental part of life and the first step to react and try new way to move on. Through several life experiences, Destiny become aware of the meaning of life, as a turnover of success-failure, fall-stand up, lose-win, etc. In this process, empowered by the migration/familial/school experience, she learns perseverance and grit to accomplish long-term goals. Grit is a strong predictor for educational attainment and achievement: individuals who reflected on failures, in fact, tend to have more grit and per-

form better on a sustained attention tasks, since reflecting on failure can improve perceived perseverance and performance on cognitive tasks (Zhou, 2016).

Finally, Destiny writes about her future, hoping to have access to the best universities, to find her place in society, to continue cumulating success. She has not a clear idea about the job she wants to do, but she has a positive attitude toward life and she think that her immigrant background will be a resource, a strength point, with a high trust in education and an investment on studying that makes her indestructible and undoubtedly will improve her life conditions in the future.

«In the future, I hope that school will empower my knowledge but also myself, making me a more mature, more responsible person ... I will go on my way, I will do my own best in order to achieve more and more, especially because I'd like to submit my application to the best universities and I want to find my place in this world. After finishing this school, I'd like to submit my application to university. At the question "What kind of job you'd like to do?" I always give vague answer, because I don't have any precise idea about that. I love math, it means that, after university I can become a teacher at school or at university; it's a good idea but I'd like to do something else, maybe something more specific in the field of math. At the present, I can say that I'd also like to study pharmacology, or to be a researcher in the field of science, or, maybe, I'd like to do something in the field of robotic engineering. I've a positive attitude towards life, and I believe that being foreign won't be a problem in my future, on the contrary, maybe, it will be a resource. I think that being foreign can be an obstacle at the very beginning of one's life journey abroad (even if I must admit that I've never had "racial" problem), but with strength, hard working, being yourself, you can show that you are indestructible, and you can improve your life condition. Now I'm devoting myself to study and when I will finish, whatever will be, will be.»

Destiny autobiography finishes with some advice to peers and friends («be strong and brave»), in which Destiny summarizes her life strategies to turn disadvantage into advantage, through reflexivity, biographical work and drawing on biographical resources. Strength, grit, courage, fight, resistance are character qualities – describing how students approach their changing environment – developed through life experience and educational pathways. Destiny expresses a traditional and acquisitive idea of education as mean of social mobility, that can take advantage of rarity of difference, viewed as unique gift, an added and competitive value.

«If I'm asked to give some suggestions to other students, I will answer like that: "Be strong and brave". In this "toxic" world, you need to go beyond, you must follow your hearth, and let your intelligence to guide you and your courage to enforce you; don't care about unimportant things. Don't feel sad because you are foreign or different, because it's a life gift and if someone insults you, remember that these people do that because they are less than you are. Fight, fight, fight, show that you're better than anyone else, be unique and care about your future. Lot of people succeeded in life, thanks to their courage and hard working; if they could, perhaps I can, perhaps we can! Once again: BE BRAVE"»

6. Concluding remarks

Destiny autobiography is only one case among several successful pathways of immigrant students through the Italian educational system. However, we know that it is quite representative of second-generations' trajectories, who often improve their situation, achieve the same educational levels as their Italian classmates and choose long-term and more demanding studies. In fact, second-generation students improve their skills and school performances with respect to first-generation ones, and are more and more present in the general track in secondary education and in higher education.

The career of students with an immigrant background is linked to a learning process – like those of Destiny – which is deeply rooted on the migration process. At the same time, migration appears as a biographical break that become resource; an experience of familiar sufferance and failure, but also a source of a biographical learning; a chance of reflexivity on failure and of awareness of disadvantage; an experience that transmit and foster non-cognitive skills – learnt with the support of family/teachers –, that are strong predictor of educational success.

Furthermore, this meaning of migration that emerges in Destiny story expresses also a political tension, linked to the role of immigrant students that succeed at school can play in social change, experimenting and implementing strategies to reduce inequalities. This transformative role of students has to be supported by researchers through multiple tasks: listen to them, give directly a voice and a possibility to express themselves, recognize their freedom and creativity in their narrating life, support their learning, facilitate their biographical work, read their life writing with more dialogic and sharing lens through which avoiding colonize their social/educational experiences (Merrill and West, 2009). This perspective recalls the transformative role we play as scholars of autobiographical narratives and what social/public roles we could play, considering the power that reading and writing life stories can have in engaging critical thinking, exploring subjectivity, and promoting counter-narrative on educational inequalities (Hipchen and Chansky, 2017).

Bibliographic references

- Alheit, Peter (2005): “Stories and structures”. *Studies in the Education of Adults*, 37 (2), 201-212.
- Alheit, Peter (2015): “¿Identidad o biograficidad?” in Francesc Jesús Hernández i Dobon & Alicia Villar Aguilés (ed.): *Educación y biografías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alheit, Peter & Dausien, Bettina (2000): “Biographicity as a basic resource of lifelong learning”. In Peter Alheit (ed.): *Lifelong Learning inside and outside schools*. Roskilde: Roskilde University, University of Bremen and University of Leeds.
- Álvarez Sotomayor, Alberto *et al.*, (2015): “Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz”. *Estudios sobre educación*, 28, 51-78.
- Álvarez Sotomayor, Alberto *et al.*, (2018): “¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español”. *Revista Española de Sociología*, 27 (1), 83-106.
- Apitzsch, Ursula (1990). *Migration und Biographie*. Bremen: Habilitationsschrift.
- Apitzsch, Ursula & Siouti, Iri (2007). *Biographical analysis as an interdisciplinary research perspective in the field of migration studies*. University of York.
- Apitzsch, Ursula & Siouti, Iri (2014): “Transnational Biographies”. *ZQF*, 1-2, 11-23.
- Azzolini, Davide & Barone, Carlo (2013): “Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants’ children in Italy: the role played by generational status, country of origin and social class”. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 82-96.
- Bertozzi, Rita (2018): “University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities?”. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10 (1), 23-42.

- Bichi, Rita (1999): "Campo biografico e intelligibilità longitudinale". *Studi di Sociologia*, 1, 27-54.
- Bonizzoni, Paola, *et al.*, (2014): "Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy." *British Journal of Sociology of Education*, 37 (5), 702-720.
- Bourdieu, Pierre (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude (1970). *La reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Cardenal, Eugenia (2016): "Biografía y relato en el análisis sociológico. La aportación de la escuela BNIM (Biographic Narrative Interpretative Method)". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 55-72.
- Cebolla Boado, Héctor (2014): "Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes" en Joaquín Arango *et al.*, (ed.): *Inmigración y educación: mitos y realidades*. Barcelona: CIDOB.
- Ceravolo, Flavio (2016). *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare*. Roma: Carocci.
- Colombo, Maddalena, & Santagati, Mariagrazia (2010): "Interpreting social inclusion of young immigrants in Italy". *Italian Journal of Sociology of Education*, 1, 9-48.
- Colombo, Maddalena, & Santagati, Mariagrazia (2017): "School integration as a sociological construct: measuring multi-ethnic classrooms' integration in Italy" in Mariella Espinoza-Herold, Rina M. Contini (ed.): *Living in two homes. Integration, identity and education of transnational migrants in a globalized world*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Crul, Maurice (2013): "Snakes and ladders in educational systems: access to higher education for second generation Turks in Europe". *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39 (9), 1383-1401.
- Crul, Maurice, *et al.*, (2016). "The upcoming new elite among children of immigrants: a cross-country and cross-sector comparison". *Ethnic and Racial Studies online*, 1-21.
- Crul, Maurice *et al.*, (2017). "The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants". *Ethnic and Racial Studies*, 40 (2), 321-338.
- Crul, Maurice & Schneider, Jens (2010). "Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities". *Ethnic and Racial Studies*, 33 (7), 1249-68.
- Dausien, Bettina (2015): "Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos" in Francesc Jesús Hernández i Dobon, and Alicia Villar Aguilés (ed.): *Educación y biografías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Evans, Rob (2014): "Out of Europe: agency and biographicity and discourses of ethnic-cultural belonging, inclusion and exclusion". *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5 (2), 195-208.
- Eve, Michael (2015). *Immigrant optimism? Educational decision-making processes in immigrant families in Italy*. Alessandria: Università del Piemonte Orientale.
- Eve, Michael (2017): "Le carriere nella crisi: le traiettorie dei giovani di origine straniera sono diverse?" in Paola Rebughini *et al.*, (ed.): *Giovani dentro la crisi*. Milano: Guerini.

- Garreta Bochaca, Jordi (1994): "Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes". *Papers*, 43, 115-122.
- Garreta Bochaca, Jordi (2011): "Las experiencias escolares de la inmigración". *Papers*, 96 (1), 205-223.
- Hernández i Dobon, Francesc Jesús, & Villar Aguilés, Alicia (2015). *Educación y biografías*. Barcelona: Editorial UOC.
- Hipchen, Emily & Chansky, Ricia Anne (2017): "Looking Forward: The Futures of Auto|Biography Studies". a/b: *Auto/Biography Studies*, 32 (2), 139-157.
- Kao, Grace & Tienda, Marta (1995): "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth". *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1-19.
- Konyali, Ali (2014): "Turning disadvantage into advantage: achievement narratives of descendants of migrants from Turkey in the corporate business sector". *New Diversities*, 16 (1), 107-121.
- Jackson, Michelle (2012): "Bold choices. How ethnic inequalities in educational attainment are suppressed". *Oxford Review of Education*, 38 (2), 189-208.
- Jonsson, Jan, & Rudolphi, Frida (2011): "Weak Performance-Strong Determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden". *European Sociological Review*, 27(4), 487-508.
- Keskiner, Elif (2015): "Is it merit or cultural capital? The role of parents during early tracking in Amsterdam and Strasbourg among descendants of immigrants from Turkey". *Comparative Migration Studies*, 3, 9.
- Lodigiani, Rosangela & Sarli, Annavittoria (2017): "Migrants' competence recognition systems: controversial links between social inclusion aims and unexpected discrimination effects". *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8 (1), 127-144.
- Masten, Ann S. et al., (2012). *Realizing the potential of immigrant youth*. New York: Cambridge University Press.
- Merrill, Barbara & West, Linden (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*. London: Sage.
- Modood, Tariq (1993): "The number of ethnic minority students in British higher education: some grounds for optimism". *Oxford Review of Education*, 19 (2), 167-182.
- Morrice, Linda (2014): "The learning migration nexus: towards a conceptual understanding". *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 5 (2), 149-159.
- OECD (2011). *Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results. Excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- Pérez Sánchez, Carmen Nieves, et al., (2014): "Inversión pedagógica y éxito escolar del alumnado de clase obrera". *Rase*, 7 (2), 410-428.
- Portes, Alejandro, Aparicio, Rosa, & Haller, William (2017). *Investigación longitudinal de la segunda generación (ILSEG) en España. Informe Preliminar*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- Portes, Alejandro & Hao, Lingxin (2004): "The schooling of children of immigrants: contextual effects

- on the educational attainment of the second generation”. *PNAS*, 101 (33),11920-7.
- Plummer, Ken (2001). *The Documents of Life*. London: Sage.
- Rezai, Sara *et al.*, (2015): “Passing the torch to a new generation: a qualitative study of the highly educated second generation’s receiving of parental support and giving of support to the younger generation”. *Journal of Comparative Migration Studies*, 3, 12.
- Riba-Mateos, Natalia (2004): “How can we understand immigration in Southern Europe?”. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 30 (6), 1405-63.
- Rosenthal, Gabriele (2004): “Biographical research” in Seale, Clive *et al.*, (Ed.): *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Ruokonen-Engler, Minna-Kristina, & Siouti, Irini (2014). “Doing Biographical Reflexivity as a Methodological Tool in Transnational Research Settings”. *Transnational Social Review*, 3 (2), 247-261.
- Santagati, Mariagrazia (2015): “Researching integration in multiethnic Italian schools. A sociological review on educational inequalities”. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7 (3), 294-334.
- Santagati, Mariagrazia (2016): “Interculturalism, education and society: Education policies for immigrant students in Italy”. *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8 (2), 6-20.
- Santagati, Mariagrazia (2018): “Education” in Cesareo V. (ed.): *The Twenty-third Italian Report on Migrations 2017*. Milano: Fondazione ISMU.
- Schnell, Philip, & Azzolini, Davide (2015): “The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: evidence from Southern Europe”. *Migration Studies*, 3 (2), 217-240.
- Stanley, Liz (1993): “On auto/biography in sociology”. *Sociology*, 27 (1), 41-52.
- Stanley, Liz (2010): “To the letter: Thomas and Znaniecki’s *The Polish Peasant* and writing a life, sociologically”. *Life writing*, 7 (2), 139-151.
- Stevens, Peter A. J. & Dworkin, A. Gary (2014). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Thomas, William I. & Znaniecki, Florian (1918-20). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Richard G. Badger, The Gorham Press.
- Tsiolis, Giorgos (2012): “Biographical constructions and transformations: using biographical methods for studying transcultural identities”. *Papers*, 97 (1), 113-127.
- WEF (2015). *New vision for education. Unlocking the potential of technology*. Geneva: World Economic Forum.
- Zhou, Kai (2016). *Non-cognitive skills: definitions, measurement and malleability*. Paris: Unesco.

Biographical note

Mariagrazia Santagati is Assistant Professor of Sociology of Cultural Processes at the Faculty of Education at the Catholic University, Milan. She is Lecturer in Sociology of Education and Sociology of Educational Policies, at the Catholic University, Faculty of Education, Brescia. She is member of CIRMiB (Centre of Initiatives and research on Migration in Brescia) and secretary of the Steering Com-

mittee. Her field of interest includes ethnic inequalities in education, the relationship between education and migration, and intercultural communication and mediation.

Enculturación y educación como trayectorias divergentes en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano

Enculturation and Education as Divergent Trajectories in the Construction of Gender Identity in the Gypsy Patriarchy

María Esther López Rodríguez y Alexia Sanz Hernández¹

Resumen

En el presente artículo se plantea una reflexión en torno a una divergencia detectada en trayectorias vitales de mujeres gitanas, situada en la intersección entre enculturación-educación, cuando cruzan una línea desde la cotidianidad a la socialidad, mientras «escriben y reescriben sus historias dentro de ciertos límites» señalados por la dimensión contextual. A ambos lados de la línea y entre paradigmas, acumulan aprendizajes informales y formales que constituyen el sentido de identidad. Los primeros durante la enculturación, con el grupo de referencia que define su identidad como mujer gitana en el paradigma tradicional. Los segundos durante la socialización, mientras se alejan de la línea de cruce y permanecen en el sistema educativo y laboral en el paradigma de la modernidad, compartiendo significados con coetáneos y congéneres. El resultado es una identidad compleja, moldeada en la doble dimensión individual y social en espacios culturales y marcos sociales diversos.

Profundizamos en perfiles de trayectorias relatadas en primera persona y construidas como un puzzle de configurado por hitos y mandatos en correlato con la estructura patriarcal de referencia, elaborados con la metodología cualitativa (entrevistas biográficas, narración, conversación y observación) y analizados con la teoría fundamentada en dos dimensiones claves, la psicológica y la contextual.

Palabras clave

Identidad de género, cultura, enculturación, socialización, biografía.

Abstract

This article proposes a reflection on a divergence detected in vital trajectories of gypsy women, located at the intersection between enculturation and education, crossing a line from everyday life to sociality, while «writing and rewriting their histories within certain limits» indicated by the contextual dimension. On both sides and between paradigms, they accumulate informal and formal learning that constitute the sense of identity. Informal, during the enculturation, with their group that defines its identity as a gypsy woman in the traditional paradigm. Formal, during socialization, moving away the line, remaining in the educational and labor system in the paradigm of modernity, sharing meanings with contemporaries and peers. The result is a complex identity, modeled in the double dimension: individual-social, in diverse cultural spaces and social frameworks.

We deepened profiles of trajectories reported in the first person and constructed as a puzzle of configurations by milestones and mandates in correlation with the patriarchal structure of reference, elaborated with qualitative methodology (biographical interviews, narration, conversation and observation) and analyzed with the grounded theory in two key dimensions, the psychological and the contextual.

Keywords

Gender identity, culture, enculturation, socialization, biography.

Recibido: 15-03-2018

Aceptado: 21-05-2018

¹ María Esther López Rodríguez, Universidad de Zaragoza, estherlo@unizar.es; Alexia Sanz Hernández, Universidad de Zaragoza, alex sanz@unizar.es.

1. Introducción

En este artículo² incorporamos reflexiones en torno a trayectorias divergentes de mujeres gitanas con recorridos sinuosos hacia su objetivo final: ser lo que se espera de ellas. Esta divergencia, la hemos conceptualizado como identidad de género, en fase de emergencia y construcción, que surge de las entrañas de una estructura relacional de corte patriarcal y perfil androcéntrica. Las biografías que se encarnan en estas trayectorias cruzan diariamente el umbral de la cotidianidad, desde aprendizajes informales que en la enculturación definen su ser mujer gitana en los marcos de la tradición. Al salir, alejándose lo máximo que aspiren o alcancen, atraviesan aprendizajes formales, interactuando por zonas de contacto intercultural e integrando valores enmarcados en la modernidad. El resultado de esta acumulación, adhesión e integración da paso a una identidad compleja, que se moldea en una doble dimensión de la vida cotidiana y de contextos, espacios culturales y marcos sociales diversos (Alheit y Dausien, 2009). Es una complejidad que se nutre de la dialéctica individualidad-socialidad, revelando una tensión alojada en la intersección enculturación-socialización, o entre aprendizajes informales y formales.

Las trayectorias divergentes que hemos identificado recrean un conflicto alojado en la relación entre sujeto y grupo: la mujer gitana y su contexto social intra y exo grupal. La divergencia, al cruzar la línea de la cotidianidad, produce biografías como principios constituyentes más que como construcciones construidas, ahondando la reflexividad antes que la auto *poiesis* (Luhman, 1997) que aleja del grupo referencial. Cuando la mujer gitana prioriza anhelos individuales por encima de solidaridades grupales, crece la incertidumbre del *self* (Mead, 1934; Goffman, 1957) y la perplejidad ante el resultado de las decisiones y las acciones. Un riesgo que requiere convergencia en la fase constructiva que no aleje al sujeto muy lejos del punto de partida; pero que no le devuelva a la antesala del umbral sin haber conseguido su ser para sí o la identidad de género.

Mediante la metodología cualitativa hemos podido captar narraciones y percepciones que hacen a la esencia de las representaciones sociales de las biografías y las prácticas efectivas en el contexto de la cotidianidad. Se elaboraron 18 entrevistas biográficas, se observó e interactuó con mujeres gitanas de distinta condición y en distintos contextos sociales a lo largo de 14 años. El análisis de resultados se estructuró en perspectiva de la Teoría Fundamentada (Crabtree y Miller, 1999; Andreu y Pérez, 2009; Trinidad *et al.*, 2005) produciendo un relato coral que permitió identificar trayectorias en distintas fases de construcción identitaria. Incorporando el concepto de biograficidad, hemos focalizado en el resultado de las acciones biográficas para aproximarnos a los efectos sociales que producen y a su vez, a las estructuras sociales y modelos culturales que subyacen a dichas acciones. (Alheit y Dausien, 2009: 2).

2. El contexto social: la ciudad

La mirada a mujeres urbanas, despojadas de un contexto particular –barrio, apellido, filiación–, y rodeadas de los estímulos disponibles en los espacios de intercambio de la ciudad, refleja la imagen de un sujeto invisible y oculto en los entresijos de la cultura y valores de la modernidad; un sujeto que, merodeando el disfrute de los derechos de ciudadanía plena, se aleja del control social inherente a los entornos tradicionales donde prima la grupalidad, el consenso colectivo y donde hay poco margen a la individualidad. La reflexión en torno a biografías de mujeres gitanas urbanas que cruzan una línea diariamente, desde y

2 Las reflexiones aquí presentadas son una mirada a los resultados del análisis cualitativo del estudio de campo elaborado para una tesis doctoral de sociología donde se abordaron conceptos clave como género e identidad; el abordaje de estos conceptos fue realizado desde tres perspectivas: sociológica, histórico-jurídica y antropológica. Desde ellas se consideraron conceptos complementarios como sistema de valores, sistema sexo-género, interseccionalidad, identidad de resistencia, identidad legitimadora, identidad proyecto, identidad cultural o déficit de reconocimiento, entre otros.

hacia la cotidianidad, transitando entre dos paradigmas relacionales –tradicional intra grupal y moderno exo grupal–, revela una incertidumbre sobre el resultado del intercambio y la integración de estímulos recibidos durante el proceso de socialización –educativo, laboral, social–, acrecentada cuanto más tiempo dure el intercambio.

Nuestro análisis se centra en biografías de mujeres gitanas en Zaragoza³ cuyas narraciones vitales nos han permitido elaborar un relato coral que fue construyendo perfiles muy definidos de mujeres en distintas fases de maduración de la identidad individual y también de género⁴. Partimos de la identidad étnica con la que se identifican, atravesando un correlato de hitos, dudas, cuestionamientos personales y grupales, para acercarnos a sinuosas trayectorias plagadas de dudas, altas dosis de reflexividad, y en algunos casos autopoiesis. Trayectorias divergentes que viven una doble tensión paralela pero acumulativa: dentro del grupo con lo que se espera de ellas y fuera de él por la misma razón; que en analogía de cohortes, permite observar hasta dónde y cuánto han avanzado, resignado, desechado o integrado conforme avanzaban en maduración como sujetos. Desde esta mirada se puede captar cómo es entendido el proceso de toma de decisiones individual a un lado y otro de la línea de cruce.

En este contexto, entendemos que la divergencia de trayectorias constituye la antesala del cambio y agudiza la dialéctica socialidad-individualidad; a la vez que constituye un acto de alejamiento reflexivo del sujeto. En primera instancia las trayectorias están condicionadas por el contacto intercultural y la institucionalización de la socialidad en el entorno educativo formal reglado y obligatorio; conforme el sujeto permanece en el tiempo e interactúa en ese entorno y lo extiende a lo laboral y a las relaciones sociales, se produce una brecha evidente entre el marco valorativo y cultural del grupo y el punto de llegada del sujeto en trayecto. Aquí se sistematiza la divergencia a partir de un punto de partida cimentado de valores y mandatos que vertebran la identidad étnica y cultural de referencia.

En este contexto, las trayectorias divergentes son biografías constituyentes de sujetos que a base de reflexividad y decisiones, actúan e integran estímulos informacionales que acrecientan sus posibilidades de elección conforme interactúan y se alejan del punto de partida y asumen como inevitable el choque entre aprendizajes y también el «proceso de cambio que cuestiona la estructura patriarcal» (Dausien, 2009: 3).

3. Las herramientas de análisis: las trayectorias biográficas divergentes como factor de cambio cultural

La estructura metodológica fue construida desde el paradigma de la investigación acción y la perspectiva de la teoría fundamentada (Crabtree y Miller, 1999; Strauss y Corbin, 2002; Carrero y Soriano, 2005; An-

3 Los gitanos y las gitanas residen en Zaragoza desde el siglo xv, tiempo del que se tiene registro de su primera entrada y asentamiento formal en la Península Ibérica. Desde aquellos tiempos, hasta la democracia a finales de los 70, han estado sujetos a políticas de alejamiento y exclusión sistemática de la construcción cultural de la ciudad, estigmatizados y condenados por pertenencia étnica e inculcados por asociación a la delincuencia, minusvalorados y al mismo tiempo manipulados con idénticas dosis de persecución y exaltación de sus virtudes artísticas de forma maniquea y perversa. La relación de desconfianza mutua, resquemor y recelo se fue cimentando en la mayoría y también, de forma homogeneizante en la minoría que a mayor exclusión más se fue fortaleciendo su identidad, sus valores y su diferencia.

4 En este artículo se incorporan los perfiles de las siguientes mujeres.
EM.1: 67 años, casada, sin estudios, madre, suegra y abuela, vendedora ambulante, activista local.
EM.2: 26 años, casada, con estudios básicos de secundaria, ama de casa, madre.
EM.3: 45 años, casada, estudios secundarios, activista local, vendedora ambulante.
EM.4: 39 años, casada, estudios medios, madre, autónoma.
EM.5: 43 años, divorciada, estudios medios, madre, autónoma, alejada del entorno social de referencia.
EM.6: 36 años, divorciada, estudios medios, sin hijos, empleada, cercana a su entorno de referencia próximo.
EM.7: 40 años, casada, estudios básicos, madre, sin empleo.
EM.8: 33 años; soltera, estudios medios, empleada.

dreu y Pérez, 2009). La combinación de narración (Bamberg, 2012; García-Huidobro, 2016) y observación, permitió identificar mandatos que fundamentan el sistema de valores, a través de hitos personales que condicionan la minoría o mayoría social (Mair, 1998) a un lado y otro de la línea.

En las entrevistas biográficas, las mujeres refieren un momento de cambio que se oye en los entresijos de la conversación (San Martín, 2014). Los relatos y entrevistas biográficas han permitido *oír significados* (Vallés, 2014) y reflejan una tensión entre dimensiones, transitando entre paradigmas, mientras se construye el relato de identidad, de cambio, de trayectorias y perspectivas de adaptación a los estímulos a ambos lados de la línea.

El relato coral, producido desde la propia voz, fue guiando por caminos que revelaban dilemas y conflictos internos planteados al afirmarse la identidad de género en perspectiva del patriarcado que cosía el interior del sistema relacional. La interacción continuada con las mujeres gitanas (Sanz Hernández, 2005) ofreció un símil de estudio etnográfico antropológico donde se produjo la conversación, la observación y la escucha que permitieron diseñar el andamiaje de hipótesis, categorías de análisis, variables y sustentarlas en la perspectiva constructivista de la teoría fundamentada.

Desde los conceptos se visualizaron las trayectorias, identificando el punto en el que se encontraba cada una de las mujeres para de manera comparada y sintética relatar los dilemas emergidos de la triada reflexión-decisión-acción, dando nuevas categorías de análisis como han sido las culpas, las dudas, las renunciaciones, los abandonos, las rupturas, la frustración, el *apayamiento*⁵.

Al incorporar la teoría de la biograficidad (Alheit y Dausien, 2007) a la interpretación del relato coral, hemos podido ampliar la mirada a las relaciones del sujeto con su entorno, favoreciendo la interpretación de los dilemas y conflictos internos en la fase de afirmación individual y durante el proceso de construcción de la identidad de género. La confrontación enculturación-socialización es una resultante de la convergencia de la biografía tanto como experiencia personal, como vivencia social e integradora de los estímulos captados en los ámbitos de interacción. La biograficidad nos permite interpretar la divergencia en las trayectorias como confrontación entre el ser para sí y el ser para otros. Por ello, nos servimos de la identificación de los distintos ámbitos de aprendizaje en los que se desarrolla la mujer gitana, para al fin converger en los perfiles biográficos de trayectorias que no cumplen con lo que se espera de ellas.

4. Modelos culturales subyacentes a las biografías

En su trabajo «En el curso de la vida: textos sobre educación, formación, biograficidad y género» Peter Alheit y Bettina Dausien (2007) reflexionan sobre aprendizajes formales e informales, su influencia en la construcción identitaria y lo que importa a nuestra reflexión: la trastienda de decisiones y acciones en los aprendizajes biográficos particulares durante la integración de saberes acumulados durante las interacciones y en el contexto social: «Frecuentemente no nos damos cuenta de los elementos de nuestro trasfondo de saber biográfico más que cuando damos un paso en falso, llegamos a un cruce o tenemos la sensación de que el suelo se hunde bajo nuestros pies». (Alheit y Dausien, 2007: 54).

Desde esta perspectiva, podemos fijar un eje de conflicto que rodea las trayectorias divergentes de mujeres gitanas que en perspectiva del grupo parecen dar un «paso en falso» en lo que *les pertenece* en los parámetros intragrupal. En un símil de abismo generacional o momento de cambio, emociones como

⁵ *Apayamiento*: sentimiento que refieren las mujeres entrevistadas y que representa una culpabilización máxima que reciben por parte del grupo de referencia cuanto más integren estímulos, rasgos o *habitus* exo grupales.

penalización y culpabilidad, cargan al sujeto de dudas frente a la acción y de reflexividad en el punto de cruce en los espacios de intercambio a ambos lados de la línea. Es cuando perciben que se quedan sin suelo donde pisar o lo que algunas entrevistadas han referido como temor en la fase de alejamiento de *una recta* de referencia durante el cruce de línea. Durante la maduración del yo, los propios muestran perplejidad y hasta rechazo por las decisiones de autorrealización (Giddens, 1997: 101). Frente a esto las mujeres gitanas decididas a mudar de piel, ganan espacios de libertad a fuerza de disimulo y auto gestión del tiempo de cambio propio.

El complejo identitario de la comunidad gitana, resiste en su estructura, viviendo con perplejidad el cambio y la tensión esgrimida a los sujetos que transitan entre los paradigmas tradicional y moderno, en espacios donde prima la individualidad en la grupalidad, y el egoísmo racional frente a solidaridades comunitarias: Ante ello, perciben que la enculturación referencial que vertebraba la identidad y el sistema de valores, está sometida a una revisión y como un virus de autonomías y libertades emerge la individualidad en toda su expresión. La respuesta de resistencia es cuestionar y deslegitimar al sujeto, abriendo abismos bajo sus pies, extremando la reflexividad individual para decidir y actuar conforme a lo que se espera de ella:

«Si el individuo decide claramente y está seguro de sus metas al emprender acciones puramente egoístas, la masa lo hace cara a todas sus metas; no conoce el dualismo entre impulsos egoístas y altruistas en el que el individuo se encuentra a menudo sin poder resolverlo y que tantas veces hace que, a través de ambos, se quede palpando el vacío». (Simmel, 2002: 59).

4.1. La enculturación o los aprendizajes informales entre paradigmas. El suelo donde pisa una mujer gitana

La mujer gitana aprende a situarse en la estructura social durante la enculturación, mediante valores y ritualidades inculcados por las generaciones precedentes –siendo la madre el referente principal–. Desde pequeña incorpora a su *deber ser* mandatos con arreglo a valores que definen la identidad cultural y con arreglo a fines que vertebran la familia patriarcal gitana. Conforme madura socialmente, la mujer gitana, integra y desarrolla acciones que responden a un principio de solidaridad orgánica para garantizar la pervivencia grupal (San Román, 1997; Amorós, 1985; Durkheim, 1987). La mayoría social se alcanza con el cumplimiento de hitos que conforman la identidad como gitana (ser esposa, madre, ser formal, ser respetada), por lo que *hacer lo que le pertenece*, afirma su sentido de pertenencia y auto identificación étnica. La identidad cultural es aprendida y ejercida como factor de cohesión grupal.

El proceso de enculturación es el artífice de la identidad cultural y necesita de la narración como legítima portadora de los significados subyacentes a los mandatos a cumplir para alcanzar el ser y deber ser de una mujer gitana. Con la réplica de estos valores de generación en generación, se garantiza la supervivencia. Por tanto, las acciones y decisiones individuales, serán en función del grupo y deberán demostrar que no ha habido ni merma ni pérdida de identidad durante la permanencia en las zonas de intercambio intercultural, en los exteriores de la línea de la cotidianidad y del umbral de la puerta intragrupal. Es decir, las mujeres gitanas caminarán por una senda donde deberán conjugar deseos individuales con el beneficio colectivo, manteniendo la identificación individual integrada con la mirada del otro, y configurando un dilema existencial de difícil solución en el que espera reconocimiento en la mayor o aceptación en la menor (Pateman, 1987; Beauvoir, 1949, 2016). De no ser así, su figura será deslegitimada, y sus decisiones y actos cuestionados por las estructuras de poder que la culpabilizarán de contravenir los principios de solidaridad orgánica intrínsecos a la identidad cultural.

La estructura social gitana alberga dinámicas relacionales análogas a las de contextos donde los individuos son ‘constructores’ activos de su identidad personal conforme a lo establecido (Castells, 2001; San Román, 1997) y donde «cualquier otra persona puede ‘manipular’ en sus biografías como mujer o como hombre» (Dausien, 2007: 65) para organizar los roles dentro de la familia patriarcal. En este estudio, las mujeres gitanas participantes refieren que quien sabe lo que le pertenece debe cumplir cuatro mandatos clave como sentido identitario y como medida de reconocimiento intragrupal: Cuidar, Respetar, Obedecer y Servir. Del análisis de mandatos, hemos construido un marco CROS de interpretación de las decisiones y las acciones y de cuyo cumplimiento deriva un decálogo que hemos sistematizado conforme a la reflexividad exigible para llegar a ser lo que se espera de las mujeres gitanas para alcanzar la madurez social en los términos de su estructura social. Este decálogo está vinculado además a «manipulaciones» en sus biografías por decisiones tomadas por otros (sus padres, sus maridos, sus mayores). Al mismo tiempo, de este decálogo surgen dos elementos clave de la identidad como gitanas: sentido identitario y reconocimiento intragrupal.

En los relatos hemos detectado una serie de decisiones sustanciadas en injerencias «de otros» y decisiones propias con arreglo a fines y sujetas a valores:

1. Dejarás de estudiar por cuidar a tus hermanos.
2. Dejarás de estudiar por cuidar al esposo y la casa.
3. Dejarás de disfrutar del ocio por cuidar o acompañar a un enfermo.
4. Dejarás de buscar un empleo normalizado por no poder conciliar.
5. Padece la mirada condescendiente de la sociedad mayoritaria.
6. Permitirás que se te coloque en posición desigual.
7. Permitirás que se te presuma una menor social.
8. Permitirás que se te considere incapaz de tomar decisiones y asumir riesgos.
9. Cancelarás tu individualidad.
10. Censurarás tu egoísmo racional.

«Yo no tenía carnet de conducir, que es la base, que si no tienes carnet no puedes salir a los mercados ni nada (...) Con que me costó muchísimo sacármelo (...) Lo pasé muy mal. Mis hermanos me decían: carnet ¿para qué?». (EM.3).

«Cuando te casas, sabes que pasas a un segundo plano, la prioridad es la casa, el marido, los niños cuando vienen (...) Juntar el dinerito para salir adelante». (EM.1).

«Ahora no toca estudiar, toca trabajar y llevar dinero a casa, la cosa está muy mal». (EM.2).

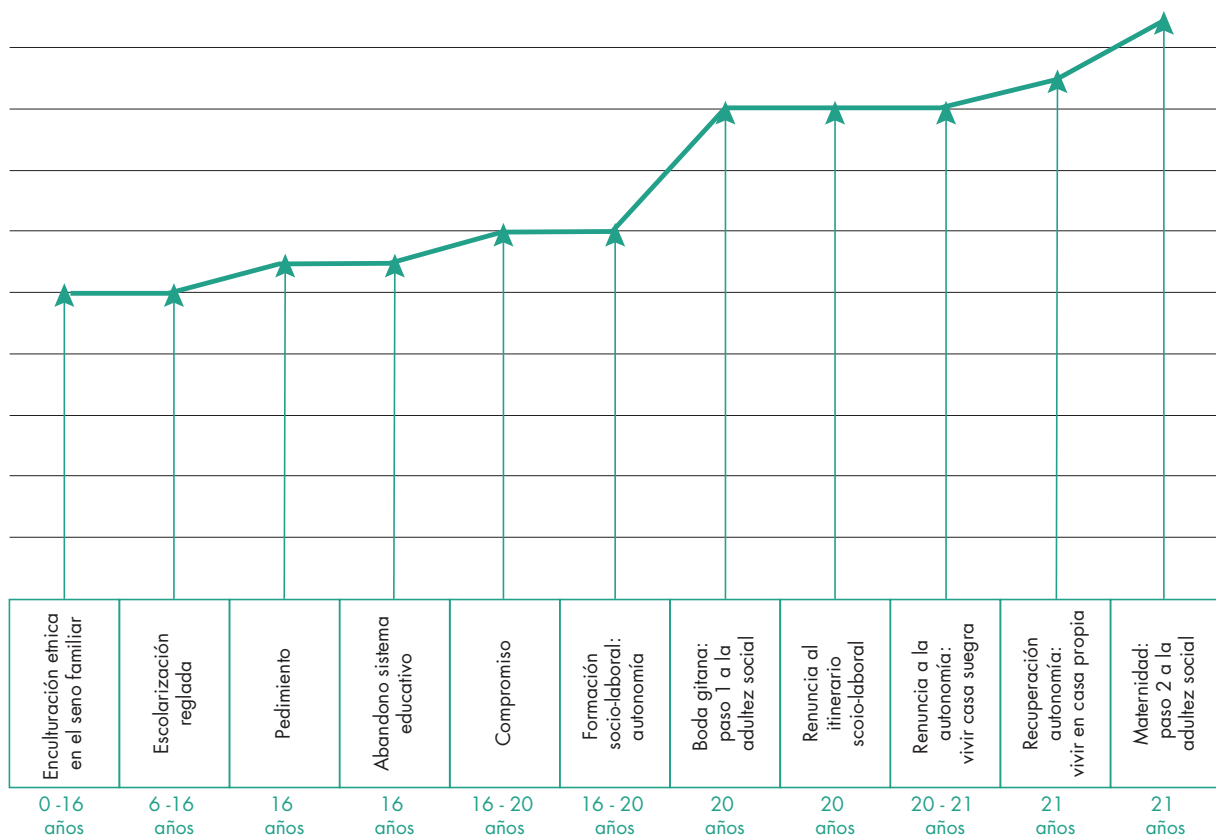
«(...) los padres han confiado en mí, me han confiado a sus hijas (...) porque saben que están trabajando con una persona que sabe lo que le corresponde por ser gitana». (EM.4).

Estas y muchas otras decisiones narradas en primera persona, dan cuenta de funciones de rol y de género, que es el ser para otros. Son el trasfondo de unas biografías maduradas en una identidad étnica que las ha posicionado bajo el ámbito de la heteronorma, demandando una adhesión voluntaria y comprometida de generaciones de mujeres y jóvenes que entienden que cumplir con lo que se les ha

enseñado en la antesala del cruce de la línea imaginaria que conduce al afuera de la socialidad exogrupal, es la manera de obtener reconocimiento y experimentar un sentido de pertenencia reforzado en proporción a los hitos cumplidos conforme manda la tradición.

Para poder entender la divergencia que da paso a la individualidad, construimos una trayectoria biográfica modélica con arreglo a valores y fines determinados por la identidad étnico-cultural (ver Gráfico 1). Un esquema de hitos y mandatos⁶ enculturados con el aprendizaje narrativo coherente con el sistema estructural auto referencial. Para ello se ha observado durante más de cinco años a una mujer que compartió la socialización educativa mientras fue obligatorio (hasta los 16 años) y dio cumplimiento a un mandato de rol: pedimiento y compromiso. Se incorporó al entorno laboral por deber de solidaridad orgánica y se mantuvo en él, en espera de cumplir un hito mayor con el matrimonio. La adultez social progresa desde ese momento y se profundiza durante la convivencia en casa de la suegra, bajo su observancia y enculturación generacional y de rol. Afianza su trayectoria con la maternidad, aunque de momento no ha fructificado en hijo varón (necesario para continuar la raíz patrilínea). Cada uno de estos pasos en su trayectoria son hitos hacia la adultez social donde el cumplimiento de mandatos es un eje de legitimidad y reconocimiento.

Gráfico 1. Representación de una trayectoria modélica hacia la adultez social en entorno tradicional



Fuente: elaboración propia.

6 Mandatos sistematizado en dos grupos: 1) De género y rol del Valor Familia: sumisión al varón; obediencia; respeto; cumplimiento de ritos de paso: pedimiento, boda, maternidad. 2) De género y rol del Valor de la Solidaridad Orgánica: cuidado de los propios; soportar la economía familiar; capitalizar beneficios individuales en pos del grupo; y finalmente el sentido instrumental de la convivencia intercultural.

4.2. Los aprendizajes formales: el sistema educativo constructor de individualidades y ciudadanía

Los aprendizajes formales, dentro del sistema educativo, son elementos esenciales en la construcción de la identidad. Las trayectorias divergentes, que no cumplen con lo que se espera de ellas en tiempo y forma, representan un símil de abismo generacional convergente en la tríada luhmaniana de reflexión-decisión-acción. Al alejarse del punto de partida, la mujer gitana- en fase autorreflexiva o autopoietica- acusa o es acusada de crisis de adhesión o (des)identificación en idénticas dosis y delinea trayectorias impregnadas de rebeldía juvenil, en la periferia del grupo, con un sentido de identidad cultural propio y cercano a la identidad de género.

En estas trayectorias se percibe una incipiente autonomía y autogestión del trabajo biográfico, que, primero fija un principio de determinación análogo a la conciencia de género y como paso evolutivo de la identidad cultural; y, segundo, cuestiona el sistema relacional, la distribución del poder intergéneros e intergeneracional y el reconocimiento y legitimidad de la individualidad dentro del grupo.

Las mujeres en esta fase refieren trazar caminos propios, llegando a romper un vínculo que han sentido estancado y del que han logrado salir, viendo caer *las vendas* o *escudos de protección*. Una voz ha referido alienación autopoietica, en una especie de *destierro* emocional: «*He vivido sometida desde pequeña por un lado a una rigidez bastante fuerte ¿no? Por un lado, la evangélica, y por otro lado la gitana. Son dos metas pues bastante complicadas que te hacen tener como muchas vendas y no te hacen ver más allá. Esa era la sensación que yo tenía*». (EM.5).

Sin llegar al extremo, en la dimensión personal, la reflexividad sobre la permanencia cuanto más tiempo en la socialización formal del entorno educativo y laboral, ha dado lugar a posiciones favorables a la modernización convergente con la permeabilidad positiva al contacto intercultural. Han aceptado la «manipulación» de otros y sitúan en los aprendizajes formales los elementos que propician la superación del déficit de reconocimiento que acarrea el grupo de referencia. Al hacerlo, aceptan cargar sus mochilas de identidad con productos acumulados a ambos lados de la línea; en el trayecto de vuelta refieren sentirse observadas con desconfianza por los suyos que bareman su gitaneidad en base al cumplimiento de mandatos y a riesgo de ser acusadas de *apayadas* (López y Sanz Hernández, 2017)

«En un contexto de esquizofrenia estructural entre función y significado, las pautas de comunicación se rompen cuando deja de existir, ni siquiera en forma de comunicación conflictiva (como sería el caso de las luchas sociales o la oposición política), los grupos sociales y los individuos se alienan unos de otros y ven al otro como un extraño, y al final como una amenaza. En este proceso, la fragmentación social se extiende ya que las identidades se vuelven más específicas y aumenta la dificultad de compartirlas». (Castells, 2001: 29).

En esta fase, las mujeres pretenden neutralizar las herramientas de la identidad de resistencia para alcanzar un ser para sí, asumiendo un doble riesgo: a) perder el sentido de pertenencia; b) crear artificios emocionales bajo simulaciones.

Las trayectorias que atraviesan el umbral muestran sujetos que han llegado más lejos atravesando el estigma alienante, alienándose ellas mismas, manteniendo un hilo conductor con la raíz; produciendo biografías reflexivas que no han conseguido legitimarse como identidad proyecto, que muestran elementos convergentes con la identidad de género: autonomía, revisión de valores, igualdad o subversión

del poder. Estos sujetos han neutralizado el control social y trabajan por mantenerse así, capitalizando la alienación como margen para reinterpretar significados y valores. Luchan por alcanzar la individualidad en un ámbito de socialidad negociada, pretendiendo desterrar la cultura de la obligatoriedad que les ha sometido a máxima tensión e incompreensión a ambos lados de la línea.

«Siempre he tenido un genio muy fuerte y a lo mejor me han dicho: no, no hagas esto, no vayas a este lado y yo he hecho lo que he hecho y luego les he hecho entender: es lo que quiero y es lo que voy a hacer. Eso, siempre, mira, me gustaría que la gente tuviera ese empeño en hacer las cosas. Que te equivocas, siempre aprendes una lección que te sirve para más adelante (...).» (EM.4).

5. «Efectos» sociales de las biografías como principios constituyentes

Siguiendo la mirada de Alheit y Dausien respecto del valor del aprendizaje biográfico como eje constructivo de identidad, en este caso y atendiendo al valor prioritario que se da a la enculturación en el contexto gitano, la preponderancia de los aprendizajes informales que definen al sujeto, condicionan su capacidad autopoiética por la amenaza que representa la emergencia de la individualidad. De ahí que, en los relatos, la divergencia detectada es todo aquello que contraviene lo que se espera de las mujeres gitanas en los parámetros de la gitanidad.

La capacidad del sujeto para organizar esos aprendizajes y construir una trayectoria coherente con sus anhelos personales frente a los deberes grupales, contraviene el sentido de lo que le es dado como valor de vida. En estos casos, si la pretensión es no alejarse demasiado del punto de partida, la primacía del contexto social sujetará la acción, limitando la gestión de la identidad y la biografía ya no será un principio constituyente sino una construcción construida por los marcos del patriarcado gitano (Alheit y Dausien, 2000: 57). De ahí, que la tensión acumulada se alojará en la intersección entre la definición de la identidad del sujeto con los aprendizajes acumulados a un lado y al otro de una línea imaginaria entre lo cotidiano de lo propio y de los otros: *«Entender la gitaneidad desde tu mirada, no es apayarse. Yo soy gitana digan lo que digan».* (EM.6).

Como decíamos, la cultura de la obligatoriedad es la herramienta de injerencia de la que se vale el grupo para manipular las trayectorias biográficas. Frente a ello, las mujeres gitanas acumulan efectos emocionales que guardan en la mochila de identidad al regresar cruzando la línea: culpas, renunciaciones o simulaciones frente al acatamiento de mandatos, «todo por no romper» o «por no salir de la manada».

La culpabilización por no ser lo que se espera de sí como mujer gitana ha añadido angustia a la relación entre individuo y grupo, agudizando el dilema entre ser y deber ser. Frente a ellos, las mujeres proponen una convergencia con el discurso autolegitimante de valores y mandatos. En este perfil hemos identificado varias posiciones definidas: a) la de quien merodea la línea, se aleja un poco con bajo riesgo de salida o ruptura con el grupo. *«(...) lo que tengo que trabajarme es una cultura que tiene unos valores muy bonitos, a los que no quisiera renunciar nunca como es el respeto a los mayores, como es la unidad familiar, el cuidado de los niños pequeños, la sobreprotección con la mujer»* (EM.8). b) La de quien ha construido su línea personal entre su propio adentro-fuera adhiriendo a la esencia de los valores y con mayor riesgo de alienación en fase de ruptura inminente: *«Yo sé lo que soy, no voy a cambiar por la presión familiar (...) Soy fan del progreso, la igualdad de género y las personas que luchan por lo que quieren»* (EM.6). Por último, la posición c) la de quien puede salir, volver y merodear una recta que no dejará como referencia de lo que son sus valores y su identidad étnica, cultural y personal: *«(...) la cultura gitana es una recta, ¿vale? y yo sin desprenderme de la recta, he dado alguna curvita, pero he vuelto a la recta (...) [yo] no quiero perder esa recta, quiero seguir en esa recta. Haciendo cosas a los lados, pero sin salirme del camino»* (EM.7).

5.1. Trayectorias que se alejan del umbral: divergencias extremas

Durante la escucha de voces emergentes de género se han detectado señales de esa tensión, mientras tejen trayectorias de promoción personal con arreglo a los valores de una modernidad urbana, que intentan compatibilizar con valores identitarios y culturales auto referenciales. Mientras el conflicto se sitúa en el cuestionamiento interno, la revisión de esquemas mentales con arreglo a fines y mandatos de rol con arreglo a valores, el cambio de paradigma que permita reestructurar el sistema patriarcal dominante que condiciona la identidad de género.

La aprobación de los suyos es lo que desvela a buena parte de las mujeres gitanas que saben lo que les pertenece y que negocian y se esfuerzan por demostrarlo. Al mismo tiempo, el reconocimiento desde el exterior aleja al individuo al otro lado del umbral, al exterior y ralentiza la vuelta a casa o al espacio de la tradición. En el afuera es donde radica la percepción de una imagen distorsionada y exigente al sujeto en construcción, acelerando el proceso de auto reflexión y autopoiesis que se localiza en la intersección de la gitaneidad, la femineidad, la modernidad y la tradición.

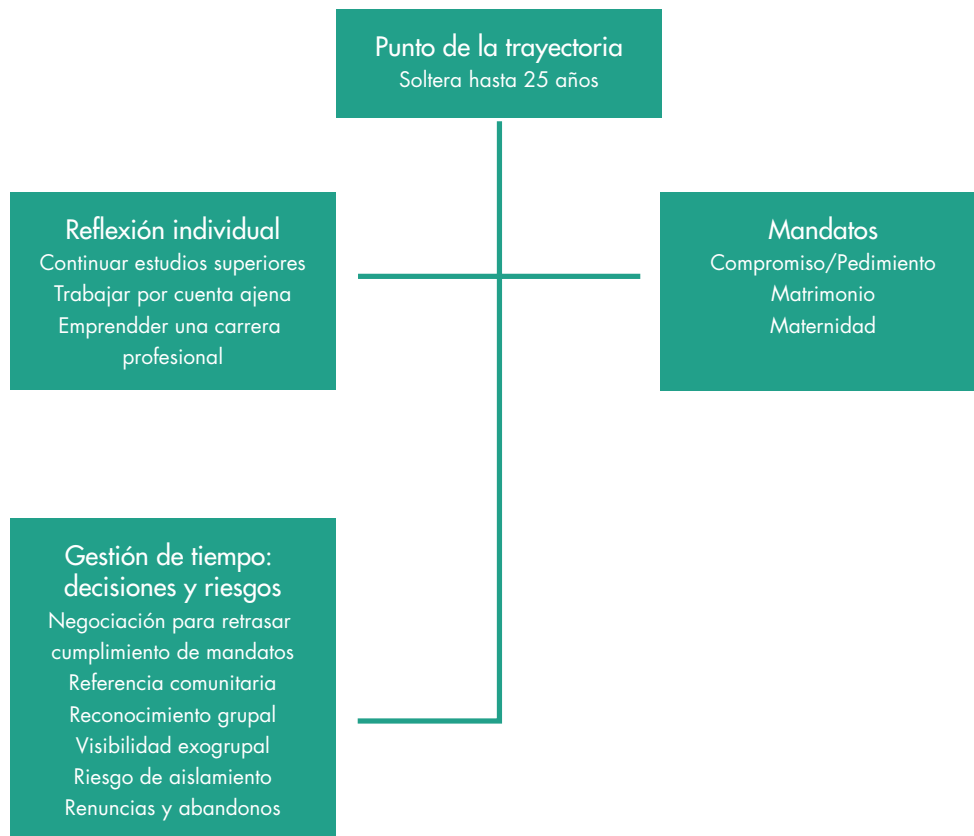
La capacidad de organizar sus experiencias es un punto de conflicto donde la gestión del tiempo es clave para la construcción de la identidad y en la mujer gitana se produce una dicotomía existencial entre la convivencia en un sistema sexo-género más modernizante del exogrupo y el sistema sexo-género del patriarcado tradicional en el intragrupo. Ahí surge el conflicto por la decisión a seguir, fruto de las velocidades del cambio en los distintos ambientes de desarrollo.

En la gestión de los tiempos es donde se ha localizado la variable control social que mantiene al sujeto ligado a la estructura a través del sistema de valores. En este foco es donde emerge la conciencia emic de que el retraso de los mandatos, la negociación para su cumplimiento, dejar pasar el tiempo sin decidir nada o elegir no cumplir con lo que se espera de ti, va dejando intersticios de subjetividad para la autoconstrucción individual dentro del grupo, apurando la modificación de *habitus* mientras se introduce la concepción de género durante el proceso. Es una tarea ardua y que requiere de mucha «mano izquierda», pero es donde más se han detectado avances, retrocesos, abandonos y renunciadas.

Un factor crucial en la toma de decisiones es el retraso del cumplimiento de mandatos y la gestión del tiempo es clave en la toma de decisiones: estudiar más allá de lo obligatorio; trabajar con fines profesionales; autonomía personal. Es clave el propio empeño y la voluntad de continuar avanzando, en un entorno que somete al sujeto a la minusvaloración y al estigma de «apayamiento»: «*si hablas mejor: hala, apayada. Si te vistes mejor: mira la apayada. Si piensas más: apayada*» (EM.6).

Hemos esquematizado estas trayectorias en fase reflexiva y divergente, que muestran una toma de decisiones más vinculada al ser para sí. Partiendo del gráfico «Representación de una trayectoria módelica hacia la adultez social en entorno tradicional» (p.8). Se han fijado cuatro variables: 1) punto de la trayectoria, análogo a la *choice* de Luhman (1997); 2) mandatos a cumplir; 3) efectos del proceso de decisión individual y la acción emprendida y, finalmente, 4) la dimensión tiempo con la conjunción decisión-riesgo, vinculada al paradigma de la sociedad moderna.

Gráfico 2



Fuente: elaboración propia.

La capacidad para desarrollar estrategias de negociación –o explicar las decisiones– no aleja del todo de los mandatos y posiciona su mejora personal en beneficio del grupo. Es decir, al tiempo que ganan espacio para un egoísmo racional a su propio ritmo, ofrecen una solidaridad orgánica modernizada y modernizante en favor de una imagen grupal positiva en el afuera.

Las mujeres han verbalizado cotas de sacrificio personal durante la auto gestión biográfica, con demostraciones de adhesión a valores en prevención del juicio de los suyos. Esto ha significado, muchas veces, interrupciones en las trayectorias por no anteponer intereses individuales a los grupales: «(...) cuando me casé mi marido al principio veía bien que estudiara. Pero yo estudiaba en adultos y volvía a casa a las 10 de la noche a casa, me dijo:¡ah, no! y lo dejé, por amor lo dejé» (EM.5).

En la fase más crítica, superada la reflexividad y cercana a la autopoiesis, se dirimen las decisiones entre alejarse de la manda o neutralizar las manipulaciones biográficas por parte de los otros. En esta fase, las decisiones son más drásticas a nivel personal y a nivel contextual.

Son mujeres que no han podido cumplir con lo que se esperaba de ellas:

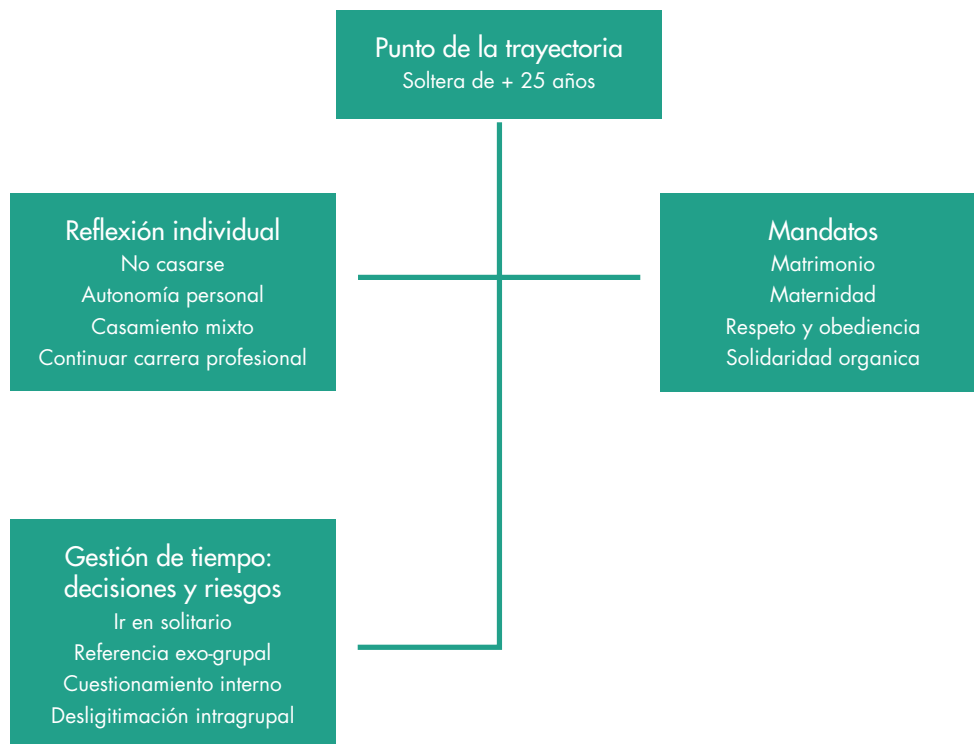
- a) No han tenido hijos, gestionando su autonomía y el control de la natalidad: «(...) no tuvimos hijos, no, no lo veía, la verdad, no quise que tuviéramos hijos» (EM.6). Esta mujer divorciada sin hijos, fue consciente de la afectación de su decisión en el valor familia. Decidir no ser madre, contraviene el mandato de rol y su misión de género como enculturadora y garante de la continuidad étnica.
- b) No se han casado por sentimiento de autoestima y con esta decisión proponen una alternativa no prevista, una anomalía sistémica que genera conflicto interno y dudas sobre la gitaneidad,

aunque se mantiene el pulso por respeto a la autonomía y la libertad de pensamiento: *«al principio tienes conflictos, pero luego se pasan»* (EM.4).

«Cuando no dices ¡hola tengo una buena idea! y simplemente dices ¡hola! llevas el café y te vuelves a retirar a tu habitación o a la cocina, mmmm, nunca van a saber que eres una mente pensante y también unas manos sobrantes que en un momento dado puedes llegar a decir: ¡mira, que es que tengo esta idea y con esta otra idea podemos llegar a hacer este proyecto súper bonito y que puede salir adelante! o podemos estar en algo un poco más abierto para que nosotras también podamos entrar». (EM.8).

- c) No han honrado al varón (eludiendo la boda gitana escapándose con su novio gitano antes de la aprobación familiar; se ha casado con un payo; o se ha divorciado de un marido gitano por respeto a sí misma). Lo vemos en el relato de quien se escapó con su novio antes de casarse por el rito del pañuelo: *«(...) bueno, aunque en la familia no se tenían merecido que yo me sacara el pañuelo, porque ellos no me ayudaron en nada, pero por mi padre me lo sacaba (...) Y ya como mi padre dijo eso, pues no [se sacó el pañuelo] A la semana estaba yo comiendo en casa de mi padre tan tranquilamente».* (EM.6).

Gráfico 3



Fuente: elaboración propia.

No pudieron resistir la presión de los mandatos, y se han alejado hasta el punto de convertirse en islas autopoieticas, aunque conservan la referencia cultural en el origen. La solución a la tensión interna a la encrucijada ha sido «ir en solitario», una respuesta defensiva a la estigmatización alienante de apayamiento. La mujer que lo ha verbalizado, ha aceptado la soledad como solución a la crisis identitaria cultural, pero con firmeza en la identidad de género:

«Acusarnos de apayadas es súper injusto. Es como que te excluyen. Te quieren decir que estás excluida totalmente. Es como decir: No perteneces. Te aceptamos, pero no cuadras. Y, sí que a veces te puedes llegar a sentir mal. Pero, lo que pasa es que tienes que ser fuerte y un poco pesar en balanza».

qué es lo que más me compensa. En mi caso lo que más me compensa a veces es estar en soledad, el poder verlos en navidad, sé que están ahí, sé que si me pasara algo sé que yo puedo contar con ellos. Pero, ya me ha acostumbrado durante estos diez años a sobrevivir yo sola a la adversidad, ¿no? por lo cual me he hecho súper independiente (...)». (EM.5).

6. «A modo de conclusión»

En este proceso de construcción de la identidad de género desde las entrañas de la familia patriarcal, la gestión biográfica como agente constituyente es una herramienta de revisión de valores. Para ello, las mujeres luego de cruzar la línea y permanecer alejadas del punto de cruce inmersas en las zonas de intercambio intercultural, han asumido riesgos frente a los suyos por la percepción de merma en la identificación y adhesión a los valores. Son inculpadas por *apayamiento*, para lo que construyen un contra relato deslegitimador de la individualidad emergente. Con la neutralización de su voz se eclipsa la desestabilización sistémica y el efecto contagio, y con esta acusación, los aprendizajes formales se constituyen en agentes ajenos y perjudiciales para la cohesión intragrupal. Estos aprendizajes subvierten los valores bajo la mirada del grupo y representan una carga añadida de culpabilidad en la mochila que arrastran las mujeres diariamente al cruzar la línea.

En este contexto, las mujeres en fase reflexiva y previa a la autopoiesis que las pone en riesgo de alienación, se reafirman en su hipótesis de que continuar los estudios más allá de lo obligatorio; trabajar fuera del entorno propio o como objetivo profesional; establecer y mantener contacto intercultural; saber moverse en el medio exterior, en definitiva cruzar la línea diariamente e intercambiar estímulos interculturales en distintos marcos sociales, no supone riesgo, ni merma a la gitaneidad. Es la percepción como amenaza por parte de los suyos de que estos aprendizajes socializantes captados en el entorno exogrupal lo que acrecienta la sospecha sobre los individuos en tránsito y el riesgo de aislamiento o alejamiento del sujeto.

Es frente a la posición de quienes optan por el alejamiento del grupo para preservar su individualidad o la deriva autopoietica que representa ir en solitario, donde las mujeres proponen a esas divergencias extremas una necesaria adaptación intragrupal a los discursos modernizantes, desterrando enjuiciamientos de los sujetos que deciden actuar en sus biografías de forma autónoma. Desde la mirada de Castells (2001) estas posiciones podrían conformar un perfil del mapa identitario como identidad proyecto, en proceso de adaptación, integración y legitimación por ambos espacios: el afuera y el adentro. Estas biografías constituyentes, reportarían un beneficio al grupo en tanto y en cuanto la representación de la modernidad en tono femenino es bien valorado y recibido por el afuera, al dar señales de cambio en el interior de la estructura patriarcal. Por tanto, los aprendizajes formales integrados adecuadamente pueden contribuir a construir nuevas biografías que darían nuevos sentidos a la gitaneidad en fase de revisión.

Para dar sentido al debate entre enculturación y socialización como ámbito de un conflicto, este no tendría razón de ser si no partiéramos de la idea de que es durante el proceso de socialización que emerge y se refuerza la identidad individual y por tanto la de género. Todo el tiempo hablamos de cruces de líneas e intersecciones entre paradigmas, dado que la comunidad gitana se encuentra aún dentro del paradigma tradicional por estructuración y dinámica relacional con una marcada tendencia a la desigualdad entre géneros y generaciones. En este marco, los aprendizajes narrativos constitutivos de la identidad autorreferencial étnica introducen al sujeto –mujer gitana– en la lógica de la desigualdad, de manera progresiva y natural, aceptando que el acatamiento de los mecanismos de dominación androcéntrica forma parte de la lógica relacional en todos los ámbitos sociales y por tanto esperar un cambio de roles o una subversión del poder es algo no esperado por ellas y tampoco planteado por ellos.

El trabajo biográfico de las mujeres gitanas durante la enculturación primaria, conforme va avanzando en tiempo y maduración la trayectoria individual en la socialización, agita el conflicto en tanto en cuanto la mujer toma conciencia de sí y pone en tela de juicio la distribución del poder y la carga de la mochila de identidad que lleva sobre los hombros diariamente al cruzar la línea, al salir de su casa. A la vuelta de la socialización educativa y de haber experimentado los aprendizajes significativos de la sociedad de la información, de la ciudadanía y el proceso de construcción de la identidad de género encontrará que debe identificar muy bien aquellos valores a los que adherir que no entren en colisión con los aprendidos en la infancia y que definen su gitaneidad antes que su feminidad, es decir su sentido colectivo antes que su sentido individual.

Tomar la enculturación y la educación como atributos de individualidad no tendría razón de ser si no se detectara una divergencia en la acumulación de los aprendizajes importantes que construyen el sentido y su resultado como identidad de género emergente en las mujeres gitanas participantes en esta investigación. La divergencia de desarrollo de la individualidad femenina se ve más acusada conforme la socialización educativa avanza más tiempo y más lejos desde la línea de cruce del umbral del intra al exogrupo. Allí se agudiza la brecha entre aprendizajes importantes durante la enculturación definitoria de la identidad étnica como mujer gitana; frente a la acumulada en los aprendizajes en la modernidad que construyen ciudadanía, en tono de género hacia la identidad como mujer. La divergencia se detecta en la resistencia por parte de los narradores culturales dentro del grupo que imponen baremos o listones de gitaneidad a quienes más avanzan en la construcción biográfica individual; ante una eventual pérdida del sujeto, se cargan responsabilidades por las decisiones y las acciones frente a los mandatos no cumplidos.

Por su parte, los narradores culturales del exo grupo, que ostentan la identidad legitimadora, definen los valores de una época, miran con lupa las divergencias que componen el puzzle identitario de género y de generación, y valida los abismos generacionales como hitos de tránsito de la minoría social a la adultez social.

Hoy por hoy y a la luz del relato, las mujeres gitanas que hemos entrevistado definen trayectorias que son una síntesis no muy definida de biografías como principios constituyentes de la identidad de género. Por lo que durante la orientación autónoma de la acción y en la búsqueda de la convergencia entre aprendizajes trazan recorridos divergentes con la identidad de referencia. La reflexividad les permite tejer alianzas de distinto nivel: institucional, para superar el déficit de reconocimiento; personal, buscando el consenso de los suyos; individual, afirmándose en la decisión consensuada para superar la divergencia; social, captando adhesiones para validar la acción. Todo, para continuar navegando entre dos aguas y en corrientes a veces adversas, para legitimar el esfuerzo modernizante como identidad proyecto. Proponiendo una nueva gitaneidad en femenino para bien de los suyos.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2009): “La ‘biografía’ en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación” en Bernhard Fetz (ed.): *Die Biographie. Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2007). *En el curso de la vida. Textos sobre educación, formación, biograficidad y género*. Valencia: Editorial Denes
- Amorós, Celia (Comp.) (1996). *10 Palabras claves sobre Mujer*. Madrid: Akal Editores.
- Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Madrid: Anthropos.

- Andreu Abela, Jaime y Pérez Corbacho, Ana María (2009): “Procesos de investigación interactivos sobre sentimientos de identidad en Andalucía mediante teoría fundamentada”. *Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2), art.18.: <http://www.qualitative-research.net/fqs/> consultado el 12 de diciembre de 2015.
- Bamberg, Michael (2012): “Why narrative?”. *Narrative Inquiry*, 22 (1), 202-210 DOI:10.1075/ni.22.1.16bam
- Crabtree, Benjamin y Miller, Williams (eds.) (1999). *Doing Qualitative Research*. London: Sage.
- Durkheim, Emile (1987). *División Social del Trabajo*. Barcelona: Akal Editores.
- García-Huidobro, Rosario (2016): “La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa”. *Empiria*, 34, 155-178. DOI: 10.5944/empiria.34.2016.16526 consultado el 20 de enero de 2017
- Goffman, Erving (2009). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez, Sara (2010). “La mujer es el motor de cambio en la evolución de la sociedad gitana”. *Diario del Alto Aragón*. http://www.gitanos.org/upload/64/66/fsg_aragon.pdf, consultado el 16 de diciembre de 2014.
- López, María Esther y Sanz Hernández, Alexia (2017): “Reflexión, acción, decisión: trayectorias en la construcción de la identidad de género en el patriarcado gitano”. *Empiria*, 38, 41-62 DOI: 10.5944/empiria.38.2018.19705
- Luhman, Niklas (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Madrid: Anthropos.
- Mair, Lucy (1998). *Introducción a la Antropología Social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mead, George (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press,
- Pateman, Carole (1987): “The Patriarchal Welfare State: Women And Democracy” en Amy Gutman (ed.): *Democracy and the Welfare State*. New Jersey: Princeton University Press. http://www.people.fas.harvard.edu/~ces/publications/docs/pdfs/CES_WP7.pdf, consultado el 13 de noviembre de 2015.
- San Martín, Ricardo (2007): “La observación participante” en García Ferrando y otros (comps): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- San Román, Teresa (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Sanz Hernández, Alexia (2005): “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”. *Asclepio*, 57 (1) 99-116 DOI: 10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32
- Simmel, Georg (2002). *Cuestiones fundamentales de Sociología*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Trinidad, Antonio; Carrero, Virginia y Soriano, Rosa María (2005): “Teoría fundamentada “Grounded theory”: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional”. *Cuadernos Metodológicos*, 37. Madrid: CIS

Vallés, Miguel (1997): “Entrevistas cualitativas”. *Cuadernos Metodológicos*, 32, 2ª ed. Revisada y ampliada. Madrid: CIS.

Notas biográficas

María Esther López Rodríguez es Doctora en Sociología y Politóloga. Es profesora de Sociología en la Universidad de Zaragoza, Técnica Intervención Sociolaboral y Agente de Igualdad. También ha realizado actividades en la Fundación Secretariado Gitano y en la Valencia International University.

Alexia Sanz Hernández es Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universitat de València. Estudi General (1989) y Doctora en Sociología por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular de Sociología de la Universidad de Zaragoza, imparte clases de Recursos Humanos, Sociología del Trabajo y Técnicas de Investigación Social en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Teruel, donde además ocupa el cargo de Vicerrectora del Campus de Teruel.

Contenidos biográficos de valor formativo para la educación del siglo XXI. Memorias escritas por mujeres de tiempos en que han sido olvidadas

Biographical Contents of Formative Value for the 21st Century Education. Memories Written by Women of Times When they Have Been Forgotten

Paquita Sanvicén Torné¹

Resumen

Este artículo muestra el interés de incorporar los egodocumentos de mujeres, textos narrativos en primera persona, como tipología de fuentes formativas más allá de los grados y asignaturas de historia, especialmente en los de contenido sociológico. Los datos que se presentan se centran en la recuperación y visibilización de las acciones de las mujeres que vivieron durante la Guerra Civil en las comarcas de Lleida. La metodología se basa en el análisis cualitativo sistemático de las únicas 6 memorias escritas por ellas sobre sus trayectorias vitales en ese periodo. El análisis de los espacios de socialización, los roles y vidas cotidianas que ellas recuerdan y escriben aportan muestras que poco tienen que ver con la imagen pasiva con que se las ha etiquetado socialmente. Entre los ámbitos de competencias complejas que los universitarios deben desarrollar, se encuentran el pensamiento crítico, la capacidad de comprender a los demás, la empatía y la inteligencia interpersonal. Reconocer los elementos que construyen la desigualdad de género para tratarla y evitarla esta en la base de esas competencias. Las relaciones de género son también el resultado de acciones, transformaciones, rupturas y continuidades acaecidas en los procesos sociales en momentos presentes y pretéritos. Los primeros no pueden explicarse ni entenderse sin los segundos. Aunque los datos que se presentan se centran en ese período histórico concreto, las reflexiones y el modelo de trabajo pueden extrapolarse a otros momentos y situaciones tanto históricas como actuales, por ello se presenta una propuesta didáctica para tratarlas en las aulas.

Palabras clave

Biograficidad, egodocumentos, biografía formativa, sociología de la educación, poder, educación, género.

Abstract

This article shows the interest of incorporating the egodocuments of women, narrative texts in the first person, as a typology of formative sources beyond the degrees and subjects of history, especially those with sociological content. The data presented focuses on the recovery and visibility of the actions of women who lived during the Civil War in the regions of Lleida. The methodology is based on the systematic qualitative analysis of the only 6 memories written by them about their life trajectories in that period. The analysis of the spaces of socialization, the roles and daily lives that they remember and write contribute samples that have little to do with the passive image with which they have been socially labeled. Among the areas of complex competencies that university students must develop, are critical thinking, the ability to understand others, empathy and interpersonal intelligence. Recognize the elements that build gender inequality to address it and avoid it is at the base of those skills. Gender relations are also the result of actions, transformations, ruptures and continuities that occur in social processes in present and past moments. The former can not be explained or understood without the latter. Although the data presented focuses on that specific historical period, the reflections and the work model can be extrapolated to other moments and situations both historical and current, therefore a didactic proposal is presented to treat them in the classrooms.

Keywords

Biograficidad, egodocumentos, formative biography, sociology of education, power, education, gender.

Recibido: 07-03-2018
Aceptado: 04-05-2018

¹ Universitat de Lleida, psanvicen@geosoc.udl.cat.

«De entrada me repito, antes y ahora, que las historias de mujer, no deben tener demasiado interés para la posteridad». Dolors Sistac (2012: 8)

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo mostrar el interés de incorporar la lectura, análisis y reflexión de egodocumentos² escritos por mujeres en los programas formativos de los estudiantes universitarios actuales, mas allá de los grados y asignaturas de historia, especialmente en los de contenido sociológico. Los datos y las reflexiones que aporta forman parte de un proyecto de largo recorrido iniciado durante el curso 2014-2015 a partir de la constatación de los vacíos de información y reflexión existentes en los estudiantes universitarios sobre el papel y las aportaciones que han hecho las mujeres en el proceso de construcción de la sociedad en que viven³. Aunque los datos que se presentan se centran en el período específico de la Guerra Civil, creemos que las reflexiones y el modelo de trabajo es útil para entender otros momentos y situaciones históricas y actuales.

El interés científico, formativo y educativo de las biografías narradas en primera persona no es nuevo. Tampoco lo es su teorización des del campo de la sociología de la educación. Aunque introducida recientemente en las universidades españolas (Hernandez, 2007; Hernández & Villar, 2015), aparece ya en los años noventa de la mano de Peter Alheit. Nosotros hemos llegado hacia su estudio dando un rodeo a través de la sociología de la memoria iniciada en la primera mitad del xx por Halbwachs (2004). Biografías, narrativas de vida, o memorias son básicas en la construcción de los sujetos. Sin ellas probablemente desconoceríamos aun más los hechos del pasado social, político, bélico y económico del siglo xx. Con toda seguridad desconoceríamos más aun las aportaciones de las mujeres que lo vivieron, trabajaron y lucharon des de los diferentes ámbitos de la cotidianidad. Las biografías son «el complemento de la historia oficial que omite ‘lo particular’», en palabras de Jané (Jané, Miralles, Fernández, 2013: 12). Hacemos énfasis en las escritas ya que tienen útiles elementos singulares. Para el enfoque que perseguimos, la falta de un investigador que dirige el recuerdo tiene una ventaja: la libertad de quien narra. Lo que se escribe es lo que el protagonista quiere escribir, lo que oculta es lo que quiere ocultar. Lo visible y lo oculto es elegido por quien firma en primera persona. Se narra libremente, de nominaliza y se oculta libremente, siendo reflejo del entorno y pensamiento social desde el que se sitúa.

Sociología e historia son campos afines e indisolubles. Todos los actos cotidianos del presente son a su vez históricos. En la sociedad actual cambiante y acelerada prolifera la publicación de biografías de los llamados protagonistas de la «historia reciente». Antes y ahora, hay una pregunta latente... ¿Dónde están las mujeres? Es un hecho que antes y ahora son ellos los que escriben mayoritariamente. Las razones hablan del *interés* socialmente atribuido a sus biografías por su representatividad social, política y económica. Como afirma Bettina Dausien el «lugar social *género* está no solo determinado horizontalmente sino que

2 Aunque en el artículo los textos que se analizan son memorias personales escritas y publicadas por mujeres, la mirada del proyecto en general se amplía a relatos escritos en primera persona sean publicados o manuscritos. Ante la diversidad conceptual existente para designar esas fuentes, utilizamos el concepto genérico e inclusivo egodocumentos en el sentido que le otorgó Jacques Presser «autobiografías, diarios, memorias, cartas personales y textos en que el autor escribe acerca de sí mismo, de sus asuntos y sentimientos». (Dekker, 2002: 13).

3 VII Jornadas Mujeres e igualdad de trato en el mundo rural (15-18 octubre 2014) organizadas conjuntamente por el Centro Dolors Piera de Igualdad de Oportunidades y promoción de las mujeres de la Universidad de Lleida; el Grupo de Estudios sobre Sociedad, Salud, Educación y Cultura del Departamento de Geografía y Sociología de la Universidad de Lleida y el Ayuntamiento de Alcoletge que tiene la titularidad del Centro de Interpretación del Patrimonio de la Guerra Civil «Ermengol Piró». Las jornadas se dedicaron al tema «Los campos de batalla de las mujeres durante la Guerra Civil en el territorio de Lleida. Recuerdo, olvido y transferencia».

tiene un efecto acumulativo en la perspectiva vertical» (originalmente en Dausien, 1996: 579-587 citada en Hernandez, 2007:73-85).

Le Goff afirmaba que el pasado no es historia sino su objeto, a la vez que las biografías que tampoco lo son sino que actúan como uno de los objetos para la recuperación del pasado y, con el la historia. (Le Goff, 1991).

«Solo los individuos, las personas recuerdan», afirma Halbwachs. Ante los datos, los hechos históricos, la realidad de lo que pasó *en realidad* es el hecho, lo que es cierto; la memoria es realidad construida y depende del entorno social. El lenguaje usado pertenece a una representación social de un tiempo y un lugar. (Halbwachs, 2004: 7). Igualmente hay un significado cultural tradicional adscrito al concepto *vida cotidiana*. Un espacio identificado como doméstico, particular, privado por tanto sin protagonismo. Sin embargo, a poco que lo observemos, comprobamos que *todos* nos desarrollamos en marcos de vida cotidiana, con sus rutinas, sus espacios de soledad e interrelaciones. Cada una de las esferas profesionales, sociales, lúdicas forman parte de la cotidianidad de individuos y grupos y cada parte está conectada con las demás en una influencia mutua. El sesgo incide en el hecho que el pasado de las mujeres esté infraestudiado porque a su vez las mujeres se han *biografiado* poco o nada, en determinados contextos y periodos temporales. Por ello, la construcción cultural secular, escrita por quienes tienen el poder y lo biografían repetidamente, identifica mujer-espacio privado-tareas subalternas. Aunque el análisis concienzudo de las biografías demuestra su invalidez, ese sesgo planea y configura los espacios sociales significativos. Es justamente por ello que el cambio de mentalidad real hacia la equidad e igualdad de género (mas allá de los discursos y manifestaciones bienintencionadas) aun en el 2018 no se haya normalizado completamente.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación en curso está trazado desde el interés sociológico por un lado y formativo didáctico por otro. En el primero, busca analizar la construcción de la imagen proyectada socialmente de las mujeres que vivieron en nuestros pueblos y ciudades, a partir de cómo son olvidadas, recordadas y narradas en la memorialística local. En el segundo –empezando por la visibilización de un momento histórico aun vivo en nuestros pueblos y ciudades– busca aportar datos, evidencias y reflexión sobre las diferentes «trincheras» de las vidas cotidianas de las mujeres. El objetivo final es que los estudiantes universitarios puedan completar y (re)construir los conocimientos y la imagen que tienen sobre ellas.

Interesa ver los espacios que la memoria escrita les ha reservado, - y les ha negado- para configurar para la posteridad sus realidades como sujetos. Empezando a indagar en una primera fase en los egodocumentos de la Guerra Civil se prevee ir avanzando, posteriormente, por periodos históricos sucesivos hasta la actualidad (dictadura, transición...).

Objetivos específicos

- a) Localizar e inventariar diarios, autobiografías, memorias, dietarios escritos por protagonistas que relatan sus vivencias durante el periodo bélico en el territorio de Lleida y comarcas
- b) Identificar los egodocumentos de autoría femenina, contextualizarlos, y analizar el contenido para analizar y tipificar sus características particulares como habitantes de territorios determinados; los espacios de socialización y formación que recuerdan y recrean como sujeto y mujer, sus trayectorias vitales, sus profesiones, su vida cotidiana, etc.

- c) Analizar el contenido de todos los egodocumentos publicados tanto de autoría femenina como masculina, para identificar e interpretar a fondo como –que similitudes y que diferencias– es incorporada y tratada la presencia femenina en los relatos escritos por los unos y por las otras.
- c.1. Identificar y analizar las diferencias existentes entre el contenido de los relatos de autores y autoras, en términos de lenguaje utilizado, descripciones, valoraciones, espacios, roles, tipos y actividades de las mujeres que aparecen en ellos.
- d) Identificar que legado, que construcción de sus trayectorias vitales y qué papel e imaginario social se ha trasladado a las generaciones jóvenes.

El contenido de este artículo pone en relación datos iniciales de la primera fase del desarrollo de los tres objetivos.

3. Metodología

El enfoque metodológico es cualitativo, aunque se incorpora una mirada estadística básica a efectos de inventario de fuentes. Para desarrollar en primer objetivo específico se está llevando a cabo desde noviembre de 2014 un proceso de localización sistemático de egodocumentos⁴ y posterior catalogación en una base de datos propia⁵. Se ha empezado por un proceso de identificación de categorías descriptivas simple para avanzar posteriormente al análisis de las estructuras narrativas o estructuras de acontecimientos desde la perspectiva del análisis de redes. (Verd, 2006).

Se han identificado 74 títulos y 4 manuscritos inéditos publicados desde 1941. De los 78, solo 6 están escritos por mujeres. La Tabla 1 recoge los datos básicos de esas 6 autoras y del texto de referencia.

Tabla 1. Memorias de autoría femenina centradas en las comarcas de Lleida

AUTORA	LUGAR NACIMIENTO	AÑO NACIMIENTO	TÍTULO	AÑO PUBLICACIÓN	EDITORIAL
Isabel Piulats	Bellvís (comarca Pla d'Urgell)	1910	<i>Memorias de Doña Isabel Piulats Reñé viuda de la Guerra Civil Española de 1936 a 1939. Escritas por ella misma.</i>	1979 ⁶	Autoedición (Bell-lloch)
Mercè Briansó	Albagès (comarca Garrigues)	1913	<i>D'un temps, d'un poble</i>	1984	Virgili & Pagès, S.A. (Lleida)
Mercè Briansó	Albagès (comarca: Garrigues)	1913	<i>Una àvia sentimental. (Recull de vivències, exemples i opinions)</i> ⁷	1987	Virgili & Pagès, S.A. (Lleida)
Lola Farrera	Bellvís (comarca Pla d'Urgell)	1919	<i>Pasta de sol. Algunes pàgines de la meua història.</i> ⁸	1998	Pagès editors (Lleida)
Carme Garrofé	Térmens (comarca Noguera)	1931	<i>Protestants sota el franquisme. Repressió religiosa contra la comunitat de Térmens (1939-1960)</i> ⁹	2010	Pagès editors (Lleida)
Dolors Sistac	Lleida (comarca Segrià)	1922	<i>Temps de llucar. Segona memòria I.</i> ¹⁰	2012	Pagès editors (Lleida)

4 Por razones de criterios que aparecen explicados en el proyecto las fuentes inventariadas se refieren exclusivamente a las de autoría en primera persona que vivieron los hechos directamente. Quedan fuera del proyecto las aportaciones literarias o biográficas hechas por escritores o biógrafos en tercera persona.

5 Las categorías identificadas son: autor, sexo, edad, año publicación, edición/manuscrito, territorio de donde se narran los hechos, período narrado, hechos narrados, número de personajes, número de personajes hombres, número de personajes mujeres, frecuencia de aparición de unos y otros, relación entre ellos, estructuras narrativas.

6 Aunque el DL de la edición es de 1979 y de una imprenta de Bellpuig, la portada del relato lleva la anotación precisa «Bell.lloch, julio de 1978», suponemos por tanto que lo escribió un año antes de su publicación

7 Traducción del título al castellano: «Una abuela sentimental. (Recopilación de vivencias, ejemplos y opiniones)».

8 Traducción del título al castellano: «Puesta de sol. Algunas páginas de mi vida».

9 Traducción del título al castellano: «Protestantes bajo el franquismo. Represión religiosa».

10 Traducción del título al castellano: «Tiempo de brotar. Segunda memoria I».

Para el segundo objetivo se está siguiendo un método de identificación de ítems y posterior vaciado y ordenación del contenido¹¹.

Para el tercer objetivo se han seguido durante 3 de las tareas universitarias de los estudiantes de primer curso con los que tratamos. Se ha pretendido identificar cuando y como incorporan las aportaciones de las mujeres que vivieron ese período en sus tareas académicas de desarrollo libre. Se muestran algunas evidencias básicas en el apartado siguiente.

4. Vacíos de información que muestran las tareas académicas sobre las trayectorias vitales de las mujeres durante la guerra civil

Nuestra experiencia en la asignatura de Sociología con estudiantes universitarios de primero nos permite comprobar que existe un relevante vacío de conocimientos que afecta la interpretación de la historia pasada y la interpretación del presente. Ello a pesar que ese periodo de la historia es tratado y estudiado en la formación obligatoria preuniversitaria. Fundamentamos esta afirmación en el análisis de los resultados de una de las tareas académicas obligatorias que realizan. La tarea trata sobre identificar un cambio social relevante de las últimas décadas.¹² Los datos cuantitativos de las tareas que han elegido temas relacionados con ámbitos relacionados con el género se presentan en la Tabla 2.¹³

Tabla 2. Relación entre el conjunto de tareas presentadas y el número (en absolutos y porcentual) de las que tratan sobre el tema mujer/mujeres

CURSO	TAREAS PRESENTADAS ¹³	TEMÁTICA SOBRE MUJERES-GÉNERO	% SOBRE EL TOTAL
2014-2015	50	15	30%
2015-2016	68	17	25%
2016-1017	97	17	17,5%

Tabla 3. Relación entre la cantidad de tareas presentadas y la relación de temáticas que presentan

CURSO	TAREAS PRESENTADAS	TEMÁTICAS ESPECÍFICAS
2014-2015	15	- El rol de la mujer en la familia (3) - La mujer en el ámbito laboral (7) - La mujer hoy (2) - La situación de la mujer en la sociedad (3)
2015-2016	17	- Mujer y entorno/mundo laboral (7) - Mujer en la familia (3) - Evolución del papel de la mujer (3) - Mujer en la sociedad (2) - Mujer y política (2)

11 Se trabaja con la totalidad de los textos indistintamente ya que uno de los objetivos es comparativo. Se identifica y analiza la representatividad que tienen las mujeres que aparecen en el conjunto del relato, se tipifica la categoría mujer bajo todas sus dimensiones, se codifican las relaciones de poder entre las personas que aparecen en los relatos y se tipifica el lenguaje utilizado para narrarla y describirla. Aunque es un proceso complejo por la cantidad de textos y la exhaustividad de la información que se pretende analizar, se pretende presentar una publicación específica a finales de año para utilizarla como material didáctico en el ámbito de sociología de género para los próximos cursos.

12 Concretamente, lo que se les pide es elegir un ámbito/tema; describir la situación inicial; identificar que ha cambiado; porque; que elementos han contribuido al cambio; alcance social de la nueva situación; problemáticas no resueltas de la situación precedente; nuevas problemáticas generadas.

13 Las diferencias de cantidad de tareas presentadas por curso están relacionadas no solo con el número de matriculados sino con los acuerdos para hacer las tareas (en grupo de 2, de 3 o individual) que son variables por años.

2016-2017	17	<ul style="list-style-type: none">- Mujeres y ocupación (1)- Cambios en el ámbito doméstico y laboral (2)- Evolución mujer en la sociedad (5)- Cambios en el mundo laboral y social (9)
-----------	----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tal como se observa en los datos de las tablas anteriores (2-3), profundizar y saber más sobre los cambios sociales que han afectado a las mujeres hasta la actualidad tiene un índice de interés discreto. Mas interesante es ver la preferencia de temas de los estudiantes que si han hecho esa elección y como construyen y justifican el proceso que explican. El tema mayoritario que tratan (tabla 3) son los cambios en el mundo laboral y social. La lectura atenta de las tareas permite observar que el 98% presentan el olvido sistemático del 36 al 39 como si fuera un espacio temporal vacío donde no hubieran existido las mujeres. En el apartado «Situación anterior» o «Historia» que, en general, tienen todas las tareas de acuerdo con la estructura formal obligada, un 70% de estudiantes se remontan a períodos anteriores al XX y todos sin excepción se centran en la Segunda República y como si de un continuum se tratara enlazan directamente con la dictadura franquista. Es significativo porque la elección del tema es libre y libremente hay elegido el ámbito laboral, político, etc. Significativo también que no hay ninguna búsqueda de datos sobre las profesiones ejercidas por mujeres durante el periodo bélico (maestras, enfermeras, oficinistas, modistas...), ni sobre las responsabilidades políticas que muchas de ellas ejercieron tanto en el frente como fuera de él, ni sobre las feministas que también actuaron en ella. Tampoco se hace evidente la consciencia sobre que las hubo o las podía haber. Mucho más significativo, y preocupante, es que el ámbito del alcance del proceso de cambio que se debía relatar era España o Catalunya.

Creemos que no les podemos achacar la responsabilidad del tipo de formación recibida. Lo que no se explica, no existe y las mujeres tradicionalmente no se han explicado o se han explicado muy poco. A la vista de ejemplos como estos que podemos observar en el día a día universitario, cabe plantearse seriamente la responsabilidad docente. Des de la historia pero también des de la sociología de la educación, es urgente incidir en la formación de las generaciones actuales deshaciendo tópicos y llenando de contenido la invisibilidad estructural en que quedan las mujeres.

5. La necesidad de recuperar i valorizar las memorias de mujeres como objeto formativo, aun en la sociedad digital

La defensa de la recuperación y el uso formativo de las biografías se inscribe en el panorama actual de reflexión sobre cómo construir la ciudadanía intelectual y responsable en la era informacional. Hay interesantes aportaciones sobre la adaptación de la enseñanza de las ciencias sociales a los nuevos estilos de aprendizaje que tienen en su base la preocupación por la construcción de la persona y las personas del siglo XXI, la enseñanza de los valores, el respeto, la diversidad (Prats, Santacana, 2015). Así mismo, la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación de los derechos humanos promulga como contenidos básicos «el diálogo intercultural, la conciencia del valor de la diversidad y la igualdad en todos sus niveles, incluida la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto mutuo, la dignidad humana, el diálogo, los valores compartidos y la no violencia en la resolución de problemas y conflictos» (Consejo de Europa, 2010:10). En momentos como los actuales, en los que aspectos como la desigualdad, la violencia de género, la discriminación por estereotipos culturales que afectan más a mujeres que a hombres, la pregunta que a menudo nos hacemos es: ¿podemos de verdad plantear respuestas si no hemos resuelto satisfactoriamente la construcción cultural adscrita de manera desigual al género? ¿si aun continúan en la estructura profunda de la sociedad normas culturales que marcan lo *masculino* de lo *femenino*?

La observación sobre la educación, y sobre nuestra historia inmediata pone de manifiesto con claridad que continua siendo evidente la desigualdad existente en la visibilización de las estrategias y vivencias de las mujeres como sujeto social activo en la evolución social. Carrasco y su equipo, analizando como enseñar la diversidad de la construcción del género en la sociedad actual, afirman:

«Se impone la necesidad de seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios de las mujeres como categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos para reinterpretar la construcción social, las relaciones, el liderazgo, la comunicación, el poder y las relaciones humanas». (Carrasco, Moreno, Coronel, 2009: 161).

Ángeles Calero, desde la investigación universitaria apela al

«conocimiento de la historia (que) debe hacernos personas conocedoras de cómo puede transcurrir nuestro futuro como sociedad a partir de la manera que hacemos el camino: abrir a las mujeres el universo reservado a los hombres, poner en duda el imaginario social estereotipado, motivar la excelencia individual (...) nos permitirá disfrutar de lo mejor de cada miembro de la comunidad y, (...) beneficiarnos de todo lo maravilloso que puede hacer la mitad de la población que ha sido silenciada y desaprovechada». (DDAA, 2010:11).

Desde la vertiente didáctica, los profesores Edda Sant y Joan Pagés demuestran que las mujeres son, aun en pleno siglo XXI, invisibles en la enseñanza de la Historia. Citando a Fernández (2001: 85) concluyen que

«si la historia de las mujeres replantea la historia, su enseñanza, su visibilidad debe (...) romper el modelo de análisis que identificaba el sujeto masculino como sujeto universal (...) y convertir en objeto de estudio temáticas ligadas a problemas y situaciones tradicionalmente consideradas como propias de mujeres». (Sant & Pagés, 2011:144).

Los autores afirman que solo así se conseguirá una enseñanza de la historia que fomente la ciudadanía democrática entre los y las jóvenes y desarrolle su conciencia histórica a la vez que construye un tiempo en igualdad de condiciones. El enfoque tradicional de la investigación ha primado la recuperación de las mujeres políticas, activistas, militantes, feministas, represaliadas... y ha relegado al olvido la acción del resto de las mujeres que quedaba fuera de estos ámbitos. Desde el punto de vista territorial se han buscado mayoritariamente los espacios de mayor complejidad: grandes ciudades dejando espacios locales yermos de información. Lo que no explica, no existe, y las mujeres tradicionalmente ni se han explicado ni han sido explicadas. A la vista de ejemplos como estos y otros que podemos observar en el día a día académico, cabe plantearse seriamente la responsabilidad docente. Desde la historia pero especialmente desde la sociología de la educación es urgente dotar a los universitarios de parámetros que les ayuden a interpretar los hechos sociales deshaciendo tópicos y llenando de contenido la invisibilidad estructural existente.

Aun siendo solo cinco, los escritos analizados reflejan territorios, generaciones, clases sociales, entornos familiares, educativos, creencias religiosas y trayectorias distintas. Este hecho afianza un aspecto destacado para la construcción social de las realidades que plantean: su heterogeneidad. Contrariamente al imaginario social que homogeneiza y simplifica, hubo tantas maneras de vivir (en) ese periodo como mujeres, territorios, contextos, situaciones económicas y profesionales, etc. El imaginario colectivo construido ha tendido a invisibilizar la complejidad y minimizarla. Aun siendo solo 5 no retratan un tipo de

mujer sino cinco de muy distintos en, y desde, realidades, roles y vivencias dispares. Esa evidencia rompe de entrada los estereotipos homogeneizadores que recorren el género y muestra que el constructo *la mujer* es irreal, no existe; lo que existe son *las mujeres*. En el apartado siguiente (5.1) se presentan algunos de los aspectos analizados siguiendo los objetivos de investigación. En primer lugar, se muestran las motivaciones de las autoras que les llevan a escribir con perspectivas distintas desde *sus* presentes. A su vez, se hace énfasis en la construcción lingüística y conceptual de las autoras a partir del discurso de los prologuistas, cuando los hay, y la propia autoconstrucción de ellas mismas. En segundo lugar, se presentan datos del análisis de los espacios de sociabilidad que conforman las mujeres como individuo y sujeto antes, durante e inmediatamente después de la guerra civil. En ese sentido se destaca el relato que hacen de su relación con los progenitores. En tercer lugar, se aproxima a algunas de las relaciones significativas de poder y género que se dirimen en estos espacios entre los distintos autores que los integran.

5.1. La complejidad de las vidas cotidianas descritas por ellas mismas, mas allá de estereotipos y simplificaciones

5.1.1. Autoconstrucción y construcción del sujeto

Todas ellas escriben y publican pasados los 65 años¹⁴, cuando los hechos de la Guerra Civil tenían entre 5 y 26 años¹⁵. La distancia entre el tiempo de los hechos vividos y el de los hechos narrados influye sin duda en el contenido y el enfoque del relato. De todos el que contiene más fuerza dramática es el de Piulats. En apenas treinta páginas autoeditadas se evidencia fortaleza y vindicación impregnada de un sentido reproche hacia la colectividad. Sin nadie que le prologue, termina con un epílogo donde muestra la intención que persigue con su publicación:

«De esas mujeres heroicas, si se pueden así llamar, como yo lo hago, se llenarían los pedestales. Pero el mundo los guarda para sus ídolos, para los que hacen ruido, exhibiéndose y gritando. Mientras que las anteriores, lo sufren todo calladamente, sin que nadie se dé cuenta. Para mí, son las mujeres más valientes y dignas de llegar a los pedestales». (Piulats 1978: 3).

Ciertamente, representa el testimonio vivo de una de las tipologías de mujer producto de la Guerra aun pendiente de estudio: las jóvenes viudas.

«Ha habido y hay gente que merecerían ser destacados y pasan como desapercibidos, mejor dicho, humillados y esto, no debería ser. Me refiero a esas pobres viudas de guerra que con su estoica y callada soledad, han sabido sobrevivir y llevar adelante con mil apuros y estrecheces a sus hijos, huérfanos de padre. Para mí éstas han sido más heroicas y merecedoras de toda ayuda material que muchos que les llaman “famosos” sea por lo que sea». (Piulats 1978: 3).

Piulats pertenece a la categoría de mujeres que narran desde la perspectiva de sus vivencias traumáticas (Arfuc, 2013: 73). Sin duda, su relato tiene el interés añadido de parecer escrito con un enfoque de reivindicación colectiva, en *representación* de las viudas de la Guerra.

Aunque con un estilo de redacción más contenido y elaborado, el caso de Briansó es parecido. El texto visibiliza y reivindica el conocimiento de las vicisitudes pasadas por la comunidad evan-

14 Piulats debía tener 67 años cuando escribió sus memorias, y 68 cuando fueron publicadas. Briansó 71 cuando publicó la primera versión y 74 cuando salió a la luz el texto que analizamos. Farrera tenía 79 cuando publicó el conjunto de sus relatos y mas de 75 cuando los fue publicando en la revista local. Una nota a pié de página en las memorias de Sistac sabemos que el 1968 publicó una primera parte aun inédita, tenía 46 años. En el momento de terminar de escribir la segunda parte tenía 78 años, se publicó un año después. Garrofé escribe y publica a los 79 años.

15 Piulats tenía 26; Briansó 23; Farrera 17; Sistac 14 i Garrofé 5.

gélica en un pueblo de la comarca de la Noguera (Térmens), perseguida también por el ejército nacional y, después, por el franquismo.

Para Sistac, la única escritora profesional del conjunto, deja entrever una cierta añoranza afectiva hacia el pasado vivido por la cual desea recuperarlo antes de morir (Sistac 2012: 9). Briansó por su parte reconoce que narra sus vivencias para legar su modelo de conducta a las madres modernas y a los nietos (Briansó 1987: 59). Farrera se apoya en Fernando Pessoa para justificar el compromiso de escribir. «...narrar significa hacer la historia de la vida y hacer la historia de la vida significa comprenderla. Creo que es muy importante narrar y también lo es escuchar». (Farrera 1998: 15). Con todo, coincide con Briansó en el hecho que los destinatarios de la narración son sus hijos y nietos para que descubran su infancia y facetas de su vida que cree que desconocen.

5.1.2. Quien prologa también construye

De los cinco textos, solo tres están prologados. Por hombres en todos los casos. El de las memorias de Farrera lo escribe su hijo, intelectual de reconocido prestigio nacional. La descripción que hace de la obra materna está llena de tópicos:

«... este es un texto marcadamente femenino, tanto por su temática como por el lenguaje usado para desarrollarla. Las personas que han estudiado la literatura femenina –básicamente mujeres– han insistido en un punto característico: el tono claramente autobiográfico de la obra literaria de las mujeres (...) El lenguaje femenino no hace más que reflejar una realidad, la de las habilidades sensitivas y comunicativas de las mujeres (...) La gama de colores de la ternura es casi infinita en el espacio sensitivo de una mujer y el espectro de los dolores un verdadero rosario (...). (Serrano, 1998: 8-9).

Serrano explicará que su madre pasa de puntillas por los hechos sin querer dañar a nadie. Esa característica, junto al silencio, aparece, relatadas por ellas mismas, en Piulats y Briansó, calificado como *lo natural* por ser mujer. Por serlo, ni para ellos ni para ellas –excepto para Sistac que empezó a hacerlo pronto– escribir no debía formar parte de sus tareas, ni de hecho de las reconocidas como de *actividad femenina*. Escribir no deja de ser un acto de buscar una notoriedad más allá del ámbito estrictamente familiar donde los que han escrito su historia las ha anclado. Con todo, parece que ni para ellas mismas lo que hacían era algo trascendente. Briansó en el epílogo escribe

«más de uno de los que puedan leer estos escritos se preguntaran: ¿Cómo es que nunca habíamos sabido nada de las particularidades de la Mercè Briansó y Seró, después de tantos años de conocerla? Yo les respondería: que hubiera ganado yo dando explicaciones? Lo que cuentan son los hechos». (Briansó, 1987: 89).

Briansó misma explica que antes de escribir lo consultó con su marido... «para saber si le sabría mal o no» (Briansó, 1987: 89). No hubiera escrito si su opinión hubiera sido contraria a ello. Una acción claramente diferencial por razón de género sin duda. Muestra la decisión de escribir mediatizada en primera instancia por el hecho de ser mujer y dependiente de la gestión relacional de la dominación de género. Cabe destacar ese hecho ya que de las más de setenta memorias escritas por hombres que hemos estudiado, ninguna recoge una demanda de permiso a su mujer.

Sistac describe su carácter ya en la primera página a partir del hecho que su padre quería un niño, efecto que guía sus elecciones posteriores como mujer «enseguida me obstinaría a elegir caminos por donde solo transitaban hombres. Un padre frustrado era la mejor cosa que me podía pasar». (Sistac, 2012: 7).

Farrera justifica la sencillez y brevedad de los capítulos diciendo «Mi cultura es flojita» (Farrera, 1998: 15). Briansó empieza su relato con un atributo específico: «Lo que me gustaba mucho era leer. Mi cuñado Rosendo se hacía llevar el periódico. No recuerdo cual, pero no podré olvidar nunca que llevaba un suplemento femenino». (Briansó, 1987: 5).

Con atributos de feminismo y cultura aparece definida en el prologo de su editor. Este escribe sobre Briansó: «en su narración detectareis el alma de una mujer catalana de nuestras tierras que se anticipa a una reivindicación social y feminista. (...) un Feminismo en el cual se armoniza el ideal que Platón albiraba y que el Cristianismo penetró maravillosamente». (Briansó, 1987: 4). No deja de ser relevante esta suma del pensamiento del filósofo con la tradición religiosa, toda vez que afianza doblemente la imagen femenina ligada a tareas del ámbito privado y madres y esposas modelo.

En sentido contrario, es también paradigmático el enfoque del prologuista de Carme Garrofé, Vicenç Villatoro un prestigioso escritor de ámbito nacional. Lo es por ser el único que no utiliza artificios emotivos ni tópicos de género. En cuatro páginas solo una vez prescinde utiliza el sustantivo «niña de postguerra». En el resto utiliza dos maneras de nominar la autora: su nombre y apellido y el genérico «persona». «El libro que tenemos en las manos son las memorias de una persona nacida en un pueblecito de Catalunya antes de la guerra que explica su infancia». (Garrofé, 2010: 9).

5.2. Espacios formativos, de sociabilidad y relaciones de género

Hemos identificado los espacios sociales en los que las autoras describen sus recuerdos y se recuerdan a ellas mismas. De manera esquemática se han recogido los más relevantes en la Tabla 4, procurando una ordenación conforme aparece en los textos. Por la desigualdad de los relatos, en los que los recuerdos se evocan libremente, es complejo situar el *momento* escrito en un tiempo concreto. Al no mantener siempre una estructura cronológica, los marcos espaciales se agrupan en los tres periodos que, aun con intensidad desigual, aparecen en todas los textos: antes, durante y *inmediatamente* después de la Guerra.

El material acumulado a partir del análisis de las personas y actitudes que aparecen en los relatos es muy extenso. A causa de las limitaciones de extensión de este artículo esbozamos solo algunos de ellos como ejemplo.

Tabla 4. Síntesis de los espacios del recuerdo de las acciones antes, durante y inmediatamente después de la G.C.

	ISABEL PIULATS	MERCÈ BRIANSÓ	LOLA FARRERA	CARME GARROFÉ	DOLORS SISTAC
Antes de G.C.	- casa/pueblo familiar - escuela - calle (juegos) - casas de servir - casa casada	- corresponsabilidad - barbería - casa hermana - Barcelona - academia costura	- casa/pueblo familiar - escuela - juegos/fiesta mayor - Barcelona: dependienta/criada	- casa/pueblo familiar	- ciudad familiar - mercado - instituto - fiesta mayor

Durante G.C.	- casa casada - calle - pueblos/casas de refugio - casa casada - cartas - calles - hospital - casas de refugio	- cola del racionamiento - casa de refugio	- casa refugio/pueblo familiar - ocio	- Barcelona - calle - Francia - Orfanato de Montalbà - Centre de Seta - aula - teatro	- instituto - casa - casas de refugio - hospital - lejanía - cine - calle
Inmediatamente después de G.C	- casa casada - casa familiar - casas de servir	- casa casada - academia	- pueblo familiar/casas familiares - teatro	- casa/pueblo familiar	- casa - instituto

Como se observa en la tabla 4, a pesar de las diferencias existentes entre las autoras ya expuestas anteriormente, en todos los casos aparecen espacios comunes: la casa familiar, la escuela, los espacios de ocio. Otros son compartidos por algunas, como los espacios de trabajo sin remuneración: casas de servir, establecimientos... Este enfoque de estudio, basado en identificar sus espacios de sociabilidad nos parece altamente didáctico e interesante al poder detectar y ubicar en contexto las estructuras relacionales que se establecen en ellos y analizarlas.

5.2.1. El padre/marido siempre presente, la madre no tanto

Destacamos el hecho de que los primeros personajes que acaparan los recuerdos más profundos y detallados sean masculinos y no femeninos ya que es una constante significativa. Igual que lo es que el padre sea caracterizado en todas ellas con descripciones más amplias y con calificativos de valoración superior que las madres y que ellos protagonicen los recuerdos más relevantes¹⁶.

Piulats en los primeros párrafos de su relato explica

«Jo tenia una gran pasió per mi pare, pues siendo niña me daba cuenta de sus cualidades extraordinarias. (...) Aprendió a leer cuando ya era padre de todos sus hijos. Puso en ello una voluntad tan grande que llegó a ser representante de la Azúcarera (...) cargo de cierta importancia». (Piulats, 1978: 5).

Su madre en cambio es calificada con una sola frase: «Mi madre (no hay que decirlo) fue ejemplo de todo» (Piulats, 1978: 5). Poco más sabemos de ella, aunque más adelante explica que «se lo vendía (los animales de la granja) para comprar ropa de vestir a sus hijos». (Piulats, 1978: 5-7)

En Farrera el personaje activo y de toma de decisiones está representado por su padre. A su madre le dedica un corto capítulo de la cual destaca

«Era una mujer sencilla, poco habladora, de buena presencia y bonita. (...) Siempre la recuerdo con un pequeño en el regazo, dándole el pecho». (Farrera, 1998: 27).

También las primeras palabras de Sistac son para su padre. La madre aparecerá páginas después. Curiosamente en ningún momento explicita que es su madre, se deduce por los apellidos: «La María Sanvicen Clavé (1896-1983) había ido a costura». Las pocas referencias a ella van ligadas siempre a la imagen de mujer dedicada a las labores del hogar.

Garrofé sigue el mismo patrón. La primera voz que aparece en la primera página es la paterna

¹⁶ El enfoque del artículo no permite profundizar sobre ese interesante tema sobre el cual se está trabajando en el análisis de contenido contrastándolo con las memorias de autoría masculina en las cuales aparecen también padres, madres, novias y esposas, con descripciones, valoraciones y un protagonismo en el conjunto del relato significativamente diferente.

«Recuerdo la voz de mi padre diciéndome que iría a vivir a Francia con mi madre y mis primos».
(Garrofé, 2010:15).

Significativamente, en un relato diacrónico de la evolución de la comunidad religiosa, les dedica dos capítulos específicos: *La historia de mi padre* y *El reencuentro con mi padre*. (Garrofé, 2010: 37-52; 97-108). No hay ningún capítulo dedicado a la madre, aunque el retrato con que la describe sea hecho en términos combativos. Al pie del tren que debía llevarlos a Francia, sus nombres no aparecen en la lista de embarque.

«Tal como era de esperar, conociéndola, mi madre no aceptó de ninguna manera una negativa».
(...) (Garrofé, 2010: 22).

En una situación de mal uso de comida que ella descubrió:

«Carmen, la luchadora (...) estaba decidida a dirigirse directamente al comité para ponerles al corriente». (Garrofé, 2010: 25).

5.2.2. Las casas, en plural

El calificado como *casa* es el primer espacio presente en los recuerdos. Utilizamos significativamente el plural, *casas*, para poner en valor como objeto de estudio un espacio etiquetado tradicionalmente como banal, identificado con la domesticidad y las tareas del hogar y la familia vistas como coactivas para las mujeres. Una mirada amplia permite observar la complejidad de los diferentes espacios *casa* –de diferentes estructuras, territorios, situaciones, y ejerciendo en ellas diversas responsabilidades–.

El conjunto de los espacios tipificados en los que se construyen las interrelaciones narradas son físicos, tangibles. En Briansó no aparece la descripción de la casa tradicional. Ella otorga un protagonismo específico a un espacio diferente que solo encontramos en sus memorias, como si un antecedente fuera del actual espacio virtual: el de la correspondencia. Enamorarse de un desconocido a través del correo electrónico ha sido en esta d un filón temático la filmografía de comedia rosa. El relato de Briansó, que remite al lector a algún momento sin precisar de los años treinta del siglo pasado, serviría como guión, aunque el canal no sea el correo electrónico sino el postal. Aunque nada explica del núcleo familiar ni de la educación paterna, ni de la suya, la protagonista se retrata con una autonomía en la toma de decisiones frente a sus padres y familia que, situando los hechos en la moral de la época, en este caso de la inmediata preguerra, parece excepcional:

«(en un fascículo de un diario) había un anuncio: Doy clases de catalán a quién pueda interesarle. Preferible a jóvenes (...) Firmaba A.T.L.L. (...) Inmediatamente hice la solicitud para ser una de sus alumnas. (...) ¡qué divertido era recibir una carta semanal! (...) Mis padres decían “te distraerás del trabajo de la academia de costura” Y yo les respondía: No sufráis, que esto me divierte y me instruye». (Briansó, 1987: 5)

5.2.2.1. Casas de refugiados

El progresivo avance del conflicto bélico provoca a su vez el desplazamiento de la población de retaguardia hacia pueblos y zonas que ofrecían más seguridad. Todas las autoras relatan, con mayor o menor detalle, el recuerdo del viaje y las vivencias de refugiadas.

Hombres, mujeres, jóvenes, adultos, niños, ancianos, conocidos y desconocidos, que deben reorganizar las estructuras de relación, de distribución del espacio y las responsabilidades que conlleva la supervivencia. Los lugares que las autoras nombran sirven poco más que para identificar en el mapa la ruta seguida. En los relatos se diferencia entre *los refugios*, espacios puntuales donde guarecerse bajo las bombas y las *casas* de familiares y conocidos de otros pueblos donde se refugiaban de manera más o menos permanente. Los relatos de las narradoras nos ofrecen pocos detalles sobre cómo se organizaban esos espacios compuestos sobre todo por mujeres, abuelos y niños. Ése es un ámbito desconocido. En algunos de los pocos detalles que incorporan aparecen siempre la actividad resolutiva de las mujeres y, en este caso, el papel secundario de los hombres de la familia. Sirvan como ejemplos de otros tantos, fragmentos del relato de Sistac y Piulats:

«*La abuela Bepeta (...) empezaría a hacer negocios con los mandos*” para proveerlos de alimentos frescos que ellos no tenían». (Sistac 2012, 100).

«*Yo dormía en una cama grande con la Milagros de Balaguer y el niño. Pasamos los tres una mala noche. Me acuerdo que ella me dijo: “ya puedes llorar que este niño se te muere”(...)* Tenían por costumbre venir mis padres de Bellvís (...) y al ver al niño tan malo me dijo mi madre: “¡No te apures! Yo iré a buscarla. (a la suegra que sabía de enfermedades). Y se fue andando sola, hasta Bell lloch, llegando tan pronto como pudieron”». (Piulats, 1978: 16).

5.2.2.2. Casas y tiendas para servir

En Piulats las casas de servir son presentes des del principio del relato hasta prácticamente el final. La primera mención va ligada a sus 11 años y al recuerdo de su primer viaje a Barcelona de criada. Lo que explica, aunque fruto de la necesidad, aparece como un intercambio mercantil entre mujeres, una de ellas su madre.

«*A medida que mis hermanas y yo íbamos creciendo, mi madre nos sacaba de la escuela para ponernos de niñeras. (...) Dinero no cobrábamos. Solamente la comida. Con todo, eso era un alivio para mi madre*”. (Piulats 1998: 10) “*entonces se me llevó una señora hija de Bellvís (la cual no quiero nombrar) (...) vino a casa en busca de una niñera, siendo yo en aquel momento, la única libre. De momento protesté (...) pero me lo pintaron tan bien que cedí. (...) ¡Como no lloré Dios Mio! (...) ¡que poca atención tuvieron conmigo siendo tan niña!*” (...) *Transcurridos unos meses nos marchamos a Bellvís. Yo me arrojé a los brazos de mi madre, llorando amargamente diciéndole que no quería regresar a Barcelona porque me trataban muy mal*”». (Piulats 1998: 11).

Aun así, será mandada por su madre otra vez a Barcelona y continuará de criada en diferentes casas hasta los 22 años edad que se casa. De todo ese largo período en hogares ajenos la autora nada relata. (Piulats 1998: 10-12)

5.2.3. Escuela/Instituto

Los contenidos y experiencias educativas producidos en espacios no formales –para utilizar una terminología actual– tienen un amplio protagonismo en su construcción como persona y como mujer. El protagonismo de la escuela y el instituto es escaso. Briansó nada relata. Por edad, Garrofé iniciará la escuela en el exilio francés. El resto lo harán en sus pueblos y ciudades natales.

Piulats y Farrera la abandonaron pronto. (Piulats, 1978:9). Farrera recuerda que dejó la escuela a los 10 años al nacer su hermano para cuidarlo. Aunque «suerte tuve que me gustaba mucho leer, como todos los hermanos y ello me instruyó un poco y me ayudó mucho». Sus lecturas eran lecturas de Folch y Torres y novela rosa que intercambiaban con las amigas de su misma edad. Una vez más, la figura paterna será crucial:

«... nuestro padre no quería que las leyéramos. Decía que nos llenaban la cabeza de pájaros. Estaba contento cuando veía que leíamos Julio Verne. (...) Tenía muchos volúmenes de este escritor y muy bien encuadernados». (Farrera, 1998: 49).

De la madre no hay ningún dato en ese sentido. Sistac es quien más tiempo pudo dedicar a formarse. La decisión de estudiar fue de su padre. Su madre opinaba que debía aprender a coser. A diferencia de las demás, el ambiente estudiantil la marcó:

«el curso del instituto 37-38 se trasladó a otro edificio (...) Sabíamos (en casa por una emisora clandestina) que el frente de Aragón se acercaba peligrosamente. Unas cuantas compañeras de curso, posiblemente las más avanzadas, organizaban en el aula una especie de mítines familiares (...) deduzco que aquellos quinto y sexto de bachiller alojaron un ramillete de futuras mujeres sensibilizadas con vista al futuro, Europa y el mundo. Con el triunfo de los nacionales todo quedaría roto». (Sistac, 2012: 96).

5.2.4. Espacios de ocio: **Ambiente de guerra: cine, teatro, calle**

Solo Isabel Piulats y Lola Farrera rememoran espacios de juego antes de la guerra, aunque de maneras muy diferentes. Piulats, con la vivencia de la pobreza, recuerda la escasez de juguetes, la mirada, narices y mocos pegados al escaparate de la tienda de juguetes inalcanzables, y como ella y los demás críos los construían con lo cual eran felices. Su relato incorpora estrategias de colaboración con las iguales y a su vez diferencias por razón de género que suenan aún actuales, más allá de los materiales y la tipología del juego.

«“... con otras niñas como yo hacía muñecas de trapo viejo, con serrín y paja, con ojitos, nariz y boquita, que eran una maravilla. Así mismo caritas con alambre y colchón y finalmente unas balancitas con cajas de betún, para vender carne, que eran trocitos de col y alguna verdura más.” (...) *“Los niños también se hacían sus propios juguetes, como pelotas hechas con hilo de algodón y trapos. (...) Además el buli y las bitllas”.* (Piulats, 1979: 9).

Farrera, desde una posición social y económica acomodada, vincula la felicidad al juego y la amistad vinculado a les *Firetes*, espacios de tiouvivos que caracterizan las fiestas mayores de antes y de ahora, al recuerdo de una amiga íntima y el padre de ésta.

« (...) Éramos como hermanas (...) en la Fiesta Mayor siempre nos llevaba a las ferias y no ayudaba a subir a los caballitos y a las barquitas». (Farrera, 1998: 7).

La Fiesta Mayor continúa al recordar Farrera sus 11 años, preadolescente, su última fiesta mayor con la amiga ya «hablando de chicos» y «empezando a sacar la cabeza por el entoldado del baile». Reaparece en este caso el rol de la figura paterna con un nuevo calificativo: seguridad.

«Al atardecer su padre y el mío nos venían a buscar y nosotras, con nuestras tiernas manos bien cogidas a las fuertes manazas de los padres nos sentíamos seguras y protegidas». (Farrera, 1998: 34).

El cine es, aún en periodo de Guerra solo para las que viven en la capital Lleida, un espacio de educación informal:

«en Lleida, las sesiones de cine continuaron (...) el grupito que compartíamos curso tendríamos ocasión de asistir a dos películas memorables (...) La tolerancia, para el tiempo de la guerra civil y en una pequeña ciudad como la nuestra era casi absoluta. La temible censura (...) vendría después. Para chicas de quinto o sexto de bachillerato, ávidas de saber y de conocer tantas cosas que nos habían estado vedadas, espectáculos como estos nos permitían ver más allá de nuestras ventanas habituales». (Sistac 2012: 95).

5.2.5. Espacios de trabajo

Farrera emprendió un viaje desde su pueblo a la capital por trabajo. A diferencia de otras, no la empujó la necesidad sino la aventura:

«el año 36, justo al cumplir los 16 años pedí a mi padre que me dejara ir a trabajar a Barcelona». (Farrera, 1998: 43).

Explica las condiciones paternas para el viaje: dependienta si, criada no. El viaje a la capital acompañada por un primo queda ilustrado con la imagen de las colas de chicas ante una posibilidad de trabajo:

«cuando llegábamos donde pedían una chica para hacer de dependienta encontrábamos una cola de 25 o 30 chicas». (...). (Farrera, 1998: 45).

Aunque nunca trabajó de criada, Sistac, ya refugiada, ejerció de enfermera obligada.

«Tenía quince años y tenía estudios. (...) Me tocaría servir en el Hospital de la Sangre como registradora de los heridos que iban llegando. (...) Metida a la fuerza en aquella aventura, conocí médicos y mediquitos, enfermeras improvisadas que lucían uniforme como si se tratara de un film de guerra». (Sistac, 2012: 106).

5.2.6. Relaciones de poder y violencia

Es significativo analizar los espacios de conflicto y violencia latente que van apareciendo junto las referencias a la lucha, muertes, detenciones, persecuciones entre las distintas familias y bandos ideológicos. A su vez, ellas recuerdan *los otros* espacios y actores de la violencia. De su relato se desprende la existencia de relaciones violentas que no siempre están vinculadas con el dominio del hombre sobre la mujer y no siempre pasan *durante* la Guerra Civil. Destacan las que resultan de tratos de desigualdad de clase, de estatus y de poder entre mujeres.

Piulats relata situaciones de acoso obligada a trabajar como criada sin quererlo. Farrera, que explica también su experiencia como criada y dependienta relata haber vivido una proposición de trabajo deshonesto si quería mantener el trabajo:

«... con un hablar meloso me dijo que ganando lo mismo podía quedarme como camarera en su casa. Hasta me echó flores, me decía que tenía un tipo muy bonito y que sería una camarerita muy guapa. No lo acepté». (...) «Tenía unos morros salidos, siempre iba llena de joyas y llevaba unos escotes exagerados y su piso parecía una casa de citas». (Farrera, 1998:44-45).

Farrera misma explica la vuelta a su pueblo natal, después de proclamada la Guerra y las preguntas del comité republicano al cual se dirigieron para tener el salvoconducto correspondiente para viajar:

«Dijimos que habíamos dejado a los amos y que íbamos a casa de nuestros padres. Nos trataron muy bien, éramos trabajadoras y nos trataron como compañeras. Nos preguntaron: ¿Vuestros antiguos amos se han portado siempre bien con las dos? ¿Alguien de la casa ha intentado alguna vez abusar de dos jovencitas como vosotras?». (Farrera, 1998: 48).

En Sistac aparece el acoso sexual intentado por militares del bando franquista. Los padres evitaron que se consumara. Dada a la literatura ya desde pequeña, el suceso no suponía una situación de peligro sino de emoción:

«Uno de los acompañantes más asiduos del capitán era un teniente elegante (...) Para una adolescente ávida de sensaciones nuevas, el ambiente debía ser propicio al encantamiento y dejarse llevar. (...) Una mañana solicitó permiso para llevarme con su caballo a coger fruta. (...) La madre me cogió del brazo como si fuera a perderme». (Sistac, 2012: 103-104).

Briansó narra una proposición parecida, esta vez de un oficial médico, al cual delató las caricias en el pelo y el regalo de un peine.

«yo creo que las mujeres somos más perspicaces y madre le dijo a padre “No la dejes sola. No te vayas hasta que ellos (el médico franquista y un ayudante) no se hayan ido”». (Briansó, 1998: 25).

Nos parece ciertamente relevante que —excepto en el relato de Garrofé por ser una niña de seis años— aparezcan este tipo de vivencias rescatadas desde sus miradas. Aunque no es el objeto de este artículo, ni el espacio permite profundizar en el análisis comparado, apuntamos solo que sus testimonios contrastan la visión de circunstancias parecidas explicadas en algunas de las memorias masculinas. Sirva un ejemplo de ellas. Jesús Arnal recuerda que:

«La mujer no tenía valor y así se convertía en un instrumento de placer (...). En general la moralidad entre las mujeres jóvenes estaba completamente relajada, excepto en algunos casos muy loables. Eso era la consecuencia natural de las circunstancias por las cuales se atravesaba. Por un lado el poco valor de la vida. Se decía “vivamos que mañana podemos morir. Por otro la gran miseria y la necesidad de desplazarse y muchas veces claudicar para obtener alimentos”». (Arnal, 1997: 177).

6. Una propuesta reflexiva para la formación de los estudiantes universitarios

Los flujos incesantes de intercomunicación característicos de la sociedad digital construyen y reelaboran permanentemente la realidad y su percepción. Entre los ámbitos de competencias complejas que deben desarrollar los universitarios, se encuentran el pensamiento crítico, la capacidad de comprender a iguales y no iguales, la empatía, la inteligencia interpersonal. Saber reconocer los elementos sociales que construyen y favorecen la desigualdad de género esta en la base de esas competencias. Las relaciones de género son el resultado de acciones, transformaciones, rupturas y continuidades acaecidas en los procesos sociales en momentos presentes y pretéritos. Los primeros no pueden explicarse ni entenderse sin los segundos. Por ello, creemos oportuno incorporar en los próximos cursos en la asignatura de sociología de primero de grado la reflexión sobre los conocimientos que reconocen tener sobre los roles de la mujer a lo largo de la historia reciente. Las tareas de los cursos analizados nos aportan datos básicos para fundamentar

la oportunidad de esa tarea. Una tarea completada con un trabajo reflexivo, guiado didácticamente y bibliográfica, sobre memorias escritas por mujeres reconocidas y también anónimas. Mujeres que no solo escriban sobre sus hazañas durante la guerra civil sino de diferentes momentos históricos. Protagonistas de narrativas que los estudiantes deberán buscar en su proximidad, en los pueblos y ciudades donde viven y puedan dialogar. Tanto su localización como su inexistencia, con la correspondiente reflexión guiada sobre ello, se pretende que sea un ejercicio de gran utilidad y contenido académico y humanístico.

7. Resultados y conclusiones

Los datos cuantitativos y de contenido aportados permiten observar interesantes aspectos para la reflexión. El primero es que queda comprobado que, en el espacio geográfico objeto de estudio, el discurso y la mirada que ha construido la memoria de las mujeres ha sido mayoritariamente la masculina. Ello supone sin duda un sesgo de género en la construcción social de los contextos y de las realidades existentes en este periodo. La segunda es que, aunque las muestras de que hemos partido son escasas, queda constatada la gran complejidad de los roles que las mujeres ejercieron durante los años de la guerra civil, complejidad que contrasta con la infravalorización de su posición en el relato de la historia local.

Se evidencia que existe un amplio vacío de información de primera mano sobre las mujeres que vivieron y lucharon en gran parte del territorio. La provincia de Lleida está formada por 229 municipios y 12 comarcas. Tal como se observa en la tabla 1, los espacios desde donde las mujeres han explicado sus hechos se reducen a 5 comarcas y 4 poblaciones. Ciertamente es que los escritos por ellos recogen un margen territorial más amplio y en ellos, como se ha dicho, las mujeres también aparecen. Con todo, de manera diferente y sin el activismo del relato en primera persona.

La tercera incide en el hecho patente que la ausencia de recuerdo explícito y relatado por las mujeres contribuye de manera significativa a consolidar esa insignificancia histórica con su invisibilización y desconocimiento hecho que se refleja en las tareas académicas. Y contribuye a la vez a que las mujeres no adquieran conciencia de la necesidad social de sus experiencias relatadas. La inexistencia de sus experiencias vividas y explicadas desde sus ópticas específicas significa que una parte cuantitativa y cualitativamente muy importante de nuestra historia reciente queda oculta porque no queda escrita y, por tanto, se olvida.

La cuarta se desprende del análisis de contenido. Se verifica que las memorias escritas por mujeres permiten completar el conocimiento de experiencias, hechos y espacios que tienen matices significativos que solo pueden recuperarse a través del relato de sus propias experiencias.

La última conclusión, derivada de las anteriores, apunta a la necesidad de sensibilizar la población femenina de todas las zonas del territorio que aun puede narrar sus recuerdos del periodo bélico, para recuperarlos. Una necesidad urgente, si cabe, a causa de la edad del colectivo, que sería oportuno enfocar desde la responsabilidad que los científicos sociales tenemos con la recuperación de la memoria histórica y con la correcta (in)formación de las generaciones jóvenes. Es oportuno sin duda incorporar a las generaciones jóvenes de estudiantes universitarios a esa imprescindible empresa social de recuperar la memoria personal y colectiva. Un paso imprescindible relacionado con el aumento de conocimientos y formación para valorizar las aportaciones de las mujeres del territorio.

Referencias bibliográficas

De la temática general

- Calero, Ángeles (2020). "Pròleg" a DDAA. *Dones de Lleida. De la restauració a la Guerra Civil*. Lleida: AlfaZeta.
- DDAA. (2010). *Dones de Lleida. De la restauració a la Guerra Civil*. Lleida: AlfaZeta.
- Dekker, Rudolf (2002): "Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History". *Memoria y civilización*, 5, 13-37.
- Fernández, Antonia (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis citado en Sant, Edda; Pagés, Joan. (2011): "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Halbwachs, Maurice (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Hernández, Francesc J. (2007). *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del Centre de Recursos i Educació Contínua.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alicia. (eds). (2015). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: UOC.
- Jané, Oscar; Miralles, Eulalia; Fernández, Ignasi (eds) (2013). *Memòria personal. Una altra manera de llegir la història*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Le Goff, Jacques (1991). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós.
- Prats, Joaquim; Santacana, Joan (2015): "Nous paradigmes en l'ensenyament de la historia". *Educació i Història. Revista d'Historia de l'Educació*, 26, 19-39.
- Sant, Edda; Pagés, Joan. (2011). "¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?". *Revista Historia y Memoria*, 3, 129-146.
- Unesco-Catalunya (2015). *Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?* Barcelona: Centre Unesco de Catalunya.
- Verd, Joan Miquel (2006): "La construcción de indicadores biográficos mediante el análisis reticular del discurso. Una aproximación al análisis narrativo - biográfico". *Revista Hispánica para el análisis de redes sociales* Vol.10, 2-26.

De las narrativas biográficas analizadas

- Brianso, Mercè (1987). *Una àvia sentimental: recull de vivències, exemples i opinions*. Lleida: Virgili & Pagès
- Farrera, Lola (1998). *Posta de sol. Algunes pàgines de la meua vida*. Lleida: Pagès editors
- Garrofé, Carme (2010). *Protestants sota el franquisme. Repressió religiosa contra la comunitat de Termens. (1939-1960)*. Lleida: Pagès editors
- Piulats, Isabel (1978). *Memorias de doña Isabel Piulats Reñé, viuda de la Guerra Civil Española*. Bellpuig: Sadrigues
- Sistac, Dolors (2013). *Temps de llucar*. Lleida: Pagès editors

Nota biográfica

Paquita Sanvicén Torné es Profesora Asociada de la Universitat de Lleida. Sus líneas de investigación son: mujeres y migraciones; espacios de socialización y redes de participación de las personas recién llegadas; procesos culturales en Lleida (Guerra Civil, Franquismo y Transición); política lingüística; presencia, roles, papel oficial y real de las mujeres en la transformación social y cultural del territorio de Lleida (s. XX-XXI).

Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género

Young Migrants Speaking: Educational Trajectories and Gendered Lives

Anna Tarrés Vallespí¹

Resumen

El artículo muestra la tensión biográfica y el proceso educativo de dos jóvenes menores que viajaron de África a Europa a través de construcciones biográficas marcadas por el paso de sociedad de origen a sociedad de destino. El relato y la representación gráfica de la trayectoria vivida aportan elementos de reflexión sobre el encauzamiento del alumnado de incorporación tardía en nuestra sociedad. Ambas biografías se extraen de una investigación que tiene por objeto conocer qué hace posible la progresión educativa exitosa del alumnado de incorporación tardía que vive en contextos vulnerables.

A través de trayectorias encauzadas por el género y una clase social de origen media, Badra y Dakar relatan su transitar y sentir en su nuevo contexto social de destino. Un contexto que empuja a ambos a una reubicación en términos de clase y, para Badra, también en términos de género.

Palabras claves

Alumnado de incorporación tardía, trayectoria, educación, construcción biográfica, género, biograficidad.

Abstract

The article shows the biographical tension and the educational process of two minors who traveled from Africa to Europe through biographical constructions marked by the passage from the society of origin to the destination society. The story and the graphic representation of the lived trajectory provide elements of reflection on the channeling of newly arrived migrant students in our society. Both biographies are extracted from an investigation that aims to know about the successful educational progression of the newly arrived migrant students who live in vulnerable contexts.

Through trajectories channeled by gender and a middle social class in origins, Badra and Dakar relate their traveling and their feeling in the destination society. A new context that pushes both to a relocation in terms of class and, for Badra, also in terms of gender.

Keywords

Newly arrived migrant students, trajectory, education, biographical construction, gender, biographicity.

Recibido: 13-04-2018

Aceptado: 23-04-2018

¹ Doctoranda del Departament de Sociologia, Universitat Autònoma de Barcelona, anna.tarres@uab.cat.

«el Otro siempre es, en cierto modo, una parte del yo proyectada, rechazada o renegada. El Otro es el yo más la representación de la diferencia entre ambos». Samir Nair (2010).

«¿Por qué no se concede a la gente el derecho de hablar con su propia voz?». (Gergen y Gergen, 2011)

1. Introducción

En el devenir entre el espacio social, y la ubicación en el espacio temporal, histórica y generacional se ubican personas y sociedades. Una matriz producto de la conjunción de la división del capital económico, cultural y social, en posiciones y posicionamientos resultantes de estructuras de poder y contradicciones estructurales y percibidas (Mannheim, 1964; Bourdieu, 1987).

En la base de dichos procesos de estratificación, la división social del trabajo asigna posiciones diferenciales a mujeres y hombres, que no se ubican igualmente en la esfera de la producción y de la reproducción, ni en el espacio público y o el privado. El género, como mecanismo cultural que nos construye binariamente como mujeres y como hombres, se expresa a la vez en las condiciones del espacio económico y social geopolíticamente delimitado y en las expectativas, las normas, los valores, o las prescripciones de los roles que lo habitan. *Habitus* y ordenamientos institucionales descansan en una trama de acciones cotidianas y horizontes de vida y, en esa trama, los entornos de acción (Dausien, 2007 en referencia a Alheit (1994: 179 ss.)) concretos son también ‘entornos de género’.

La acumulación de vivencias biográficamente narradas muestra el transitar, el actuar y el ser entre cauces sociales. Este artículo se enmarca en el interés, siguiendo a Xavier Bonal *et al.*, (2015), por conocer los mecanismos y agentes que contribuyen al cómo de la identificación con el proceso educativo, siguiendo a Hernández, F. y Villar, A. (2015) a través de la *biograficidad* presente en la narración.

La autora quiere mostrar su agradecimiento al Dr. Xavier Bonal y al Dr. Miquel Essomba, a los miembros del Grupo de Investigación ERDISC de la Universidad Autónoma de Barcelona, y a todos los jóvenes participantes, así como el impulso inicial de la Secretaría de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía de la Generalitat de Cataluña y la colaboración de la Dirección general de Atención a la Infancia y la Adolescencia y a los centros educativos contactados.

2. Historias de vida y biograficidad

A través del método biográfico, se quiere conocer la vivencia *del estudiar* en posiciones de partida desfavorables y hacer visible en primera persona el proceso vivido a través del proceso narrado, para comprender mejor los elementos de sentido entre mundos culturales diversos en el periplo vital de la juventud. Autores como Gabriele Rosenthal o Wolfram Fischer-Rosenthal lo convierten en propuesta hacia nuestros días (ver, por ejemplo, Rosenthal (1991) y Fischer-Rosenthal (2000)). Con la conversación emergen elementos y se viven/reviven emociones que, a través del relato narrado, forman parte del modo de contarlos/representarnos a nosotros mismos. Lo social y lo personal se narran entrelazados y este lazo produce resituaciones de la propia imagen y concreciones de la vida vivida a través del sentido que imprimimos a las experiencias contadas a través de un flujo de sensaciones, anécdotas, deseos u opiniones.

El método biográfico aporta una perspectiva que, a través de las historias de vida, brinda una narración extensa de una experiencia de vida, y como exponen Bolívar y Domingo (2006) citados en Delgado-García *et al.*, (2018: 104) se trata de un método en el que «el sujeto pone el acento en los aspectos que encuentra más

destacados de su pasado y su presente, que al mismo tiempo le son relevantes para describir, entender o representar la situación actual». Así una historia de vida no tiene por objeto el conseguir validez acerca de un acontecimiento, sino que persigue el captar la visión del sujeto y de su contexto, para generar un autodescubrimiento que permitan una respuesta más profunda en relación con lo investigado.

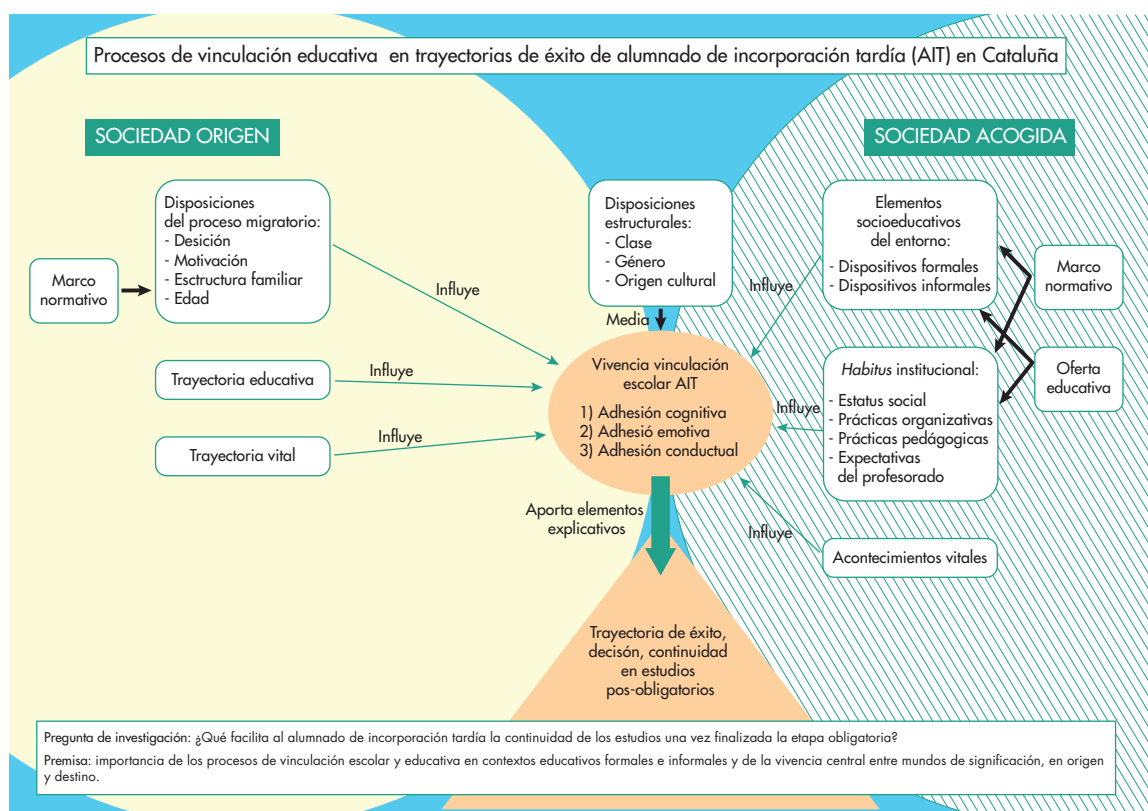
Bettina Dausien (2007) argumenta como las construcciones biográficas, a través de la comprensión de los entornos de acción no sólo como premisas sino en lo que aportan de elementos de reproducción y de oportunidades de modificación sociales, son más que ‘categorías de respuesta’. Las construcciones biográficas en ellas mismas producen la realidad. Con Peter Alheit, Dausien entiende que en esta relación dialéctica, acontece el ‘principio generador’ de la propia conexión y el potencial de construcción de realidad de lo biográfico. Este ‘principio generador’ es el que ha sido definido con el concepto de *biograficidad*.

El relato biográfico aporta aprendizaje ante todo cuando no niega la realidad contradictoria. La no negación del conflicto acerca a potenciales de acción (Alheit y Dausien) y permite procesos de transición.

3. Diseño de investigación y elementos metodológicos

Los casos presentados se extraen de una investigación que muestra elementos asociados al éxito educativo en trayectorias de jóvenes que han sido alumnado de incorporación tardía en contextos socialmente desfavorecidos prestando especial atención al orden expresivo y a la construcción biográfica. Véase esquema de la propuesta analítica contenido en la imagen 1.

Imagen 1. Modelo analítico de la investigación



A partir de una muestra global de 30 jóvenes estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo catalán, mayoritariamente residentes en la ciudad de Barcelona en el momento de realización del trabajo de campo, el relato y la representación gráfica de la trayectoria vital y educativa de los jóvenes son las

herramientas que se usan para abordar la pregunta de investigación. La muestra general se divide en 2 submuestras: una de jóvenes que construyen relatos retrospectivos de su trayectoria (10 jóvenes) y otra de tipo longitudinal y formada por adolescentes (20 jóvenes) que exponen su vida año, tras año, tomando como punto de partida de la primera ola su posición de estudiantes de 4º de ESO de incorporación tardía. En la Tabla 1 se aprecian las características de los componentes de la submuestra para los relatos retrospectivos.

Tabla 1. Muestra retrospectiva de la investigación Características de los componentes de la submuestra para los relatos retrospectivos

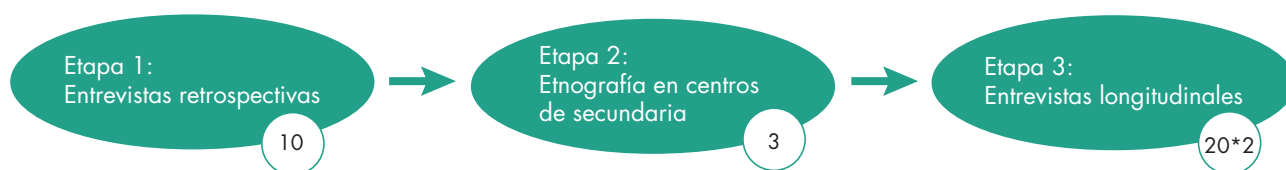
MUESTRA RESTROSPECTIVA						
Género	Masculino	Fememino				Total
	6	4				10
Continente origen	Europa	Asia	África	América	Oceania	
	1	3	5	1	0	10
Estudios	Sin estudios	Estudios primarios	Estudios secundarios	Estudios superiores		
Madre	3	0	7	0		10
Padre	1	3	5	1		10
Decisión emigrar	Familiar	Personal				
	7	3				10
Motivo emigración	Reagrupamiento familiar	Buscar futuro mejor				
	7	3				10
Estudios en curso	Bachillerato	CFGM	CFGS	Grado universitario		
	5	0	4	1		10

Fuente: elaboración propia.

Para ilustrar este artículo se ha trabajado con la submuestra de relatos retrospectivos que es de tipo intencional y que ha permitido seleccionar casos ricos en información, habilidades idiomáticas y habilidades comunicativas.

La metodología de la investigación se basa en una secuencia de entrevistas (ver Imagen 2) y el uso de gráficos vitales aplicados al estudio de las trayectorias educativas (Verd y Sánchez, 2010). Los gráficos presentados muestran el autopoicionamiento en la satisfacción percibida por los y las entrevistadas respecto la valoración de eventos de su trayectoria de vida y educativa. Con estas herramientas se facilita la reconstrucción de los itinerarios y trayectorias a partir del estudio de la ‘vida vivida’ y de las condiciones objetivas y la subjetividad de los entrevistados a través de su relato que parte de la llegada al país. En la submuestra, una vez terminadas las narrativas individuales, se ha procedido a realizar un análisis comparativo que ha permitido identificar similitudes y diferencias, temas emergentes, constataciones, etc.

Imagen 2. Esquema de las etapas de aplicación de las técnicas usadas en la investigación



Fuente: elaboración propia.

4. Migración y momento vital, trayectorias de progreso educativo en contextos de dificultad

Los jóvenes hoy ya no son una generación homogénea en términos de origen cultural y esta realidad ha transformado aulas de escuelas y centros educativos de manera permanente. Entre estos jóvenes, los más vulnerables desde un punto de vista educativo son aquellos que llegan a edad tardía; no saben hablar la lengua del país de acogida; y vienen de un país en el cual el sistema educativo es denominado por la OCDE como de baja calidad (OCDE, 2012). Es el alumnado de incorporación tardía (AIT) –los *newly arrived migrant students* (NAMS)– y la OCDE los define como un grupo de máximo riesgo social y hace hincapié en la necesidad que se definan políticas públicas para su apoyo específico. El estudio de los datos PISA también aporta conocimiento sobre la puntuación diferencial entre alumnado autóctono, e inmigrante de segunda o primera generación (Bonal *et al.*, 2015; Villarroya y Bellani, 2016). Así, en los datos PISA 2012 para la competencia matemática el alumnado de origen inmigrante de primera generación –grupo donde se situaría el alumnado de incorporación tardía– éste obtiene puntuaciones 55 puntos inferiores al alumnado autóctono, mientras la segunda generación se sitúa 34 puntos por debajo². La desigual acreditación del alumnado nativo y el alumnado de origen extranjero³ es una muestra de la desigualdad educativa de estos últimos en términos de resultados y señala la restricción en cuanto a diversidad de acceso a estudios postobligatorios del alumnado inmigrante.

La primera generación de inmigrantes no disfruta de la ventaja de conocer la cultura donde tiene que desarrollarse y los jóvenes pasan por un periodo que puede ser de intensa desorientación cuando llegan al nuevo país: «*Second-generation immigrants (...) do not have to learn from scratch the cultural nuances and social etiquette that make life predictable and easier to manage. Learning the new cultural code is stressful and exhausting*» (Suárez-Orozco *et al.*, 2010: 4). Si a este elemento cultural se suma el desconocimiento de la lengua de la sociedad de acogida, el paso por el sistema educativo se hace todavía más complejo y, aún más cuando la edad de incorporación es tardía (Gjefsen y Galloway, 2013).

Pero hay jóvenes que presentan trayectorias que superan estas dificultades. En la investigación longitudinal sobre jóvenes inmigrantes en los Estados Unidos LISA⁴ se muestra una tipología de trayectorias que, además de trayectorias de bajo rendimiento, lento declinar, y declinar apresurado, tipifica trayectorias de alto rendimiento y ‘mejoradores’ (*improvers*). Es decir, trayectorias de jóvenes quién, a pesar de las dificultades, mejoran las calificaciones con el paso del tiempo: un 30% de la muestra no baja el rendimiento académico y de estos, un 22% son estudiantes de alto rendimiento y un 10% mejoran progresivamente su calificación (Suárez-Orozco *et al.*, 2010: 27). Los jóvenes ‘*improvers*’ presentan dos elementos diferenciales respecto el resto de jóvenes: llegan al país después de haber sufrido algún tipo de trauma que altera sus condiciones de vida y, todos ellos, encuentran algún mentor en el país de acogida que facilita el impulso en su trayectoria académica (Suárez-Orozco *et al.*, 2010). En nuestro país, Aparicio y Portes (2014), hacen un seguimiento longitudinal de una muestra de jóvenes inmigrantes en Barcelona y Madrid, y subrayan la importancia para la integración de elementos propios de los diferentes colectivos estudiados, pero también de factores dependientes de la sociedad receptora como por ejemplo los segmentos sociales donde estos jóvenes se integran y el papel de los estereotipos.

2 Villarroya y Bellani 2016: 15. Estas autoras también recuerdan que diferenciales de puntuación de 40 puntos equivalen a un año de retraso estimado en la enseñanza.

3 Como muestran, por ejemplo, los últimos datos aportados en Cataluña por la Secretaría de Igualdad, Migraciones y Ciudadanía de la Generalitat en el *Informe sobre la integración de las personas inmigradas a Catalunya 2015* (Pinyol-Jiménez, 2016).

4 Acrónimo de *The Longitudinal Immigration Student Adaptation*, investigación desarrollada por el *Institute for Immigration, Globalization, and Education* de la UCLA a partir de datos anuales de 400 participantes a lo largo de 5 años, desde 1997.

Carles Serra y Josep Maria Palaudàries indicaban el 2009 el interés en conocer las características, las estrategias y las experiencias en los centros educativos y en los contextos sociales y familiares del alumnado migrante con trayectorias de continuidad tras la educación posobligatoria (Sierra y Palaudàries, 2010a; 2010b). Y, en ese sentido, María Paz Sandín resumía que los discursos académicos hasta el momento *«se han centrado, fundamentalmente, en las ‘necesidades’ y ‘limitaciones’ de los estudiantes y muy poco en el estudio de sus potencialidades»*. (Sandín, 2014: 11).

5. Alumnado de incorporación tardía en estudios superiores: trayectorias con y contra la norma social. Estudio de dos construcciones biográficas contrapuestas en términos de género

Los jóvenes entrevistados presentan trayectorias de mejoramiento de la percepción de la posición educativa, con un primer momento de gran declinar en el rendimiento educativo y una progresiva recuperación ligada en primer término al logro de la competencia comunicativa y en segunda instancia a la consolidación de sus capacidades a partir de la estabilización de las condiciones de educabilidad y de la intervención de elementos de orden expresivo que actúan como pivotes orientadores de la trayectoria.

La llegada al país de acogida es un punto de inflexión, en negativo o en positivo, para el conjunto del alumnado de incorporación tardía entrevistado. Todas las trayectorias autorepresentadas a través de los gráficos de satisfacción educativa tienen líneas de desarrollo ascendentes a pesar de presentar en casi todos los casos desarrollos abruptos.

A continuación, se muestran dos biografías de jóvenes de incorporación tardía al sistema educativo de la sociedad de acogida, que llegaron entre 2009 y 2010 a Cataluña siendo menores de edad. Un caso es el de Dakar⁵, un chico africano que emigra por decisión propia para ‘encontrar un futuro mejor’ y Badia, chica marroquí que, tras casarse, llega a destino por reagrupamiento familiar.

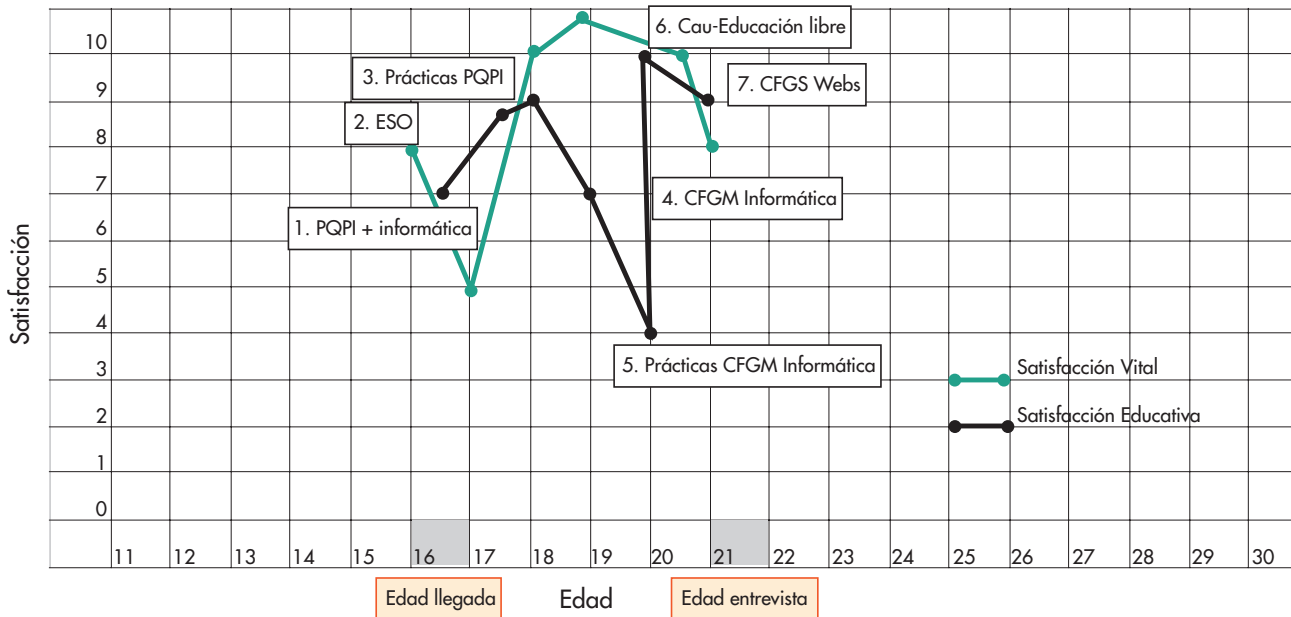
Caso 1: Dakar, la progresión en la expectativa de éxito: «allí, con 16 años no eres un niño»

La trayectoria de Dakar, un chico originario de Guinea Conakry, está marcada por su decisión de emigrar para buscar un futuro mejor en Europa. Llega a Cataluña como menor no acompañado con 16 años y se encuentra con la sorpresa de no poder trabajar porque no dispone de los requisitos legales para la obtención del permiso de trabajo. Es tutelado por la administración pública y empieza el contacto con una red de entidades que le permiten retomar una dinámica educativa que era errática en origen. Es uno de los hijos grandes de una familia donde el padre, hombre culto y pequeño propietario de una tienda, ha tenido 3 esposas y tiene 14 hermanos. Es un caso de joven emprendedor a quién Barcelona como ciudad ha cautivado y que al no poder trabajar opta por una carrera académica gracias a una beca de estudios. Tiene en la experiencia de poder participar en un campo de juventud internacional, gracias a un primo y el apoyo de una asociación juvenil, el ocio educativo y la participación informal en ‘flash mobs’ la manera de empezar su apertura a la sociedad de acogida.

En el momento de la entrevista, lleva 5 años en el país.

⁵ Todos los nombres son ficticios.

Gráfico 1. Trayectoria vital y educativa de Dakar



Fuente: elaboración propia a partir de datos primarios.

Como se muestra en el Gráfico 1, Dakar mantiene una trayectoria vital siempre ascendente que lo sustenta en los momentos de dificultad educativa. Esta trayectoria solo se muestra alterada por una baja valoración de los primeros momentos en la llegada a la sociedad de acogida. Este joven subraya la experiencia de llegar con un objetivo y ver que no puede cumplirse: «*Realmente yo venía con la idea de venir a Europa a trabajar, no? Para encontrar una vida mejor. Pero cuando llegué encontré la situación que había y tal y, realmente, tuve que cambiar el chip. Adaptarme a la situación. Porque yo no había pensado en venir aquí a estudiar. Incluso teniendo 16 años. Porque en África, (...) allí, 16 años era adulto. Allí, con 16 años no eres un niño. Y aquí 16 años quizás sí.*».

Dakar en su cultura de origen es un adulto y vive como tal y en la cultura de destino es un niño; un joven que no puede vivir la vida como un adulto y al que la administración pública hasta los 18 años debe tutelar.

Es el único caso de la submuestra de relatos retrospectivos sin interrupciones en la trayectoria educativa.

Dakar tiene mucha facilidad para comunicarse y a lo largo de su primer año en el país supera el obstáculo que significa la carencia de recursos comunicativos en la lengua de acogida. Aprende castellano y se defiende en catalán e inicia una progresión educativa continuada.

Antes de la migración era absentista en el sistema educativo de la sociedad de origen, momento que él mismo valora de manera muy negativa. La llegada al país de acogida significa la comprensión de los requerimientos de formación para lograr su objetivo vital de tener una vida mejor: «*... el sueño que yo tenía, (...) porque Barcelona es... ¡Buf! (admiración) dentro del mundo suena como la ciudad mágica. (...) Yo vine con la idea de trabajar, de ayudar a mi familia.*». Pero al tener una oferta educativa, aprovecha la oportunidad: «*yo, por una parte me interesaba la informática, pero nunca me había planteado que voy a estudiar y tal (...) No sé, era como empezar un camino que no conocía. (...) pero lo acabé sacando, junto con la ESO, todo en un año. Y, realmente, para mí fue un exitazo.*».

En su trayectoria, la obtención de buenas calificaciones en las oportunidades educativas es el elemento fundamental para la continuidad: «... y las notas que termine sacando y todo, pues digo, ¡voy a seguir!» La buena orientación del trayecto académico que tendrá que desarrollar para lograr una titulación actúa como elemento motivacional: «Veo cuando acabaré y tal. Y todo esto me motiva».

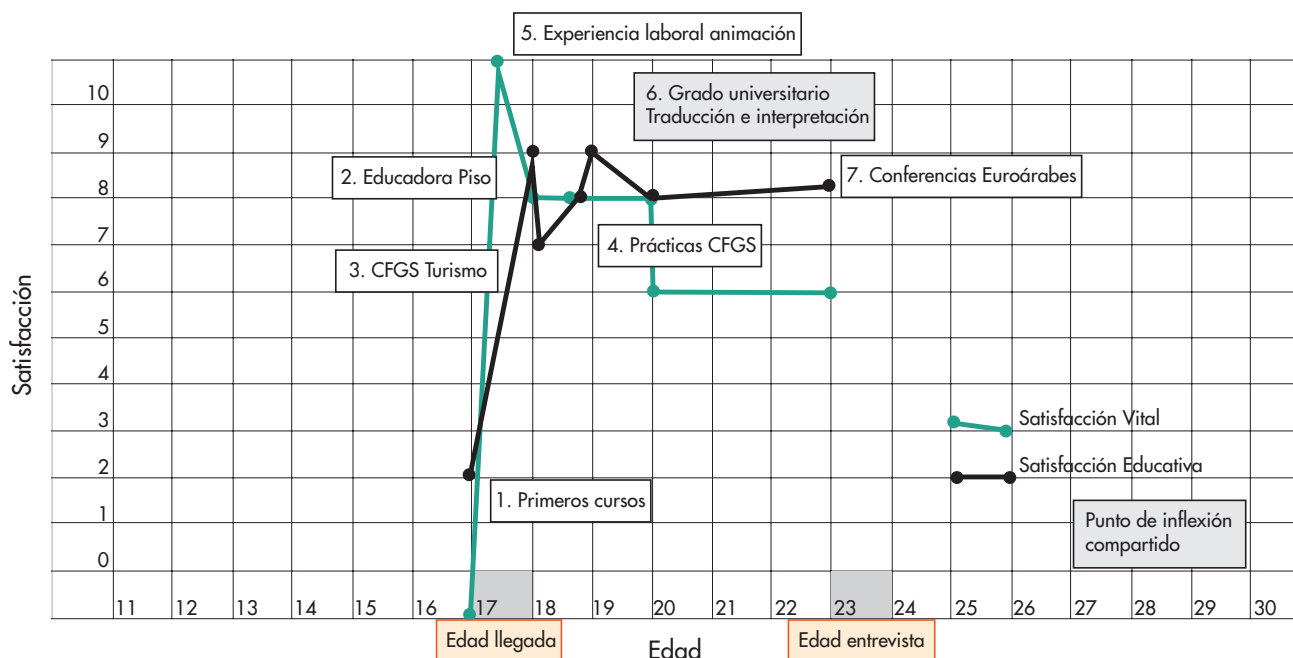
Con estas premisas, enumera experiencias extraeducativas que aportan un importante valor a su voluntad de trabajar autónomamente y lo enriquecen. Así por ejemplo Dakar destaca que: «Viaje a Francia, porque participé en un campo de trabajo. (...) yo no sabía que tenía esa parte de creatividad... Esa parte de soltura con la gente».

Caso 2: Badia, la progresión a pesar de la crisis identitaria: «estás como en un puente»

Badia es una chica que tiene 17 años cuando llega a Cataluña desde una ciudad del Marruecos por reagrupamiento familiar, acabada de casar. Llega bajo la promesa de su esposo, único familiar en el país, de poder seguir estudios. En origen mantiene una trayectoria de alto rendimiento en los estudios, pero en destino su esposo no le permite proseguir dichos estudios. Esta situación es causa de maltratos y de divorcio en 4 meses y origina el trauma de encontrarse en un país extranjero sin apoyo familiar. Después de una orden de alejamiento y de un cambio de provincia, es acogida como menor en un centro y la situación personal se agrava todavía más al no poder estudiar por carencia de convalidaciones.

Proviene de una familia de clase mediana y profesiones liberales, ambos progenitores con estudios secundarios, pero con una visión tradicional del rol de la mujer como esposa.

Gráfico 2. Trayectoria vital y educativa de Badia



Fuente: elaboración propia a partir de datos primarios.

El origen de la trayectoria es el punto de corte del maltrato y el divorcio. En la representación gráfica (Gráfico 2) muestra su insatisfacción vital y los logros educativos que en el relato expresa como éxitos de su 'exigencia', en lucha constante con el cauce fijado para ella en su sociedad de origen y destino.

A partir de su relato, esta joven muestra que sufre una triple ruptura: de género, de clase y de origen cultural. Un desarraigo que la sitúa en un callejón sin salida del cual consigue escapar, pero con mucho desgaste personal y viviendo situaciones de gran estrés que a menudo sitúan a la víctima en posiciones de indefensión. Particularmente duro en términos biográficos es el divorcio implica dejar de existir para su cultura y para su familia. En sus propias palabras, Badia dice: «Tenía 2 opciones: o volver, y yo sabía que con la vuelta a mi país no voy a vivir más de lo mismo: soy una chica divorciada, ... Con eso ya te lo digo todo. ¡Ser divorciada! Con eso ya se acabó mi vida. A los 3 meses o 4 ya me buscaran otro, y venga. Se acabó. Yo lo tenía tan claro que no. Que no quiero, que esto está descartado. Entonces tenía que aguantar». Con el paso del tiempo, la separación se mantiene como un estigma que no le permite mantener relaciones de aceptación ni con la familia de origen ni con personas de su cultura en Cataluña o en Marruecos: «Conocidos muchos. Amistades no tengo... Gente de mi cultura, básicamente, ni lo pienso. La verdad es que todavía no he superado eso, entonces no... No saben nada. Saben que soy una chica que ha venido aquí para estudiar. Y puntos».

Su estrategia pasa por el fortalecimiento de su voluntad individual de estudio y de superación de las dificultades de cara al objetivo educativo que decide antes de la migración: «Yo no descarte en ningún momento lo de estudiar. Yo tenía claro que quería seguir estudiando. (...) Entonces, se acabó (pero) soy menor. Sin familia aquí. Era él el único. Era mi todo en aquellos tiempos. Todo eso. Hasta que ya un día he dicho 'Prou'. Seguir así y acabo con mi vida... Porque, a ver... de una manera u otra estaba acabando con mi vida. Voy a acabar como muchas más que llegan aquí y ya está. Se conforman con lo que hay. Hacer pan y tener hijos. Es lo que hay».

Es un caso de desarraigo múltiple, como mujer y dentro de una clase mediana, pero también en términos culturales: «Yo vengo de una cultura que... donde hay más calor humano, sinceramente. Mucho más. La gente, aparte de eso, el ritmo no está tan acelerado como aquí. Eso ayuda. (...) Somos muy de abrazar y eso. Y llegas aquí y... ¡No hay eso! (...) Somos muy de familia y de comer y jajaja. jijiji y aquí no. Aquí cada uno tira por su lado».

Pasa por un centro de acogida para mujeres maltratadas y por centros de menores hasta que tiene 18 años y puede ir a vivir a un piso de acogida. Pero allí, topa con otros obstáculos burocráticos puesto que un requisito es estar estudiando y ella todavía está pendiente de la convalidación de su titulación. Dice: «Son pisos con las mismas normas, siguiendo las mismas normas... por eso muchos jóvenes dicen no. Ya está. No quiero más normas. Claro, yo, la verdad, con mi situación lo acepté, estaba en un piso (...) y uno de los requisitos es estar estudiando. ¡Y no tenía ni el título convalidado! ¡Tenía el resguardo del trámite de la titulación!» Esta situación se resuelve a través del trabajo conjunto de una educadora y una directora de centro que le facilitan el acceso a los estudios cuando la situación legal todavía no está suficientemente documentada.

Verbaliza la distancia cultural y la cosificación que sufre al sentirse a menudo 'un numerito' entre muchas personas que se cuidan de ella sin establecimiento de vínculo afectivo o humano: «Aguantar a toda esta gente... (...) Eres un caso más. Un numerito... Yo lo llamo un expediente más. Tú vienes y lloras, ataques de ansiedad, cosas. Te calmas. Te vas. Él también, le puede afectar más o menos. Se va. Se acabó la jornada laboral. Se va. Allí te quedas. (silencio) Acabas con este ritmo. (...) Tienes 4 tutores por la mañana y 4 por la tarde y venga a contar la misma historia, 8 veces. Entonces, no. Cansa. Tener una persona siempre, que sabe de qué va la misma cosa, la verdad que ayuda mucho. (Respira-suspira) Todo esto, yo, lo he tenido al mismo tiempo que mis estudios». Es excepción una mujer adulta que se convierte en referente y mentora al establecer una relación percibida como sincera, fuera de los vínculos de la profesionalidad, de manera gratuita: «En toda mi trayectoria, vamos a llamarla así, en pisos, educadores, esta señora es importante. Y no viene de nada. Por tema... Vamos a decir religioso, era monja. Entonces, quieras o no... De no tratarte como un número... ¡Esto es mucho! Porque el resultado

que da esta señora no lo da ningún colectivo. Aunque sea de 10 educadores. No lo da. (...) Ella tampoco tenía mucho tiempo (...) Necesitaba ese apoyo moral, de una persona un poco más cercana. Que no esté allí fichando para hablar conmigo y fichando para acabar».

Es en el momento de restablecimiento del punto de partida premigratorio por su reubicación en el nivel académico prefijado en el momento de la salida de la sociedad de origen, cuando consigue reestablecer una trayectoria de estudio y mantener algunos vínculos afectivos de calidad cuando se vuelve a reubicar como persona y progresa en la trayectoria educativa: «*Soy Badia. Otra vez soy yo*».

6. Conclusión:

Biograficidad y género en trayectorias educativas de jóvenes de incorporación tardía a la sociedad de destino

Hombres y mujeres no viven ni narran su vida de igual manera; más allá de su ser individual, se constituyen en cauces materiales y simbólicos distintos. El artículo ha mostrado trazos biográficos de ‘presuntos ganadores’ en términos de éxito en sus trayectorias educativas: son jóvenes que ingresan en estudios en la sociedad de destino de modo tardío y, cuando todos los indicadores les situaban en la máxima desventaja (tanto en acceso, como en procesos, como en resultados), ellos han logrado proseguir su trayectoria educativa hacia los estudios superiores. Además, su biografía aporta, entre distintos grados de pérdidas y quiebras, narrativas alienadas con su representación de género. El ser masculino hegemónico (Connell, 2005) permite fluir normativamente dentro de lo que Connell (2001), siguiendo a Jordan (1995), identifica como las ‘*warrior narratives*’ y actuar como tales: chicos que viven una migración, pero esta no significa rotura alguna en su socialización de género. Pero al ser femenino tal devenir le es vedado. Para ellas la narratividad y el cauce social es otro y *Capercita* vivirá como niña y lobo, contradictoriamente. Con y contra la norma social.

En ambas biografías, salir del país de origen culturalmente como adultos y llegar al país de acogida como menores refuerza la vivencia de ruptura. Pero mientras en el caso masculino el patrón de género para reubicarse sigue intacto, en el caso femenino, no es posible mantenerse en un patrón de género que tanto en origen como en destino la encausa hacia posiciones de marginalidad en los entornos de acción (Dausien, 2007 en referencia a Alheit, 1994).

Dakar parte de una socialización masculina que debe readaptar al paso de la sociedad de origen a la sociedad de destino, pero dicho transitar, su trayectoria, muestra una posible continuidad que él aprovecha en su paso por los distintos marcos institucionales y reinventa, reinventándose a sí mismo: «*Allí, con 16 años no eres un niño (...)* Pero cuando llegué encontré la situación que había y... tuve que cambiar el chip».

Badia parte de una socialización en femenina que, en el paso de la sociedad de origen a la de destino, rompe con la sumisión a lo masculino hasta su reinención, por cauces institucionales y de sentido posibles en la nueva sociedad que la sitúan en un reencontrarse a sí misma en unos nuevos términos: «*Soy Badia. Otra vez soy yo*».

El divorcio es la ruptura con su posición y su ser en el mundo y Badia muestra a través de su narración que siente que ya no pertenecer a ninguna cultura ni a ninguna sociedad; se siente «*como en un puente*», con un pie a cada orilla, pero en ninguna parte o «*como una inquilina*», permanentemente ocupando la casa de otro «*que es el dueño*».

Encauzada fuera de la norma, el ‘ser mujer’ la sitúa en una lucha de sentido constante por la pertinencia material y cultural. La *biograficidad* –como principio generador dialéctico en las construcciones

biográficas— alumbra cauces vividos y narrativas sociales en los relatos y representaciones observados/ construidos.

Referencias bibliográficas

- Alheit, Peter y Dausien, Bettina (2007): “La construcció biogràfica de la realitat” en Francesc Jesús Hernández Dobón (ed.): *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC. Diputació de València.
- Aparicio, Rosa y Portes, Alejandro (2014). *Creer en España. La integración de los hijos de inmigrantes*. Barcelona: Obra Social ‘la Caixa’. Colección Estudios Sociales núm. 38.
- Ayuntamiento de Barcelona (2016). *Informes estadístics. La població estrangera a Barcelona*. Gener 2016. Núm 64. Barcelona.
- Bonal, Xavier; Castejón, Alba; Zancajo, Adrián y Castel, José Luis. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Informes Breus, núm. 60.
- Bourdieu, Pierre (1987). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1998.
- Connell, Robert W. (2001). *Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas* (en línea). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268013>, consultado el 23 de marzo de 2018.
- Connell, Robert W. y Messerschmidt, James W. (2005): “Hegemonic masculinity. Rethinking the Concept”. *Gender & Society*, Vol. 19 No. 6, 829-859 DOI: 10.1177/0891243205278639.
- Dausien, B. (2007): “Sobre la construcció social de la biografia” en Hernández Dobón, F. J. (ed.) *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC. Diputació de València.
- Dausien, Bettina (2007): “Sobre biograficitat i gènere” en Francesc Jesús Hernández Dobón(ed.): *En el curs de la vida. Educació, formació, biograficitat i gènere*. Xàtiva: Edicions del CREC. Diputació de València.
- Delgado-García, Manuel; Coronel Llamas, José Manuel; Boza Carreño, Ángel (2018). “Un recorrido particular por la educación: reflexiones a partir de una historia de vida”. *Veus silenciades. Narratives per a la transformació educativa*, *Revista Educar*, vol. 54 (1), 101-121. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.921>
- European Commission (2013). *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*. Brussels: European Commission.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram (2000): “Biographical work and biographical structuring in present day societies” en Joana Bornat, Prue Chamberlayne y Tom Wengraf (eds.): *The Turn to Biographical Methods in Social Science*. Londres: Routledge.
- Gergen, Kenneth J. y Gergen, Mary (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gjefsen, Hege Marie & Galloway, Taryn Ann (2013). *Young Immigrants: Age at Migration and Performance in Education*. Preliminary draft, 15 April 2013.
- Hernández, Francesc J. y Villar, Alícia (2015) (eds.). *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Manuales (Pedagogías Contemporáneas).

- Jordan, Ellen (1995). "Fighting Boys and Fantasy: The Construction of Masculinity in the Early Years of School". *Gender and Education*, 7, 69-86.
- Mannheim, Karl (1964). *El Problema de una sociología del saber*. Madrid: Tecnos, 1990.
- Naïr, Sami (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- OECD (2012). *Untapped skills. Realising the potential of immigrant students*. Paris: OECD Publishing.
- Pinyol-Jiménez (coord.) (2016). *Informe sobre la integració de les persones immigrades a Catalunya 2015*. Departament de Treball, Afers socials i famílies, Secretaria d'Igualtat, Migracions i Ciutadania, Generalitat de Catalunya.
- Rosenthal, Gabriele (1991). "La estructura y la Gestalt de las autobiografías y sus consecuencias metodológicas". *Historia y Fuente Oral* núm. 5, 105-110.
- Sandín, María Paz *et al.*, (2012). *Resiliència i èxit escolar en l'alumnat de secundària de procedència estrangera. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI)*. Universitat de Barcelona.
- Serra, Carles y Palaudàries, Josep Miquel (2010a). *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. Informes Breus*, n° 26. Barcelona: Mediterrània - Fundació Jaume Bofill.
- Serra, Carles y Palaudàries, Josep Miquel (2010b). "Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado". *Revista de Educació*, número extraordinario 2010.
- Suárez-Orozco, Carola; Suárez-Orozco, Marcelo M. y Todorova, Irina (2010). *Learning a New Land. Immigrant students in American Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Verd, Joan Miquel y Sánchez, Nuria (2010): "La reconstrucción de la trayectoria biográfica en los gráficos vitales de satisfacción vital". *Prisma Social*, núm. 4. Revista de Ciencias Sociales
- Villarroya, Anna y Bellani, Daniela (2016). *Indicadors sobre educació. En L'educació com a ascensor social*. Barcelona: Observatori Social de 'la Caixa', Dossier núm. 1.

Nota biográfica

Anna Tarrés Vallespi estudió Periodismo y Sociología en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ha desarrollado actividades en el ámbito de la educación en el tiempo libre y en el mundo asociativo. Sus investigaciones de investigación y organización se han realizado en su mayoría desde el tercer sector. En los últimos años se ha dedicado al Panel de Desigualdades Sociales de Cataluña, un proyecto de la Fundación Jaume Bofill para el estudio de la sociedad catalana. También ha desarrollado un proyecto de empoderamiento de jóvenes a través de las artes, las nuevas tecnologías y los media con el Equipo de Investigación en Diversidad e Inclusión en Sociedades Complejas (Departamento de Pedagogía Aplicada, UAB) y ha trabajado como consultora en la Universitat Oberta de Catalunya.

Reseña

Fernández Enguita, Mariano (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Ediciones Morata. ISBN 978-84-7112-861-4, 204 páginas.

Laura Peris Reig¹

Desde que Mariano Fernández Enguita, autor del libro objeto de esta reseña, analizara en una publicación anterior titulada «Educar en tiempos inciertos» (2009) la cuestión sobre si la institución escolar tiene un papel reproductor o transformador de la sociedad, no había asistido a otro planteamiento en donde se argumentara tanto en este sentido como en su último libro *Más escuela y menos aula* (2018).

Ya el título del libro nos hace sospechar que se va a poner en duda la funcionalidad del aula, y, de hecho, en los primeros capítulos el autor nos propone un ejercicio de conocimiento, observación y reflexión de conceptos tales como: educación, escuela, cultura, instrucción, enseñanza, o escuela pública y privada, entre otros. Y va ahondando en cuestiones que están actualmente en boca de todos los educadores: ¿se está utilizando bien la tecnología, entendida como medios audiovisuales?, ¿estamos aprovechando bien el espacio del aula entendida como cuatro paredes?, o ¿está el profesorado dispuesto al cambio y a actualizarse?

Enguita, a lo largo de estos capítulos, hace un laborioso recorrido por la evolución de la educación desde su origen en Grecia y Roma hasta la época actual; no sin cuestionar su calidad, su sistema organizativo y el papel del docente a lo largo de los años. Así, nos aproxima a un planteamiento sociológico de la realidad educativa, recurriendo a lo largo del libro a tres elementos estratégicos: las ilustraciones como testimonios visuales, la mención de frases sugerentes, y la complicidad de personajes novelísticos rescatados para el momento.

El autor plantea el tema de la innovación en la perspectiva de un cambio. Una innovación cuestionada al considerar que va más allá del simple hecho de instalar una pizarra digital u otro elemento tecnológico en las aulas actuales, pues de por sí no consiguen más que perpetuar la pasividad característica de épocas anteriores. Incluso afirma que, precisamente gracias a los cambios posibilitados por la tecnología (referida también a recursos utilizados que no tienen por qué ser digitales), lo más interesante está, sin duda, por llegar. A la pregunta que planteaba anteriormente, ¿se está utilizando bien la tecnología, entendida como medios audiovisuales? Realiza un planteamiento, a mi parecer, muy interesante, en el apartado denominado «el aula del futuro-oxímoron».

Dentro de este recorrido, el autor incluye a los *desescolarizadores*, desde John Holt hasta John Gatto, teóricos en los que se han apoyado movimientos como el *home schooling* o *unschooling*; y a los tecnoevan-

¹ Universidad Complutense de Madrid, lauperis@estumail.ucm.es.

listas convencidos de que cada vez que se introducía una nueva tecnología sería posible prescindir de la escuela, aunque la incorporación de tecnologías (cine, radio, televisión) no fuera más allá de la educación a distancia o a concretarse en experiencias singulares para contextos especiales.

En el primer capítulo, titulado «No todos anhelaban la escuela», lanza a sus lectores una cuestión sencilla y a la vez muy compleja: ¿hay algo que no se haya dicho *ya* a favor de la educación? Remarco la palabra *ya* porque de entrada sugiere que todo está dicho, cuando no es así; de hecho, el mismo autor, aún advirtiendo la posible inexactitud de algunas citas, las nombra para no dejar esa pregunta sin respuesta. Para ello, hace hincapié en cómo de importante ha sido y es considerada la educación a lo largo del tiempo por influyentes protagonistas de nuestra historia, y analiza la intromisión del Estado en la misma, con sus correspondientes consecuencias y movimientos alternativos surgidos a lo largo del tiempo.

El segundo capítulo se inicia con la información del origen etimológico de la palabra *escuela* y con la interesante reflexión de Johan Huizinga sobre cómo esta palabra ha pasado de designar «ocio y tiempo libre» a referenciar un trabajo y adiestramiento sistemáticos (Huizinga, 1938). Esto genera una interesante reflexión en el lector ¿Qué ha sucedido a lo largo de la historia para que la escuela que designa juegos y educación haya perdido el carácter lúdico? El autor se adentra así en la temática de lo que es y debe ser el aula: un notable espacio ideado por los jesuitas, lasalleanos y moravianos, del que se ha apropiado posteriormente el sistema de escuelas públicas; un espacio ideado como lugar de organización y control del aprendizaje de los alumnos.

Enguita se detiene concienzudamente en este apartado y en el del profesorado. Considera que el aula no siempre fue ni tiene porque ser hoy en día el espacio receptor de diferentes estilos de docentes, desde el más *showman* hasta el más rutinario. El aula no es un lugar, sino una estructura organizativa, y bajo esa premisa han surgido diferentes propuestas e iniciativas que ponen en jaque mate al aula convencional y al educador. También compara la profesión docente con otras profesiones para tratar el tema de la desvalorización de la profesión docente y la importancia que tiene la actualización del docente en educación, cuestiones que están tan a la orden del día en nuestro país.

A lo largo del presente libro, Enguita plantea diferentes elementos que deben darse para que se produzca la auténtica innovación. En primer lugar, al tema del aula como eje de transmisión de conocimientos, analizando los diversos modelos de aula que podemos encontrar; desde la más rígida hasta la más abierta y flexible (hiperaula). En segundo lugar, nos presenta el tema de la imagen del maestro a través del tiempo y nos hace reflexionar sobre cómo el maestro ha pasado de ser un pedagogo sirviente del discente (en la antigüedad de nuestros clásicos) hasta el educador de la actualidad cuya imagen se acerca más a la del diseñador de entornos de aprendizaje que a la de ejecutor de entornos de enseñanza. En tercer lugar, cuestiona los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el libro de texto-organizador del aula, o el papel que juega la arquitectura y el diseño en la escuela.

En el capítulo 5, titulado «Más escuela, pero no más de lo mismo», el autor diferencia y analiza distintos escenarios de futuro posibles para la escuela (enmarcados en un proyecto denominado SFT), concretamente seis, a los que dedica gran parte de su texto. El **primero** sería el llamado *Sistemas escolares burocráticos robustos*, con poca relación con el entorno y mucho malestar de los docentes y sindicatos. El **segundo** sería el de la *Extensión del modelo de mercado* que, siendo más innovador y dinámico que el anterior, conlleva mayor riesgo de exclusión. El **tercero** es el escenario que presentan las denominadas *Escuelas como centros comunitarios*, es decir, centros de referencia local reforzados por el reconocimiento y apoyo de la comu-

nidad cuyos discentes se organizan de forma flexible. El **cuarto** trata de educar de manera exigente sin obviar la atención a la diversidad y a la temática de la escuela inclusiva: *Escuelas como organizaciones centradas y que aprenden*, que focalizan la atención en los grupos de mayor riesgo de exclusión social y cuentan con profesorado variado y de mayor estatus. El **quinto** es el definido por *Las redes de aprendizaje y la sociedad en red*, que básicamente se centra en descomponer la institución escolar apoyándose en todo el potencial que generan las TIC, lo que conllevará riesgos como el de propiciar la desigualdad social. El **sexto** sería el del éxodo del profesorado, donde escasearían los docentes en algunas de las especialidades necesarias, lo que desencadenaría una crisis de consecuencias previsibles, pero de difícil rectificación.

En resumen, Enguita, a través de una perspectiva analítica e investigadora, se propone el objetivo de expandir nuestra percepción de las culturas e instituciones que moldean el devenir de las sociedades, invitando a la reflexión sobre cómo ha avanzado la escuela (no en cuanto a los resultados que se esperaban, sino en la propia permanencia en el tiempo a pesar de no haber logrado el objetivo de igualar las diferencias presentadas por los alumnos y de no acabar con los índices de abandono escolar) y en qué punto estamos actualmente. En definitiva, el autor manifiesta que la escuela no ha de ser un obstáculo en la educación, y por ello es tiempo de actualizarla y cambiarla, aunque para ello necesita de un cambio social profundo. Tal y como cita él mismo en el presente libro: «*La profesión docente requiere hoy numerosos cambios (...) pero el paso del aula a la escuela necesita esencialmente tres: su digitalización, su diversificación y su cientificación*». (p.169)

Referencias bibliográficas

- Fernández Enguita, Mariano (2009). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Enguita, Mariano (2018). *Más escuela y menos aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gatto, John Taylor (2009). *Weapons of Mass Instruction: A Schoolteacher's Journey Through the Dark World of Compulsory Schooling*. Gabriola Island: New Society.
- Holt, John (1969). *The Underachieving School*. Nueva York: Teachers College Press.
- Huizinga, Johan (1938). *Homo ludens*. Londres: Routledge, 1944

Anuncios y próximos números

PRÓXIMOS NÚMEROS

11 (3) 30 de septiembre de 2018. Educación y medios de comunicación

Coordinadores del monográfico: Sergio Andrés Cabello, Universidad de La Rioja (España) y Margarita Machado-Casas, University of Texas at San Antonio (Estados Unidos).

La educación es una de las cuestiones que cuentan con mayor presencia en los medios de comunicación. El debate alrededor de la misma es continuo y abarca desde su importancia y significado, especialmente en un mundo cada vez más complejo y en constante transformación, a la valoración y comparación de los resultados de los estudiantes a través de informes como PISA y TALIS, entre otros, generándose *rankings* que alimentan dicho debate. Además, los medios de comunicación se hacen eco y difunden numerosos estudios e informes en relación a todos los aspectos vinculados a la educación, desde su papel en relación a las desigualdades al peso de las inversiones públicas, sin olvidar a cada uno de los agentes presentes en el sistema educativo. Igualmente, es un debate que abarca todos los niveles, desde la primera etapa de la Educación Infantil hasta la postuniversitaria. Y, por otra parte, numerosos medios de comunicación generalistas han incorporado secciones o subsecciones dedicadas a la educación, con periodistas especializados en la cuestión, que han dado lugar al surgimiento de publicaciones sobre el tema, además de dar voz a especialistas en este ámbito tanto a través de la recogida de noticias e investigaciones como mediante artículos de opinión.

El presente monográfico de la *Revista Sociología de la Educación* (RASE) abarca la evolución, la presencia, la importancia y el tratamiento que los medios de comunicación dan a la educación. Las contribuciones presentadas podrán tener en consideración diferentes cuestiones como las siguientes:

- Desde una perspectiva más general, el valor otorgado por los medios de comunicación a la educación, así como el tratamiento que hacen de la misma.
- Cómo tratan los medios de comunicación la educación, si lo hacen de forma objetiva o no, si su conocimiento de la misma es adecuado o tratan las cuestiones de forma superficial, si muestran una imagen real de lo que ocurre en la educación o una parcial que reproduce estereotipos y prejuicios, etc.
- Analizar qué aspectos específicos de la educación son los que cuentan con mayor presencia en los medios de comunicación, pudiéndose centrar las contribuciones un uno de ellos.

- Las transformaciones del valor de la educación a través de los propios medios de comunicación y cómo se están reflejando en los mismos teniendo en consideración los procesos de transformación de la educación en un valor de mercado.
- La existencia o no de una ideología subyacente en los medios de comunicación en relación a la educación y a su valor y cómo se construyen determinados relatos sobre la misma.
- La generación de debates en relación a la educación y cómo se produce una retroalimentación entre los diferentes agentes implicados.
- La transformación de la formación postobligatoria, especialmente la universitaria, y su presencia en los medios de comunicación, con la incorporación de nuevas cuestiones como el emprendimiento por ejemplo, y las ideologías subyacentes en este proceso.
- Cómo reflejan los medios de comunicación la situación de los diferentes agentes educativos, en todos sus niveles y etapas, pudiendo centrarse en un colectivo específico y sus problemáticas.
- La visibilidad del debate sobre la educación en los medios de comunicación a través de las Redes Sociales y su valor para la difusión y concienciación sobre las cuestiones tratadas.

El envío de artículos a este monográfico ya está cerrado.

11(3) September, 30th 2018. Education and Media.

Special Issue Coordinators: Sergio Andres Cabello, Universidad de la Rioja (Spain) and Margarita Machado-Casas, University of Texas at San Antonio (United States).

Education is one of the topics with the most presence in the media. The debate surrounding it is continuous and goes from the importance of education and meaning, especially in an ever complex and ever transforming world, to the assessment and comparison of the students' scores using reports like PISA and TALIS, among others, generating rankings that further fuel said debate. Also, the media outlets take this information and spread the many studies and reports that had to do with every aspect of education, from its role in the relationship between inequalities to the weight public investment has not forgetting every single one of the involved agents in the education system. Equally, this is a debate that covers all levels, from the first levels of elementary education to post-graduate education. And, what's more. Many generalist media have incorporated sections or subsections dedicated to education, with specialized journalists. This has allowed the rise of publication specialized in education, as well as allowed to give voice to the specialists in this field, using both the recompilation of news and research as well as opinion articles.

- The present monographic from the *Revista Sociología de la Educación* (RASE), involves the evolution, presence, importance, and treatment that media affords to education. The presented contributions would discuss different subjects on the matter as follows:
- From a more general perspective, the value given to education from the media outlets, as well as the treatment they give to it.
- How media address and treats education, if the media is objective or not, if their knowledge of education is adequate or they approach the subjects from a superficial standpoint. If the media shows a real portrait of what is happening in education or a partial viewpoint that only helps perpetuate stereotypes and prejudices, etc.
- Analyze what specific aspects of education are the ones that have the biggest presence in the media, allowing for focusing in the specific contributions from one of them.

- The changes and transformation of the value of education through the own media and how they are reflecting themselves having into consideration the processes of transformation of education in a market value.
- The existence or not of an underlying ideology in the media relating to education and its value as well as how portraits about education are constructed.
- The generation of debate in relationship to education and how feedback is produced among the different agents involved.
- The transformation of the post-mandatory education, especially at the college level, and its presence in the media. With the incorporation of new subjects like entrepreneurship for example, and the subjacent ideologies regarding this matter.
- How the media portrays the situation of the different educative agents in all the levels and stages instead of focusing on a specific collective and its quandaries.
- The debate's visibility about education and the media in the social networks as well as its value in the spread and awareness about the educational matters discussed.

The reception of articles to this number is already closed.