

Modos de conocer en la investigación educativa sobre historias de vida¹

Fernando HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ*



Detalle "Espinass en la grieta", técnica mixta (madera, metal, cerámica, pintura acrílica).
Noemí Fiscella

Resumen

En este artículo se trata de responder a la invitación planteada en las III Jornadas de Historias de vida en educación, de pensar sobre la relación con el conocimiento en la investigación biográfica en educación. Lo que significa pensar desde otro lugar el papel del conocimiento en la investigación social; además de plantearse otros modos de acercarse al sentido de conocer. Todo ello en diálogo con una experiencia de investigación biográfica en torno a cómo se aprende a ser maestra en un contexto de trabajo postcapitalista. Lo que lleva a considerar que cuando hablamos de generar conocimiento desde una investigación biográfica y, en general, de carácter narrativo, no lo hacemos desde una posición inferencial, hipotético-deductiva y basada en una racionalidad proposicional. En su lugar, y sin alejarnos del rigor que aporta la reflexividad, el conocimiento que se genera puede ser de carácter experiencial, relacional, narrativo, reflexivo, pedagógico y en red.

Palabras clave. Investigación narrativa, investigación biográfica, reflexividad, conocimiento generado, modos de conocer.

Ways of knowing in teaching research about histories of life

Abstract

This paper tries to respond to the invitation from the III Conference of Life Histories in Education, to think about knowledge in biographical educational research. In addition, on the role of knowledge in social research. With this purpose, I will explore other ways to approach the meaning of knowing. All in dialogue with our biographical research experience on how young teachers learn to be a teacher in a post-capitalist working context. This reflection leaves to conclude that, when generating knowledge from a biographical and, generally, a narrative research, we do not use an inferential, hypothetical-deductive position based on a propositional rationality. Instead, and without departing from the rigor that provides reflectivity, the knowledge generated is experiential, relational, narrative, reflective, educational and networking.

Keywords: Narrative research, biographical research, reflexivity, generated knowledge, ways of knowing.

¿De qué conocimiento hablamos cuando decimos que una investigación ha de generar conocimiento?

La pregunta sobre la que nos invitaron a pensar los colegas que organizaron las *III Jornadas de Historias de vida en educación* (Lopes, Hernández, Rivas y Sancho, 2013) necesita ser abordada desde un lugar, desde una lógica diferente a la que se plantea, por lo general, en la investigación académica. Me refiero al modo de investigación que hasta los años setenta del pasado siglo se consideraba hegemónico y como 'la manera' adecuada de hacer investigación y generar conocimiento. Hablo de un modo de racionalidad que establece un sentido de hacer ciencia basado en la aplicación del método científico, que se traslada de

* Grupo de investigación consolidado ESBIRINA - Subjetividades y entornos educativos contemporáneos (2009SGR 0503) de la Universidad de Barcelona: <http://www.ub.edu/esbrina>
REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. (MINECO.EDU2010-12194-E): <http://reunid.eu>
INDAGA-T Grupo de innovación docente para favorecer la indagación (2010GIDC-UB/12). Consolidado por la Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/indagat>

las ciencias experimentales a las ciencias humanas y sociales. Esta perspectiva considera que el conocimiento, articulado y enunciado de manera proposicional, se relaciona con un proceso inferencial de carácter hipotético deductivo. La finalidad de la investigación sería ‘medir’ y ‘predecir’ alguna esfera de la experiencia o del comportamiento humano para validar alguna dimensión de un constructo (p.ej. aprendizaje autorregulado, razonamiento científico) previamente definido. Luego se diseña el instrumento de medida que se valida de manera estadística y que permite elaborar un tipo de conocimiento, por lo general en forma de modelos, que se deriva de las evidencias de la experimentación, y/o la aplicación o se elabora de manera inductiva desde los datos. Lo que lleva a que tanto el procedimiento con los resultados de la investigación se relacione (para confirmarla o anularla) con la teoría y la(s) hipótesis de partida. Por otra parte, las inferencias estadísticas se hacen siempre sobre los grupos de las muestras, nunca sobre los individuos que participan en ellas. De aquí el riesgo de las predicciones que se llevan a cabo (Phillips, 2014: 10).

Junto a esta posición y resumiendo un proceso con muchos meandros y recorridos (Hernández, 2007), pero que nos lleva al construccionismo (Iñíguez, 2003; Gergen y Gergen, 2011), el género interseccional (La Barbera, 2010), la teoría del actor red (Fenwick y Edwards, 2010) y el concepto de articulación (García Dauder y Romero Bachiller, 2002), llegamos a dos modos de pensar, que conllevan otras tantas maneras de concebir lo que significa conocer. Los que Bruner (1992) denominó como paradigmático y narrativo. No voy a entrar en detalles sobre esta distinción, pero sí apunto que el conocimiento en la investigación social, al vincularse con el modo de pensar paradigmático, escogió un camino del que continuamos recibiendo sus consecuencias, y que ya se vislumbraba en la bifurcación que Dilthey (1994) señaló entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu.

Esta pincelada que puede ampliarse con otras referencias de perspectivas diversas de investigación (Guban y Lincon, 1994; Schwandt, 1994; Conelly y Clandini, 1995; Eisner, 1998) sirve para delimitar el territorio en el que se inscribe la investigación narrativa de carácter biográfico. Perspectiva que puede adoptar un

modo autobiográfico, autoetnográfico, biográfico o de historias de vida —entre muchos otros (Larraín, 2010)—. Lo que nos lleva hasta el debate sobre el conocimiento y en quién lo genera, cómo y para quién.

Para responder a estas cuestiones sugiero recuperar las aportaciones de Gibbons, Limgoes, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow (1994) y su posterior reelaboración (Nowotny, Scott y Gibbons, 2001) con la finalidad de dar respuesta a la emergencia de las redes de colaboración en Internet. Estos dos libros exploran cómo tiene lugar en la actualidad la producción del conocimiento, tanto en la sociedad como en la investigación. Estos autores nos invitan a prestar atención a dos modos de generación de conocimiento. El modo 1, que es el que ya conocemos y que, como he apuntado más arriba, es de carácter inferencial, derivado del experimento o de la aplicación de una prueba, adopta un modo de narración que sigue un patrón fijo, y que busca dar cuenta de cómo el conocimiento que emerge en la investigación se deriva y vincula con el conocimiento acumulado para así refutarlo o expandirlo. Este modo de conocer es característico de la investigación realista y ha sido clave para el desarrollo de la investigación científica y sus aplicaciones. Señalarlo no significa rechazarlo. Al contrario, reconozco su importancia y sus ineludibles contribuciones al saber humano, sólo que se ha magnificado y mitificado, al considerarlo como la única manera de explorar un fenómeno y dar cuenta de sus regularidades y variaciones. Algo que ha ocurrido, de manera especial, cuando nos acercamos a la comprensión de fenómenos relacionados con la vida social de los seres humanos.

Por ello, y sin pretender pensar de manera oposicional, y considerando como señala Latour (1999/2001) que para entender tanto la realidad como el quehacer científico es preciso atender a las pistas de las transformaciones que se dan en el proceso de producción de conocimiento, en el que siempre surge algo nuevo y que supera a la propia actividad científica, voy a enunciar, de forma telegráfica, lo que caracteriza al modo 2 de producción de conocimiento.

- Se genera tanto en el contexto de aplicación como en el de ‘implicación’.
- Tiene un carácter transdisciplinar (basado en las relaciones recíprocas y no subordinadas).

nadas de las disciplinas) y se proyecta tanto en los marcos teóricos como en las prácticas sociales.

- Se refiere a un conocimiento incorporado en las personas —no sólo codificado en las publicaciones.
- Desvela la heterogeneidad de los actores del conocimiento —que trascienden a los productores, a los usuarios, etc.
- La razón reside en las colectividades más que en los sujetos individuales, por lo que no se presenta como una formulación teórica, sino que tiene su expresión en términos prácticos en las organizaciones —como lo son los grupos de investigación.

Además, este modo de conocimiento problematiza la enseñanza, el aprendizaje y, en nuestro caso, la investigación educativa. Pues frente a la propuesta derivada de la tradición realista que establece que para que el conocimiento sea creíble la investigación ha de ser objetiva y libre de valores, en la investigación narrativa de carácter biográfico se parte de considerar el conocimiento como socialmente construido, al tiempo que impregnado de un sistema de valores que deriva y promueve experiencias de interacción (Beudon-Miller et al. 2003). Este modo de conocer no sustituye el modo 1, sino que convive con él y da cuenta de otros modos de generar conocimiento que pueden aportar marcos conceptuales y modos de investigar que expandan los modos de observar, generar evidencias, dar cuenta y comprender —investigar, en suma— las experiencias humanas (y no humanas, que diría Latour).

Para pensar este modo de comprensión y de generar conocimiento en la investigación y en la intervención social parece necesario, como plantea el colectivo 'Espai en blanc':

romper con toda una serie de dualidades paralizantes: dentro/fuera de la academia; teoría/práctica; sujeto/objeto. En otras palabras, nosotros no nos ponemos fuera porque no hay afuera, intentamos pensar la teoría ya como una práctica, y quisiéramos romper también con la idea de un sujeto que piensa unos objetos de conocimiento y unos espectadores que escuchan. (...) Para así poder pensar lo que nos pasa, lo que pasa (Garcés y López Petit, 2012:135).

Por eso, al final (o al principio) de nuestro pensar juntos se hace necesario poner en el centro del debate en torno al sentido del conocimiento en la investigación biográfica y en las historias de vida, una serie de cuestiones sobre de qué conocimiento hablamos y del que podemos llegar a encarnar en la investigación:

¿qué tipo de conocimiento se produce?, ¿quién lo produce/quién está legitimado para producirlo?, ¿desde dónde y para qué se produce?, ¿qué es importante aprender/desaprender?, y la cuestión de la intervención: ¿qué tipos de intervención, qué prácticas, se están articulando?, ¿quién interviene y sobre qué/quién?, ¿para qué se interviene?, ¿cuáles son los resultados de la intervención? (Arribas Lozano, García-Sánchez, Álvarez Veinquer & Ortega Santos, 2012:10).

Lo que significa que el conocimiento no es un resultado, sino un marco de interrogación que se mira a sí mismo y que se proyecta en el propio deseo de conocer, pues como nos recuerda Gurpegui Vidal (2003:1), “no podemos olvidar que todo conocimiento está siempre impregnado de deseo, por mucho que lo disimule. ¿Por qué disimula el conocimiento el deseo que tiene tras de sí?”

Desde estas consideraciones en torno al conocimiento paso a explorar algunas aproximaciones que pueden ayudarnos a dar respuestas a estas y otras cuestiones. Para ello, voy a detenerme en cómo nos planteamos la investigación y la generación del conocimiento (como formas de comprensión) en el grupo de investigación consolidado ESBRINA (subjetividades y entornos de aprendizaje contemporáneos) del que formo parte (<http://www.ub.edu/esbrina/>).

El proceso de conocer en el grupo ESBRINA como tránsito hacia la investigación en historias de vida

Si repaso cómo llevamos a cabo la investigación de carácter biográfico en el grupo de investigación ESBRINA y cómo nos planteamos la cuestión de generar conocimiento (o relacionarnos con él), me doy cuenta que sin pretender simplificar el proceso, actuamos de la siguiente manera:

- 1.- Una vez fijado el problema de estudio, en términos de delimitar el área de la experiencia humana que pretendemos comprender (p.e. cómo se relaciona el profesorado universitario con los cambios; cómo los jóvenes maestros y maestras constituyen su identidad profesional en un contexto de trabajo posfordista; cómo los jóvenes —que cumplen o no a las expectativas del sistema escolar— se relacionan con diferentes experiencias de saber; cómo los jóvenes aprenden, se expresan y comunican dentro y fuera de los institutos), exploramos los trabajos de otros autores que han abordado con anterioridad la cuestión que constituye nuestro interés.
- 2.- De manera simultánea escribimos un relato que da cuenta de cuál ha sido nuestra relación con la problemática que tratamos de comprender. Esto nos permite abrir nuestra disposición hacia el encuentro con el Otro y desvelar los prejuicios con los que miramos lo que pretendemos comprender y las relaciones que tratamos de establecer.
- 3.- Nos acercamos a los sujetos y sus contextos para construir con ellos evidencias que puedan iluminar el problema sobre el que queremos generar conocimiento en términos de modos de comprensión.
- 4.- Luego ponemos en marcha un proceso de negociación con los sujetos y planteamos las formas de participación/relación que pueden tener lugar en la investigación.
- 5.- A veces realizamos un estudio preliminar que nos permite perfilar el modo de acercarnos al Otro. Lo que significa pedir ayuda para mejor comprender aquello de lo que no sabemos, ni tenemos la certeza de cómo abordarlo.
- 6.- Iniciamos el proceso de acercamiento a un campo que se encuentra en muchos lugares, a partir de notas, entrevistas creativas y observaciones participantes.
- 7.- Ponemos en conocimiento del grupo de investigación lo que va aconteciendo en estos procesos de relación, con lo que aparece un ‘tercero’ que tiene un papel relevante en la validación de la investigación.
- 8.- Una vez realizada la transcripción de las entrevistas y la ordenación de las demás evidencias, escribimos un primer relato biográfico que ponemos a consideración de los colaboradores para establecer ajustes, rectificaciones y abrir nuevos espacios de diálogo.
- 9.- Así vamos procediendo hasta que el relato adquiere una forma que permite hacerlo público.
- 10.- Mientras tanto, en los encuentros con el grupo de investigación, vamos compartiendo los temas y problemáticas que emergen de los relatos. Temas que ponemos en relación con las lecturas y que nos lleva a encontrar modos de relación entre los diferentes relatos, de manera que podamos inferir modos de comprensión de la cuestión a la que nos habíamos aproximado.
- 11.- Diferentes publicaciones y aportaciones a congresos van dando concreción y visibilidad a los procesos y hallazgos que van emergiendo en este trayecto investigador.

Mediante estos pasos, que nunca son los mismos ni tienen lugar de la misma manera, adoptamos un modo de hacer investigación que refleja un talante constructorista (Gergen y Gergen, 2011). En la medida en que la realidad no es fijada de antemano, el Otro no es considerado como un objeto y es desde la relación, en la que se generan y comparten significados y se van tejiendo los hilos de sentido de la investigación. En este proceso, lo que llamamos el análisis, se configura como un proceso interactivo de descubrimiento de conceptos o temas y de las posibles explicaciones y modos de comprensión del fenómeno que estudiamos. De manera que la teoría —los modos de conocer— los hacemos emerger (no emergen) de las evidencias. En el caso de la investigación de carácter biográfico, nos basamos en las entrevistas, observaciones y notas de campo que se convierten en relatos del proceso de indagación que se ha seguido.

Formas de conocimiento que se derivan de la investigación biográfica

Explorados estos territorios desde los que se puede plantear cómo se puede generar conocimiento de la investigación biográfica, se trata ahora de abordar cómo se puede derivar un conocimiento ‘otro’ (en la búsqueda de ‘unas ciencias sociales otras’ de las que habla Walsh, 2012), a partir del encuentro entre su-

jetos y saberes. Fue lo que tuvo lugar en una investigación en torno al aprender a ser docente², realizada junto a un grupo de maestros/as de educación primaria que llevan menos de cinco años en la profesión.

En esta investigación no nos acercamos al otro para colonizarlo. No usamos un método (la entrevista) para hacer que el otro nos diga lo que queremos saber (y pensamos que ya sabemos) y con su decir generar un conocimiento académico que hable en su nombre. El desafío que se nos planteaba era tratar de descolonizar la relación que puede tener lugar en una investigación social. Lo que significa ponerse a pensar juntos no sólo sobre la experiencia narrada del otro, sino sobre la experiencia del encuentro entre sujetos, en la que el investigador también se narra. No para confirmar una hipótesis de partida o adaptar la experiencia que nos cuentan a una lecturas/categorías previamente establecidas. Posición que es heredera de un modo de entender y practicar los saberes sociales en la estela de Bourdieu (Muller, Norrie, Hernández y Goodson, 2010).

Por nuestra parte, hemos tratado de construir un modo de relación basada en el intercambio no en la recogida de información para inferirla en unos esquemas previamente definidos. Hemos buscado abrir un espacio que nos permita pensarnos desde nuestra situación: **la del investigador que quiere saber (de sí y del otro) y la del sujeto al que nos acercamos y que nos regala su experiencia (y que también quiere saber de sí y de/con nosotros)**. Esto significa, desde el relato que he tomado como fuente de diálogo para ejemplificar esa aproximación 'otra' al conocimiento, que cuando Jenny, una maestra en el segundo año de ejercicio profesional (Hernández-Hernández, 2011), se piensa desde la situación laboral posfordista (Virno, 2003) en la que ha sido instalada, me coloca como investigador en una doble posición: la de pensarme en un contexto laboral posfordista en el que también me encuentro en la universidad, y en el modo de producción de conocimiento desde el que miro/escucho lo que me regala Jenny. Quien no es un sujeto

estudiado, ni un sujeto objetivado. Ambos somos sujetos acercándonos con tiento, tratando de comprendernos como sujetos que piensan y generan conocimiento crítico sobre las relaciones de poder que tienen lugar, no sólo en la profesión docente, sino en la investigación educativa. De estos modos de relación se derivan diferentes formas de conocimiento (de conocer) que se vinculan a la investigación sobre historias de vida profesionales y que paso a situar a partir de diferentes citas de la historia de vida de Jenny.



"Espinas en la grieta",
técnica mixta (madera, metal, cerámica, pintura acrílica). Noemí Fiscella

Experiencial: Si la experiencia es dar cuenta de lo vivido y transformarlo en relato, y "la experiencia educativa es siempre experiencia de relación y extrañeza del otro" (Contreras y Pérez de Lara, 2010:18), la experiencia no sólo deviene en conocimiento en la investigación, sino que es un modo de conocimiento de sí y de la relación con el otro. En este sentido, la investigación biográfica no sólo gira en torno a

la experiencia narrada (puesta o no en contexto) sino que el mismo acto de dar cuenta (de convertir lo vivido en relato) constituye una experiencia de conocimiento. Si se quiere, esta sería la dimensión epistemológica del conocimiento que se encarna en las historias de vida.

En este punto me doy cuenta que hemos estado hablando de Jenny, pero que no le he dicho quién soy, ni le he apuntado mis intereses. Aunque su idea del docente como guía me parece que merece ser explorada con más detenimiento, hago una parada y me presento. Le cuento sobre mi interés por una educación que ayude a relacionar y que desde hace años trato de favorecerlo desde la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo.

Contextual: El relato biográfico no sólo da cuenta de la experiencia narrada de un sujeto. También lo hace del contexto social y cultural en el que esa experiencia tiene lugar. Hay perspectivas de las historias de vida que no lo consideran relevante. Es el caso de las historias de vida como autoformación que, como señalan Pineau y Legrand (1996: 5), valoran sobre todo la “construcción del significado partiendo de hechos temporales personales”. De esta manera las historias de vida tienen que ver con un proceso de formación basado en el narrar(se) junto a otros, que contribuye desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento “sobre sí, sobre los otros y el cotidiano” (De Souza, 2011: 46). Sin embargo, este conocimiento personal, también da cuenta de la vida social. Como no puede ser de otra manera. Por eso el contexto no es el marco, el escenario, sino la referencia que apunta y desvela las diferentes tramas y fuerzas culturales que posibilitan la comprensión que se va derivando de una investigación biográfica.

Los docentes sustitutos son piezas intercambiables en un inmenso y despersonalizado *puzzle*. El capitalismo emocional no sólo demanda entregar el tiempo y la fuerza de trabajo sino también lo que somos, nuestros efectos, a cambio del salario. El capitalismo emocional se ha instalado en la relación-demanda que la Administración plantea a las maestras sustitutas como Jenny. A cambio del salario ha de cumplir un horario fragmentado, transitar por tareas sin relación entre ellas, vincularse a una colega con la que comparte el grupo, establecer relaciones con los niños, las niñas y las fami-

lias, pero sabiendo que será sin continuidad ni retorno. Se ha de implicar, establecer vínculos, pero la última semana puede llegar la maestra titular que la reemplaza.

Relacional: La investigación biográfica se constituye, de entrada, entre dos y a partir de un proceso de relación que genera un conocimiento,... sobre la propia relación. Este conocimiento apunta no sólo a cómo cada cual es representado, sino a los tránsitos que tienen lugar a lo largo de los encuentros que marcan el proceso de investigación. Por eso el conocimiento no emerge, sino se teje. No lo define el investigador, en su elaboración de la historia que narra, sino que se va configurando en las idas y venidas que tienen lugar en los encuentros, los silencios, las esperas, las expectativas, las narrativas que se hacen y deshacen. Llega a una estación de tránsito con el reconocimiento final, que por provisional, nos hace volver una y otra vez sobre cómo nos hemos reconocido en la relación y reflejado en el relato.

Poder hablar de la práctica, de su práctica, será el terreno privilegiado en el que Jenny convierte nuestros encuentros. Al hacerlo se perfilan nuevos papeles en la relación de la investigación. Ya no es sólo una joven maestra que nos brinda su historia. Jenny hace que la reflexión sobre sus experiencias se cruce con mis posibles aportaciones e intuiciones. Se cruzan así en nuestros intercambios textos y ejemplos de su práctica desde los que nos abrimos a un diálogo indagador que nos permite poner nombres a lo que Jenny hace, a los trazos de experiencia desde los que está aprendiendo a ser maestra.

Narrativo: La investigación no fija el relato de la experiencia narrada como un fin en sí mismo, sino que el propio proceso de la narración constituye un modo de conocer. La toma de decisiones sobre cómo articular el relato, las estrategias narrativas desplegadas y la función que desempeñan en cada caso: confirmación, desvelamiento, esbozo, contraste, ... van dejando huellas del modo de conocer que propicia la escritura en la investigación narrativa de carácter biográfico. Este modo de conocer(se) en la escritura sería tema de un artículo. En el grupo de investigación hemos dedicado encuentros a compartir lo que vamos descubriendo a medida que avanza el proceso de escritura. A veces,

también hay que decirlo, nos sentimos perdidos. Porque no siempre se sabe lo que se trata de conocer. Pero esa misma duda nos interroga y al plasmarla en la escritura y compartirla con el otro, con los otros, le da un sentido que, por inesperado, abre modos de conocer sobre cómo se articula el relato. Y cómo nos reinscribimos en la narración.

Este relato biográfico se articula en dos direcciones: por un lado, en torno a nuestros encuentros, y por otro, en relación a los episodios que han sido claves en la trayectoria de Jenny como maestra. Encuentros y episodios se han ido narrando en los textos que hemos ido cruzando durante este tiempo. En el proceso de escritura que ahora se presenta, el contenido de estas evidencias se teje con reflexiones y apreciaciones que dejan entrever algunos sentidos de la experiencia de cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra.

Reflexivo: La pauta de validación que adopta la investigación narrativa es la reflexividad que fundamenta y da sentido a las decisiones que se toman en el proceso de indagación (Macbeth, 2001; Stronach et al. 2007). Lo que supone que el investigar va dando cuenta de las referencias, tendencias y posicionalidades que articulan el proceso de toma de decisiones que posibilita no solo el relato biográfico sino la propia 'cocina' de la investigación. Este dar cuenta reflexivo también es una fuente de conocimiento, en la medida en que desvela los marcos y decisiones que se van tomando en el proceso en el que se teje la investigación.

Pienso que Jenny está haciendo ahora su formación como maestra. Que el bagaje que le brindaron en la facultad no tenía en cuenta su deseo de cómo podía y quería ser maestra. Lo que le lleva a aprenderlo probando, ensayando estrategias y modos de hacer. Pero tengo la impresión de que casi todo esto lo está haciendo sola. Por eso le pregunto si mantiene algún tipo de intercambio con la compañera que lleva el grupo por las mañanas.

Pedagógico: Toda investigación educativa tiene el potencial de 'educar' a quienes participan en ella. Pero también el de generar conocimiento pedagógico que aporte puntos de vista alternativos sobre la realidad que se ha tratado de comprender. Este conocimiento pedagógico tiene que ver con el cuestionamiento

de los modos naturalizados de posicionarse en la investigación, y también de los temas y concepciones vinculadas a la formación, la docencia, el aprendizaje, el sujeto, la relación,... que circulan por la investigación y que permiten reflexionar, y por tanto generar un conocimiento otro.

Jenny salió de la escuela en las últimas semanas del curso. Aunque es positivo y, como muestra en su texto, valora todo lo que recibió, no pudo terminar lo que había comenzado. Tampoco pudo construir el proceso de evaluación de lo aprendido. Son las condiciones de un trabajador precario. No importa la relación pedagógica que se construye. Los docentes sustitutos son piezas intercambiables en un inmenso y despersonalizado *puzzle*. El capitalismo emocional (Illouz, 2007) no sólo demanda entregar el tiempo y la fuerza de trabajo sino también lo que somos, nuestros efectos, a cambio del salario. El capitalismo emocional se ha instalado en la relación-demanda que la Administración plantea a las maestras substitutas como Jenny. A cambio del salario ha de cumplir un horario fragmentado, transitar por tareas sin relación entre ellas, vincularse a una colega con la que comparte el grupo, establecer relaciones con los niños, las niñas y las familias, pero sabiendo que será sin continuidad ni retorno. Se ha de implicar, establecer vínculos, pero la última semana puede llegar la maestra titular que la reemplaza.

Grupal, en red (y de la red): Finalmente, la investigación, al menos tal y como lo proyectamos desde el grupo ESBRINA, no es un proceso de carácter individual, sino que tiene lugar en un marco de relaciones, desde el que el grupo de investigadores actúa como el 'tercero de la relación' (Padilla-Petry y Hernández-Hernández, 2013) y contribuye a desvelar aspectos no sólo de la fundamentación y la metodología, sino del propio proceso narrativo y de la puesta en relación de las historias y relatos. Todo con la finalidad de contribuir a un conocimientos otro, que termina transformado en saber, en la medida en que se interrelaciona lo que se conoce y la experiencia del sujeto que conoce. En este proceso también se genera modos de conocer que dan cuenta sobre como tiene lugar la investigación y sobre como el grupo genera conocimiento sobre sí mismo.

En las conversaciones de seguimiento del proyecto con los colegas que forman parte de Identidoc acordamos que los textos finales tenían que incluir referencias al contexto de producción de los relatos biográficos. Lo que en el caso de la historia de Jenny lleva a preguntarse: ¿Cómo resumir lo que nos ha pasado en siete meses? Tiempo en el que hemos conversado en cuatro ocasiones, hemos intercambiado cuatro textos que dan cuenta de nuestros encuentros y de las reacciones a los mismos; en los que hemos compartido una tarde de clase en la escuela en la Jenny hacía una sustitución, donde otros textos como una microetnografía o la transcripción sobre el aprendizaje que Jenny ha hecho de todo esto proceso han circulado entre correos electrónicos y llamadas telefónicas. ¿Cómo dar cuenta de todos los indicios que se hacen visibles en estas evidencias y que muestran cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra?

Un punto de fuga

Todo lo anterior me lleva concluir considerando que el conocimiento no es algo que está fuera del proceso de investigación y que hay que encontrar como si de un secreto a desvelar se tratara. Hacemos que emerja en los encuentros y modos de conocer que se despliegan en los múltiples lugares que hacen posible la investigación narrativa de carácter biográfico. No es solo un modo de hacer vinculado a una manera de investigar. Es un modo de ser en la investigación.

Además, el conocimiento sobre el que he tratado de reflexionar genera un capital social que, como nos dice Gustavsen (2003), puede emerger bajo diferentes circunstancias. Especialmente en las que los actores se encuentran en posición de reciprocidad con la necesidad de indagar juntos —de investigar juntos, como sucede en la investigación biográfica— desde una base de complementariedad.

Complementariedad implica que todos los actores tienen algo único a contribuir y que no hay actor que puede ser sustituido por otro. Esto implica que la idea de un sujeto singular y racional se evapora. Es la red, como un todo, la generar las comprensiones, así como las acciones que la comprensión hace emerger (Gustavsen, 2003:160).

Este recorrido nos permite localizar al menos tres aspectos, dimensiones si se quiere, en las que el sentido de conocer se proyecta (Sancho y Hernández-Hernández, en prensa):

Como una epistemología (un modo de conocer) que no está predeterminada sino que se articula en la relación con los otros, con lo que nos cuentan, con lo que se genera en el grupo de investigadores. Con los referentes que colocamos como contrapunto de diálogo y con las inferencias que esta conversación de múltiples voces nos proporciona. Todo ello para nombrar desde otro lugar a aquello que hemos tejido en la investigación.

Como una metodología (un modo de indagación) que sabemos a veces cómo comienza, pero no a dónde nos lleva. En este camino no buscamos atajos para responder lo que ya sabemos de antemano, sino que tratamos de sorprendernos con nuevas preguntas y con hallazgos que no nos imaginábamos que existían. En esta búsqueda de sentidos tratamos de no deslumbrarnos por el artificio del método, el modo de análisis, o la retórica del verbo. A veces nos cuesta evitar ser reiterativos y nos esforzamos por encontrar otros sentidos a lo que nos fue contado. Pero sin interpretar a los sujetos, ni hacerles decir lo que no nos dijeron. Somos mediadores no jueces. Al final construimos relatos basados en evidencias (¡qué otra cosa es una investigación social!) que tratan de desvelar con rigor (basado en una reflexividad que da cuenta de las decisiones que se toman y de lo que las fundamenta) el fenómeno al que nos acercamos porque nos inquietaba y perturbaba. Porque nos colocaba en una posición de no saber.

Como una posición política. Toda investigación es ideológica, en el sentido que proyecta —y fija— una visión —un relato— sobre la parcela de eso llamado realidad a la que se aproxima para desentrañarla, explicarla, describirla o comprenderla. Por eso no hay investigación libre de valores. La cuestión es que no se reconozcan y hagan públicos, pretendiendo ocultarlos tras artificios de neutralidad y objetividad camuflados en el uso de modos de lenguaje y de símbolos. Sin embargo, explicitarlos no nos redime de las contradicciones y autoengaños. Sabemos que toda investigación,

incluso en las ciencias experimentales, es un relato de ficción, pero que trata de ser verosímil y no engañar al lector. Lo mismo pasa en nuestro manera de transitar por la investigación: por eso mostramos nuestros referentes, los meandros en el trayecto que hemos recorrido, las dudas que nos han atenazado en ocasiones, los dilemas a los que nos hemos enfrentado y las decisiones que hemos ido tomando en cada momento. También compartiendo la finalidad de lo que consideramos una aventura y el lugar a donde hemos llegado y los restos que han quedado en el camino. No pretendemos cambiar la vida social de la educación con la investigación que realizamos en historias de vida, pero sí ofrecer otros puntos de vista sobre ella, que cuestionen los relatos naturalizados y que permitan a quienes nos lean reconocerse para, si lo deciden, mirar y actuar en su parcela desde otro lugar y con otra estrategia.

De esta manera, si reflexionamos sobre el papel del conocimiento en la investigación narrativa de carácter biográfico es porque el objetivo de la investigación social es comprender y representar las experiencias y las acciones que viven las personas en las especiales situaciones en las que se encuentran (Elliott, Fischer y Rennie, 1999). Y ese proceso de comprensión es de por sí la primera fuente de conocimiento que se genera en la investigación.

Notas

- 1 Este texto es una reelaboración para este número de la revista *Praxis Educativa* de la ponencia "Poner en cuestión el significado de 'generar conocimiento' en la investigación educativa de carácter biográfico" presentada en las *III Jornadas de Historias de vida en educación*, celebradas en Oporto (Portugal), los días 8 y 9 de noviembre 2012.
- 2 La investigación de la que se da cuenta en este artículo es "La construcción de la identidad docente del profesorado de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo" (Identidoc). MINECO-EDU2010-20852-C02-01

Bibliografía

- ARRIBAS LOZANO, A., GARCÍA-SÁNCHEZ, N., ÁLVAREZ VEINGUER, A. y ORTEGA SANTOS, A. (2012). "Introducción". In Ribas, A.; García-González, M; Álvarez, A. y Ortega, A. (eds.) *Tentativas, contagios, desbordes: territorios del pensamiento* (pp.7-19). Granada, Universidad de Granada.
- BEUDON-MILLER, M., GREENWOOD, D. y MAGUIRE, P. (2003). "Why action research". *Action Research*, 1(1) 9-28.
- BRUNER, J. (1992). *Actos de significado*. Madrid, Alianza Psicología.
- CONELLY, M. y CLANDINI, J. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. (Ed.), *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Barcelona, Laertes.
- CONTRERAS, J. y PÉREZ DE LARA, N. (2010). "Introducción". In Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (eds.), *Investigar la experiencia educativa* (pp.15-19). Madrid, Morata.
- De SOUZA, E. C. (2011). "Acompañamiento, mediación biográfica y formación de formadores: dimensiones de investigación-formación". *Revista de Educación y Pedagogía*, 23 (61), 41-56.
- DILTHEY, W. (1994). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económica.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós.
- ELLIOTT, R., FISCHER, C.T., y RENNIE, D. L. (1999). "Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and relate fields". *The British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-229.
- FENWICK, T. y EDWARDS, R. (2010). *Actor-network theory in education*. Abington, Oxon, Routledge.
- GARCÉS, M. y LÓPEZ PETIT, S. (2012). "Reinventado Espai en blanc". Entrevista con Marina Garcés y Santiago López Petit realizada por Nayra García-González. In Ribas, A.; García-González, M; Álvarez, A. y Ortega, A. (eds.) *Tentativas, contagios, desbordes: Territorios del pensamiento* (pp.133-152). Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA DAUDER, S. y ROMERO BACHILLER, C. (2012). "Rompiendo viejos dualismos: de las (im) posibilidades de la articulación". *Athenea Digital*, 2, 42-61. Disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Garcia.pdf>
- GERGEN, K. J. y GERGEN, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona, Paidós.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMAN, S., SCOTT, P. y TROW, M. (1994). *The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*. London, Sage.

- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1994). "Competing paradigms in qualitative research". In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp.105-117) London, Sage.
- GURPEGUI VIDAL, J. (2003). "Postulados para una didáctica crítica: la educación del deseo". *Documentos para la discusión de los postulados fedecarianos sobre la didáctica crítica. Curso 2003-04. Fedecaria*: Bajado 10-10- 2007 de http://www.fedecaria.org/miembros/fedAragon/0304/2_educar_eldeseo_0304.pdf
- GUSTAVSEN B. (2003). "New forms of knowledge production and the role of action research". *Educational Action Research*, 1(2), 153-164.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). Narrativas en torno a la subjetividad en la escuela primaria. *Perspectiva*, 25(1), 171-206.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (2011). "Cómo Jenny está aprendiendo a ser maestra en contextos de precariedad". In Sancho, J.M. (coord.), *La construcción de la identidad docente del profesorado de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo* (Identidoc). Proyecto de investigación MINECO-EDU2010-20852-C02-01. Madrid, Ministerio de Economía y Competitividad. No publicado.
- ILLOUZ, E. (2007). *Intimidaciones congeladas: las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires-Madrid, Katz Editores.
- ÍNIGUEZ, L. (2003). "La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción". *XII Encontro Nacional da ABRAPSO. Estratégias de invenção — a Psicologia Social no contemporâneo*, 15, 16 e 17 outubro de 2003 Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS Porto Alegre. Brasil. Bajada el 12-11-2007 de http://abrapso.org.br/siteprincipal/index.php?option=com_content&task=view&id=135&Itemid=46
- LA BARBERA, M. C. (2010). Género y diversidad entre mujeres. *Cuadernos Kóre*, 1(2) Bajado el 14-03-2011 de <http://e-revistas.uc3m.es/index.php/CK/article/view/565/257>
- LARRAIN PFINGSTHORN, V. (2010). *Una investigación narrativa en torno a las experiencias de subjetivación en la relación*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Tesis doctoral no publicada.
- LOPES, A., HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J.M., RIVAS, J.I. (2013). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona, Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- LATOUR, B. (1999/2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona, Gedisa.
- MACBETH, D. (2001). "On "reflexivity" in qualitative research: two readings, and a third". *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35-68.
- MULLER, J.; NORRIE, C.; HERNANDEZ, F.; GOODSON, I. (2010). "Restructuring Teachers' Work, lives and Knowledge in England and Spain". *Compare, a journal of international and comparative education*, 40, (3), 265-277.
- NOWOTNY, H., SCOTT, P. y GIBBONS, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- PADILLA-PETRY, P. y HERNÁNDEZ-HERNANDEZ, F. (2013). Ideais e alteridade em uma pesquisa sobre a relação dos jovens com o saber. *Estilos da clínica*, 18 (1), 14-3. Enlace eletrônico: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v18n1/a02v18n1.pdf>
- PHILLIPS, D.C. (2014). Research in the Hard Sciences, and in Very Hard 'Softer' Domains. *Educational Researcher*, 43 (1), 9-11.
- PINEAU, G. y LEGRAND, J.L. (1996). *Histoires de vie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- SANCHO GIL, J.M. y HERNANDEZ-HERNÁNDEZ, F. (en prensa). "De los *por qué*s y los *cómo*s de una investigación sobre el aprender a ser docente de primaria". In Sancho Gil, J.M. y Hernández-Hernández, F. (coord.). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Barcelona, Octaedro.
- SCHWANDT, T. (1994). "Constructivist, interpretativist approaches to human inquiry". In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of qualitative research* (pp.118-137). London, Sage.
- STRONACH, I., GARRATT, D., PEARCE, C. y PIPER, H.(2007). Reflexivity, the picturing of selves, the forging of method. *Qualitative Inquiry*, 13(2), 179-203.
- VIRNO, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, Traficantes de sueños
- WALSH, C. (2012). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías poscoloniales. En Ribas, A.; García-González, M; Álvarez, A. y Ortega, A. (eds.) *Tentativas, contágios, desbordes: Territorios del pensamiento*. (pp.55-72). Granada, Universidad de Granada.

Fecha de Recepción: 7 de abril de 2014
 Primera Evaluación: 12 de mayo de 2014
 Segunda Evaluación: 17 de mayo de 2014
 Fecha de Aceptación: 17 de mayo de 2014