

# Subjetividad docente en la sociedad global. Aportaciones desde una experiencia de investigación narrativa.

---

*Amalia Susana Creus*<sup>1</sup>  
amaliacreus@ub.edu

## Resumen:

Este artículo presenta una experiencia de investigación narrativa llevada a cabo en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, como parte del programa de doctorado en Educación Artística. Dicha investigación, vinculada a una línea de estudios en torno a la cultura visual y la construcción de la identidad infantil y adolescente, ha tenido como principal objetivo indagar sobre la relación entre la escuela, la cultura popular y la formación de la subjetividad, tomando como punto de partida la reconstrucción biográfica de una profesora y explorando la dimensión política y simbólica de sus procesos de subjetivación desde una perspectiva feminista.

**Palabras clave:** Escuela, educación, cultura popular, subjetividad, narrativa.

## Abstract:

This paper presents a narrative research developed at the School of Arts from the University of Barcelona, as part as my PhD studies. In the frame of a programme on visual culture and childhood identity construction, its objective was to explore the relation among school, popular culture and subjectivity. Following the principles of narrative inquire, the study had as starting point the reconstruction of a teacher's biography, to explore political and symbolic dimensions of subjectivity from a feminist perspective.

**Key words:** School, education, popular culture, subjectivity, narrative.

## 1. Introducción:

La experiencia de investigación a la que hago aquí referencia, se desarrolló en el año 2004, como parte de un seminario de formación en investigación narrativa del doctorado en Educación Artística de la Universidad de Barcelona. Cuando me incorporé a este grupo, el problema de investigación que entonces se nos planteaba podría sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿Qué papel tiene la cultura popular en la construcción de la identidad docente? De manera muy resumida, se nos proponía prestar atención a la relación que un grupo de profesoras y profesores habían mantenido con la cultura popular a lo largo de sus biografías, y a cómo

---

1 Universidad de Barcelona.

ésta podría llegar a ser mediadora del papel que, en el presente, ellos otorgaban a la cultura popular en la enseñanza.

Entre los diversos enfoques críticos que definen la cultura popular, la conceptualización que adoptamos se enmarcó lo que los estudios culturales denominan como “prácticas y textos culturales”. Dentro de ese ámbito, con el término Cultura Popular hacemos referencia a los artefactos que producen y reproducen los medios de comunicación, como son la televisión, el cine o la publicidad, entre otros.

En el desarrollo del estudio seguimos una aproximación metodológica narrativa (Clandinin y Conelly, 2000), trabajando a partir de relatos biográficos de docentes. Nos situamos así en una aproximación epistemológica que, según Goodly (Goodly et al., 2004), se caracteriza por:

- Interesada en la naturaleza privada, individual y subjetiva de la experiencia vivida, en lugar de lo público, lo general o lo objetivo.
- Preocupada en comprender los significados de una cultura/persona, en lugar de sus aspectos mensurables.
- Se interesa por representaciones descriptivas y analíticas densas, en lugar de representaciones numéricas.
- Valora lo específico, lo singular y lo personal, en lugar de generalizaciones representativas.
- Reconoce el carácter constructivo del lenguaje, en lugar de comprenderlo como un medio transparente de describir el mundo.

Guiados por estos principios, trabajamos organizando e interpretando diferentes textos de carácter narrativo, que recogimos a partir de los siguientes modos de registro: un relato biográfico escrito por cada docente colaborador, entrevistas abiertas, correspondencias intercambiadas con ellos, y nuestros propios apuntes en el diario de campo. El intercambio entre los investigadores integrantes del grupo tuvo asimismo un papel fundamental en la estructuración de la metodología de trabajo. Cada uno de los casos se construyeron en el marco de una reflexión conjunta, dónde el grupo validaba, ponía en duda o indicaba intersticios.

En términos epistemológicos, aproximarnos al problema de investigación desde un enfoque narrativo nos llevaba a tomar como supuesto que nuestro estudio se construiría como un cruce de biografías. La noción de reconstrucción narrativa cobraba, desde este punto de vista, un significado preciso: El propio informe final de la investigación se constituiría como una experiencia narrada, como relato de un encuentro entre la experiencia de los docentes, de los investigadores y del grupo.

Esta mirada a la investigación como encuentro, en tanto que una construcción situada, conectada a un contexto relacional concreto, tuvo consecuencias importantes en el desarrollo del estudio. Por ejemplo el hecho de que, a medida que avanzaba el trabajo, las preguntas que nos guiaban como grupo ganaron nuevos matices en cada caso-docente. En ese sentido, muchos de los temas que se incluyen en el presente texto, hacen referencia a inquietudes que surgieron a partir de mi encuentro con Julia – la docente con que yo tra-

bajé - con su relato, y con de las lecturas que fui incorporando al estado de la cuestión a partir de nuestras conversaciones.

Un tema clave, por ejemplo, fue considerar la mirada feminista y posesctucturalista desde la que Julia construyó su relatos biográfico. Eso me llevó a prestar especial atención a la identidad desde una perspectiva feminista, y a incluir referentes teóricos que hasta el momento no hacían parte del conjunto de reseñas que compartíamos en el grupo. Otro aspecto que cobró relevancia en el relato de Julia y en gran parte de las entrevistas que realicé con ella, fue la reconstrucción de su experiencia escolar, lo que por su vez me permitió establecer relaciones entre los aprendizajes “formales” que le facilitaba la escuela, y otras formas de saber que le proporcionaba la cultura popular.

Así, a partir de mi entrada en el campo, dos elementos importantes se incorporaron al problema de investigación: La experiencia de escolarización y la temática de género. La pregunta que inicialmente me guiaba finalmente se había modificado. No sólo sería necesario indagar sobre el papel de la cultura popular en la construcción de la identidad de una docente, pero también prestar atención a la importancia que habían tenido los procesos pedagógicos como espacios de subjetivación y construcción de identidades de género.

A partir de lo expuesto, este artículo está organizado en dos apartados, además de las conclusiones. En el primero de ellos, titulado “*Los primeros pasos en el territorio de frontera*” propongo repasar algunos aspectos de la experiencia de entrada en el campo, entretrejiendo reflexiones sobre las implicaciones éticas y metodológicas que presupone trabajar desde una perspectiva narrativa de investigación.

En el segundo apartado, titulado “*El relato como espacio de diálogo*” me dedico a dialogar con el relato biográfico de Julia. Es el momento en que experimento interpretar y comprender las evidencias recogidas a lo largo de muchos meses de trabajo: ademñías del mismo relato, apuntes en mi diario de campo, entrevistas grabadas, cartas, lecturas, artefactos de la cultura popular a los que Julia hace referencia. Es en este segundo bloque en el que ganan destaque dos temas emergentes transversales: el género y la corporalidad a través de la cultura popular.

## 2. Los primeros pasos en el territorio de frontera

Marcamos a las 7:20h enfrente al Café Zurich pero llego por lo menos media hora más temprano. Aún no ha amanecido y el aire fresco de principios de otoño me recuerda que pronto hará frío. Me pregunto si sabré identificar a Julia e y me hace un poco de gracia ese encuentro marcando con un desconocido. Cuando llega la reconozco de inmediato. Nos presentamos y supongo que, de hecho, muy pocas veces nos habíamos visto. En el tren, como es natural en un primer encuentro, evitamos el silencio. Comentamos la investigación, el programa de la disciplina, las características del grupo que acompañaré, breves pinceladas de nuestras biografías. Sensaciones: inseguridad, entusiasmo, mucha expectativa. (Diario de campo, 17/08/2004)

Conocí a Julia<sup>2</sup> durante un viaje de tren. Julia es profesora de Didáctica de las Artes Plásticas en un curso de formación inicial de maestros, y una de las docentes que había concordado en colaborar con nuestra investigación. Conversamos por primera vez en el tren a Bellaterra, camino a la universidad donde ella daba clases.

Una semana antes de este encuentro, Fernando Hernández, coordinador de la investigación, me había avisado por correo electrónico sobre su aceptación en participar como colaboradora. “Ya puedes comenzar a acompañar sus clases” me decía. El mensaje incluía un texto de la propia Julia, el calendario de la asignatura que ella impartía y dos teléfonos donde podría encontrarla. “Contáctala para iniciar el trabajo. Creo que puedes aprender mucho con ella” finalizaba Fernando.

A pesar de nunca habernos hablado, Julia no era para mí una completa desconocida. Nos habíamos cruzado algunas veces en la universidad, y sabía a través de Fernando, que compartíamos algunos temas de interés, como eran, por ejemplo, las identidades de género y las mediaciones culturales. En suma, Julia, formaba parte de un grupo de investigadores y docentes que yo conectaba a Fernando y al departamento de Educación Artística de la Universidad de Barcelona; era para mí una persona “conocida”, aunque nunca hubiéramos intercambiado una palabra. Fue esa imagen pública la que me vino en mente cuando por primera vez la llamé, al oír su voz del otro lado de la línea telefónica. Alguien que podría definir como docente e investigadora, aunque no estuviera segura de poder reconocer en un primer encuentro.

Lo que propongo, en este primer momento, no es más que una reflexión sobre estas percepciones. Sobre identidades construidas e intercambiadas, sobre la manera particular que yo y Julia nos dejamos conocer, o sobre espacios de relación que seguimos tácitamente demarcando. Es importante considerar que, desde una perspectiva narrativa, este no es un tema marginal. Tampoco se trata de mantener el foco de atención en los pormenores de una relación particular. Supone más bien tener en cuenta que en cualquier interacción humana construimos espacios de relación, establecemos maneras de mirar y de mostrarnos, marcos de comprensión que ponen en juego prejuicios, valores y relaciones de poder. La práctica investigativa, la entrada en el campo, la negociación de una relación de colaboración entre los participantes de una investigación constituye una experiencia compleja. Tanto yo como Julia nos encontrábamos bajo la presión del contexto, de nuestras propias subjetividades, y nos enfrentábamos a la necesidad de marcar nuestras posiciones en la experiencia que empezábamos a compartir.

Desde la perspectiva que había asumido, era relevante prestar atención a cómo se construía esta relación, a los sentimientos, a las expectativas, a nuestras acciones e intenciones, o a cómo se creaban puntos de tensión. Por todo ello, la experiencia compartida con Julia y con el grupo de investigación no se podía reducir a un medio par llegar a un fin. Este era un proyecto que se construiría paso a paso y, en cierta manera, el recorrido era más importante que el punto de llegada.

### *1.1 Territorio de frontera: trabajando con relatos biográficos*

En el marco de mi trayectoria formativa, el hecho de sumarme a un grupo de investigación narrativa representaba una experiencia poco frecuente, que me despertaba múltiples expectativas. Por un lado, me atraía

---

<sup>2</sup> Julia es el nombre ficticio de la colaboradora. La decisión de utilizar un seudónimo ha sido acordado con la docente durante las negociaciones propias del trabajo de campo.

particularmente la idea de trabajar con relatos biográficos. Eso me permitiría – pensaba - dar continuidad a reflexiones sobre temas como la memoria y la afectividad - problemáticas que me han interesado durante de mi trayectoria académica anterior, y sobre los que me agradaba seguir pensando.

Pero me interesaba además otra posibilidad: la idea de que, trabajando con relatos biográficos, transitaría en un territorio ambiguo, donde los umbrales entre lo profesional y lo personal se tornarían borrosos. Quizá un sentimiento similar al que Measor y Sikes (2003) expresan al comentar que “la historia de vida, como la biografía, nos proporciona una forma respetable de ceder a nuestro deseo de obtener, a partir de existencias ajenas, la evidencia de que no estamos solos en nuestras dificultades, nuestros sufrimientos, nuestros placeres y nuestras necesidades”. Julia era, en última instancia, alguien que se había dispuesto a compartir conmigo algunas de sus experiencias biográficas e eso, de alguna forma, me llevaba a considerar que su relato debería darme la posibilidad de conocer mas allá de la frontera que delimitaba su imagen pública.

Cuando recibí el relato biográfico escrito por Julia, a principios de primavera, se cumplían tres meses desde nuestro primer encuentro. Durante este tiempo compartimos clases, conversamos, intercambiamos cartas, hicimos explícitas expectativas muchas veces distintas, negociamos diferentes posiciones teóricas y personales. Fueron tres meses fundamentales no sólo para construir la relación en la investigación, pero para hacer explícitas contradicciones y tensiones que, en buena medida, acabarían por marcar el rumbo que seguiría la investigación.

El relato que finalmente tenía sobre mi mesa era el resultado un proceso de negociación complejo. Junto a el, otras piezas componían mis datos de investigación: lecturas, apuntes en el diario de campo, transcripciones de entrevistas. La siguiente tarea era transformar todas estas piezas sueltas en un informe de investigación. Pero ¿cómo interpretar el relato de Julia? ¿Cómo escribir sobre hechos, recuerdos y emociones que no me pertenecían? Me prepusé reflexionar sobre estas inquietudes ¿Por qué se hacen presentes cuando trabajamos con relatos biográficos? ¿Qué es lo que nos lleva a pisar con mas cuidado cuando entramos en el terreno de los recuerdos?

El relato biográfico encierra evidentemente una fuerte carga emocional. Escribimos “biográficamente” sobre lo que consideramos relevante, del mismo modo que recordamos lo que de alguna forma nos marcó. Pero un relato biográfico no es un recuerdo: como mucho es un recuerdo que se escribe, que se torna público, un recuerdo que se intercambia con otros. En ese sentido es importante tener en cuenta que el concepto de experiencia con el que trabajamos no hace referencia solamente a vivir y recordar. Más bien se detiene en la manera con que constantemente construimos relatos que dan sentido a ese “vivir y recordar”. Contar o relatar experiencias vividas constituye, como sostiene Bruner (1990), una manera de enmarcar la experiencia, nos proporciona un medio de “construir” el mundo, de caracterizar su curso, de dar sentido a los acontecimientos que ocurren en el. Los relatos biográficos – al igual que la memoria – no son “objetos transparentes” o “máscaras que ocultan algo mantenido en reserva”, aunque su carga emocional nos incite muchas veces el peligro de una idealización romántica.

Desde esa perspectiva, lo que me contaba Julia, (en cartas, entrevistas, relatos) no sólo era importante como experiencia vital, sino también como elaboración narrativa, como memoria reconstruida en el presente. Era fundamental, por lo tanto, tener claro que un relato biográfico no era la devolución de un pasado unitario, pero una forma de relacionarse con el pasado y darle significado. Tener presente esta complejidad ha sido

una de las preocupaciones que más insistentemente me ha acompañado durante el trabajo de campo. Muchos de las lecturas que compartimos en el grupo, constantemente me recordaban que, como investigadora, asumía la situación ventajosa del que “cuenta la historia”. Con todo, la relación de diálogo que fundamenta una investigación narrativa implica ceder posiciones, enfrentarnos a la frustración de no saber o de no estar de acuerdo. El diálogo - desde la perspectiva que nos posicionamos – debe generar conocimiento, y eso presume estar dispuesto a admitir que no sabemos (o que podemos “saber más” o “saber diferente”). ¿Pero cómo negociar diferencias sin perder de vista los objetivos de la investigación? ¿Qué hacer cuando mis preguntas y las preguntas de Julia eran diferentes? Cómo enfrentarme a lo que una compañera del doctorado llamó “el miedo de perder la propia voz”?

He intentado, a lo largo de todo este proceso, no perder de vista estos cuestionamientos. Las cartas, los relatos escritos, las entrevistas grabadas eran el material al que debía enfrentarme, no para explicar, pero para comprender lo que Julia quería decir. Y eso no significaba contar la historia de Julia, pero seguir sus huellas y rehacer el camino. Entre otras cosas, presuponía tener en cuenta que lo que Julia quería decir no era necesariamente lo que yo quería escuchar o – en última instancia– lo que, como investigadora, quería contar. Y aquí entramos en un tema importante, un problema generalmente olvidado en muchos procesos de investigación: dar lugar a la mirada del otro, asumir que existen diferencias y que pueden y deben ser negociadas.

Muchas de estas preguntas siguen para mí sin respuesta. Sin embargo, es importante que hayan surgido. En la experiencia compartida con Julia, viví momentos de incertidumbre frente a la necesidad de demarcar los límites que definirían nuestros papeles en la investigación. Julia, además de profesora, también era investigadora y en algunas ocasiones fue difícil enfrentarme a la necesidad de negociar los itinerarios que seguiría el trabajo. Hasta entonces, los modos de investigar que conocía otorgaban al investigador un lugar de protagonismo. El colaborador hacía muchas veces papel de “observado” y su contribución se limitaba a responder las preguntas que el investigador establecía. En este caso era diferente. Tenía que asumir el postulado de una relación dialógica, y para eso debería negociar la posibilidad de otros también hicieran preguntas. Estas inquietudes aparecían frecuentemente en conversaciones y correspondencias que intercambiaba con Julia. Más de una vez nos llamó la atención la relación “poco convencional” entre investigadora e investigada que estábamos manteniendo. Sobre este tema cierta vez Julia comentaría: “En algunas ocasiones, para mí ha sido difícil mantenerme en mi papel de sujeto investigado, aunque he intentado diferenciar en las conversaciones que hemos tenido, entre mis comentarios como formadora y como investigadora”.

En esa interacción entre mi mirada y la mirada de Julia, en ese espacio ambiguo que Clandinin y Connelly (2000) llaman “territorio de frontera” he tratado de situar la investigación. Un territorio en que interactúan puntos de tensión, donde constantemente nos afrontamos a zonas oscuras, lugares de no comprensión, donde tanto investigadores y sujetos necesitamos constantemente recolocarnos. Aproximarme a la noción de género y la teoría de la subjetividad desde donde se posiciona Julia será el primer paso de ese itinerario negociado. Un paso necesario para dialogar con Julia sobre el recorrido que ella me propone en su relato: el proceso de formación de su subjetividad junto a la familia, en la escuela y en la televisión.

## 2. El relato como espacio de diálogo

“La identidad del nómada es un mapa de lugares y recuerdos en los cuales el/ella ya ha estado; siempre se puede reconstruirlos a posteriori, como una serie de pasos en un itinerario. (...) La identidad del nómada es un inventario de huellas (Braidotti, 2002). ‘Conocí el trabajo de Rosi Braidotti a través de Julia. La referencia al nomadismo como movimiento continuo que busca superar imposiciones duelistas o, en palabras de la propia autora, como un estilo de pensamiento que evoca o expresa salidas alternativas a la visión falocéntrica del sujeto me sirvió como invitación a revisar algunos de los postulados del pensamiento feminista posmoderno.

Esa aproximación se hizo necesaria por diferentes motivos. En primer lugar conviene recordar que la investigación narrativa responde en muchos aspectos al pensamiento feminista, que ha cumplido un papel de suma importancia en el estímulo de nuevas formas de pensar, construir argumentos históricos y aportar explicaciones intelectuales que huyan de lo universal y lo homogéneo, dando lugar a la diversidad. Pero más allá de esta conexión, las teorías feministas postmodernas representaban el panorama teórico desde el que Julia se disponía a reflexionar sobre el proceso de construcción de su subjetividad. Constituía, por lo tanto, uno de los horizontes de diálogo en el que transitaríamos. Julia lo afirmaría durante nuestras entrevistas:

Como formadora y como investigadora, abiertamente creo que no se puede hablar de todos los puntos de vista. He elegido trabajar en la universidad a partir de inscribir mi subjetividad, como mujer, como pedagoga, como instigadora, desde una perspectiva pos-estructuralista, crítica y feminista, y este es el terreno donde me muevo. El género, pero también el sexo es uno de los temas que considero importante abordar: el cómo se construyen posiciones subjetivas relacionadas con el sexo y con el género (Entrevista con Julia, 2004:1).

En efecto, uno de los grandes temas del pensamiento feminista ha sido la consolidación de la categoría de género como herramienta de análisis y crítica política. Cuando en 1949 Simone de Beauvoir afirmaba que “una mujer no nace, sino se hace” su reflexión enmarcaría un campo de la investigación feminista que colocaría en entredicho los modos duelistas de pensamiento y las teorías deterministas que interpretaban a hombres y mujeres como consecuencia de sus características biológicas. Como lo recuerda Julia:

La noción de género, es una noción que procede, al igual que la homosexualidad, de la ciencia médica y psiquiátrica, luego psicológica, y que a partir de los años 70 y 80 empieza a articularse como una noción que tiene que ver con la construcción social. Tiene por lo tanto su localización histórica dentro de las ciencias duras, de las ciencias de la salud, donde posteriormente se define el sexo como lo natural y el género como lo construido socialmente. Pero si se admite el género como una construcción social que adviene de la dualidad de sexos, no hay nada subversivo en cuestionar el género como construcción, sino que se debe también cuestionar el sexo como construcción (Entrevista con Julia, 2004:1).

De hecho, a partir de los años 90 la teoría feminista avanza hacia una crítica a la noción de género como ficción reguladora, como una actividad normativa que construye ciertas categorías tales como el sujeto, el objeto, lo masculino, lo femenino, lo heterosexual y lo lesbiano como parte de su proceso mismo (Braidotti, 2002). Dentro de este contexto, el pensamiento feminista postmoderno coloca la “deconstrucción” como palabra de orden. Asume el carácter discursivo de las identidades de género y sitúa la sexualidad como

espacio teórico y político. Rechaza así cualquier identidad preconcebida: el género, en tanto que categoría que engloba a las mujeres en un grupo, se transforma en un concepto opresor que ignora la diversidad entre las mujeres con distintas realidades culturales y sociales. Desde esa perspectiva, el movimiento feminista postmoderno aboga por la diferencia como diferencia radical, es decir, ausencia de características comunes, ausencia de categorías homogéneas, ausencia de género.

Como sostiene Braidotti (2002), lo que está en el corazón mismo de esta redefinición del género y de la inclusión del sexo y la sexualidad en el debate feminista, es la noción de sujeto, en el doble sentido de la constitución de la identidad y de la adquisición de subjetividades. Para la autora, la teoría feminista se enfrenta al desafío de inventar nuevas imágenes de pensamiento que ayuden a reflexionar sobre el cambio y las construcciones subjetivas como formas que autorizan o dan derecho a ejercer ciertas prácticas y nos excluyen de otras, que colocan en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo que se incorporan a través de nuestra biografía y que suponen un proceso de afirmación o distinción en relación a los demás. Es dentro de este lugar de debate que Julia propone reflexionar sobre la construcción de su identidad o, como ella señala, la producción de su subjetividad:

Yo prefiero el término “producción de la subjetividad”, porque es un término foucaulteano. Porque Foucault habla de la subjetividad como una construcción, que tiene que ver con la localización de los sujetos dentro de los discursos, las relaciones de poder, y de cómo esa subjetividad se forma de manera compleja, cambiante, contingente, en proceso, pero siempre a partir de un triángulo: subjetividad, relaciones de poder, discurso y prácticas discursivas. Así, la subjetividad se conecta a los espacios, los tiempos, los saberes, las posiciones que ocupamos en los términos de clase social, raza, cultura, edad familia, sexualidad, género, en un momento concreto. Es complejo, es relacional, y me siento más cómoda relacionándome en esos términos (Entrevista con Julia, febrero, 2003).

Me pregunto entonces: ¿Qué espacios, tiempos y saberes se entrecruzan en el relato biográfico de Julia? ¿Qué significados asumen a lo largo del tiempo? ¿Qué diferentes Julias conviven en su relato? ¿Y cómo me aproximo yo a cada una de ellas? La reconstrucción biográfica implica sobreponer varios planos paralelos: la experiencia vivida y la experiencia reconstruida por aquel que la vivió, semejanza y diferencia entre pasado y presente, la percepción y el recuerdo. De ese modo, el tiempo del relato es siempre un tiempo múltiple, desestructurado. Pasado, presente y futuro se sobreponen y se crea un tiempo nuevo, el tiempo del relato. Es en ese espacio temporal múltiple donde se despliegan los acontecimientos, donde la experiencia se reviste de sentido. Por eso, señala Ecléa Bosi (1999), para localizar un recuerdo no basta un hilo de Ariadna; es preciso desenredar hilos de madejas diversas. Cada recuerdo es un punto de encuentro de varios caminos, un punto complejo donde convergen diferentes camadas de tiempo. La casa, el barrio, las calles, la escuela, las aulas de danza, las amigas, la familia, pero también la televisión y los personajes de la cultura popular que le causaban identificación o extrañamiento, son algunos de los escenarios que Julia revisita en su reconstrucción biográfica. En todos ellos me llama la atención una situación de aprendizaje, de descubierta, donde el embate entre disciplina y transgresión generan formas de posicionarse ante el mundo. Esta es la senda que elijo para transitar por el relato de Julia.

## 2.1 Sobre fronteras y patrias personales

En mi pueblo existían dos escuelas. Una escuela pública, de las escuelas nacionales, y una escuela privada concertada de monjas, que nunca ha sido una escuela privada de elite, pero una escuela que atendía a clases medias y bajas. Los motivos por los que mis padres eligieron la escuela de monjas son variados y diversos. Primero pienso que se identificaban más con los valores de la escuela privada concertada, por el tipo de rigor, tipo de disciplina, por el tipo de expectativa que tenían en relación a la educación de sus hijos. Mis padres siempre fueron, si no conservadores, bastante moderados en todas sus convicciones y aunque no eran creyentes ni religiosos, creo que la escuela de monjas representaba, entre las opciones, la que tenía mejor valor educativo. Hay, además, una cuestión que es muy curiosa y que es otra de las razones, de los motivos, más pragmático, por el que mis padres optaron por la escuela de monjas. Es que mi pueblo está dividido por una riera que, principalmente en otoño y primavera, bajaba agua abundante y causaba muchos problemas al pueblo. Aun hoy, cuando la riera está cubierta, este es un pueblo dividido por el medio. Coincidió que la escuela de monjas estaba de nuestro lado de la riera, muy cerca de mi casa, y no tenía que cruzarla para ir a las clases” (Entrevista con Julia, febrero, 2004:2).

Elijo este fragmento de una entrevista con Julia por dos motivos distintos: porque me permite iniciar una reflexión sobre la naturaleza ínter subjetiva de la identidad, y porque a la vez me ofrece una metáfora: la riera como límite, como marco de un territorio reconocido, como frontera de patrias personales. Nacemos y nos desarrollamos vinculados a grupos que nos preceden. Venimos al mundo a través del otro, de un conjunto que nos recibe, que nos nombra, que nos ha soñado. Somos, por lo tanto, herederos de sus sueños, de sus expectativas, de sus deseos, renunciadas, historias y fantasías. El grupo familiar es el primero, —nuestra primera e irrevocable patria— y a él otros grupos se suman a lo largo de la vida (la escuela, los iguales, los marcos culturales y sociales). Somos sujetos de conjuntos ínter subjetivos, y dentro de cada espacio de relación aceptamos o contestamos límites, incorporamos o rechazamos representaciones. Así —y tomo prestadas palabras de Paulo Freire (1997)—, no somos sólo lo que heredamos, ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica entre lo que heredamos y lo que adquirimos.

Esta naturaleza negociada de la identidad —la tensión entre lo uno mismo y los demás, entre lo individual y lo social, entre lo análogo y lo dispar, entre lo que soy y lo que puedo ser— plasma lo que Hernández (2003) llama una visión de la identidad como proceso, como construcción constate. Una mirada a la identidad que se contrapone a la visión moderna, fundamentada en la estabilidad del sujeto, en la supresión de discrepancias, en el hacerse idéntico, al otro y a sí mismo.

Julia nació y creció en un pueblo. Siempre me llamo la atención la relación de proximidad, no apenas geográfica, pero identitaria que suponía vivir en una ciudad pequeña. En su pueblo estudió en la misma escuela donde años atrás había estudiado su madre, y donde posteriormente estudiaría su hermano. Ella lo recordaría en una de nuestras entrevistas:

En la época de mi madre la escuela tenía dos entornos separados, el de las chicas ricas, que eran internas, y el de las chicas pobres, al que iba mi madre. Ya, en mi época, esta división no existía. Se transforma en una escuela de socialización de todas las chicas en un mismo entorno, de aquí la importancia del uniforme, la bata, los libros de texto como reguladores, y maquilladores de diferencias de clases. Eso no quería decir que la escuela de monjas no considerara las diferencias de clase. Al contrario, creo que tenían muy claro que los valores que deberían predominar eran los de la clase media alta. Eso, en aquel entorno, significaba ser una mujer que estudiaba, y no necesariamente estar destinada a ser ama de casa. La escuela nos preparaba para acceder a una formación superior, aunque de hecho creo que pocas de las niñas lo han conseguido (Entrevista con Julia, 2004:2).

Muchas veces somos de nuestros recuerdos simplemente testigos (Ecléa Bosi, 1999). La tela de la memoria también se teje de historias contadas por otros, recuerdos que con el tiempo se incorporan a nuestra propia biografía. Lo que Bosi alerta es la carga comunitaria de la que nos servimos para constituir lo que nos es más individual. Pero, si estamos “socialmente situados”, incluso en los espacios que podríamos considerar más íntimos —y por tanto más libres— como son nuestros deseos, nuestros gustos personales, nuestra memoria, nuestro cuerpo, cabe preguntar: ¿Qué lugar queda al sujeto en esta construcción? Si lo idiosincrásico está también constituido por disposiciones psíquicas socialmente construidas, ¿podemos librarnos de la dominación simbólica inscrita en lo subjetivo?

Es importante recordar que, desde la perspectiva que nos posicionamos, asumimos que los procesos de formación de la subjetividad se construyen y representan a través de prácticas y discursos producidos en diferentes lugares y medios. Prácticas y discursos que fijan representaciones y actuaciones con los que el sujeto dialoga para construirse como sujetos (Hernández, 2003). En la narrativa biográfica de Julia, la escuela, como lugar de subjetivación, gana relevancia. Ser escolarizado, asistir a ceremonias, conocer las reglas, relacionarse con los miembros de un grupo, son algunos de los rituales que nos permite empezar a integrarnos a un espacio nuevo, el espacio público. Dentro de este ámbito, la problematización del cuerpo como lugar donde se inscribe identidad es, como afirma Julia, uno de los temas de investigación emergente en el campo de los estudios feministas. En la escuela también aprendemos prácticas corporales que nos localizan, que crean representaciones en torno a quién somos, cómo nos sentimos o cómo nos podemos comportar.

Empecé a ir a la escuela muy pequeña, con cuatro o cinco años y llevé uniforme hasta sexto curso. En aquel momento no lo vivía como algo uniformante como lo veo ahora. La relación con la escuela no era para mí una relación conflictiva, quizá porque era lo único que conocía. Yo no recuerdo ninguna clase que nos preguntaran sobre nuestras biografías o sobre lo que estábamos leyendo, o sobre nuestros temas de interés. Era una escuela que funcionaba muy dentro de los términos del consejo general de educación, muy tecnocrática y muy basada en la reproducción del sujeto disciplinado, desde la perspectiva de la acumulación del conocimiento, de la reproducción del conocimiento oficial, del conocimiento formal, etc. En mi escuela aprendía ciencias, aprendía matemáticas, aprendía lenguas, y aprendía, además, una forma muy dócil de relacionarme respecto a la vida” (Entrevista con Julia, febrero, 2003).

Recuerdo, una vez más, la riera como metáfora. Romper con las determinaciones que nos impone la cultura no es una tarea fácil. Ser dócil, mantenerse dentro de los límites es, muchas veces, la alternativa acatada. Como Julia resalta en su relato, los sistemas de vigilancia y clasificación del sujeto, de disciplinación de los cuerpos suelen ser totalizadores, y en cuanto totalizadores es muy difícil encontrar espacios donde introducir cambios:

Yo era una buena estudiante. O quizá más que una buena estudiante era una alumna que me había acomodado muy bien a cómo funcionaban las cosas. Conseguía, ocupando el menor tiempo y esfuerzo posible, dar la respuesta que esperada de mi la escuela. Tenía sobresalientes y notables sin ser una alumna brillante, una alumna buena. No era, digamos así una alumna que se dejara manejar. Podía convivir paralelamente con malas alumnas y buenas alumnas. Sin embargo, yo tenía buen rendimiento académico y eso creaba expectativas en la escuela y en mis padres de que seguiría una carrera de asignaturas científicas. Mis padres querían que yo siguiera medicina, y por eso, haber decidido cursar Bellas Artes, fue para ellos algo muy difícil de aceptar. Lo vieron como una confrontación, como un acto de rebeldía (Entrevista con Julia, febrero, 2003).

La formación de la identidad adaptada a lo social se fundamenta en la necesidad de transmitir un modelo social culturalmente aceptado y estable, que asegure la integración y la continuidad social. Carli (Carli *et al.*, 1994) advierte que, la prerrogativa de mantener este imperativo impone la necesidad de controles preventivos y represivos en los marcos institucionales: “La idea central de socializar el individuo en el ‘deber ser’ asegura la existencia de un sistema ordenado y equilibrado. Se trata de pensar el individuo como objeto depositario de lo esperable. Un individuo que, por lo tanto, debe transitar en trayectoria lineal donde no tenga la opción de elegir o emanciparse”. Cabría entonces preguntar: ¿Cómo negociamos estas determinaciones? Evoco otra vez las palabras de Julia: en la escuela no sólo aprendemos, lengua, matemáticas, ciencias. La escuela es también un lugar de producción cultural e intercambio de subjetividades, dónde el conocimiento se media, se rechaza y se representa en las relaciones de poder, dentro y fuera del aula. Espacios que se componen como lugares de complejas dinámicas personales y sociales, dónde negociamos entre resistir e incorporar a los términos que nos asignan como mujeres, como hombres, como adolescentes, como niñas, etcétera.

## 2.2 Cultura popular y construcción de la subjetividad

Cuando, con el grupo de investigación, aceptamos el desafío de pensar la construcción de identidades docentes en relación a los artefactos de la cultura popular, nos posicionamos desde una perspectiva particular de entender los procesos pedagógicos. Más allá de la escolarización formal, concebíamos que aprender y enseñar son una forma de producción cultural y de intercambio que tiene lugar en el terreno más amplio de la vida cotidiana. Así, reconocíamos los medios de comunicación y las imágenes de la cultura popular como una fuente relevante de formación personal. Nos preocupaba por eso prestar atención a las interacciones con la cultura popular que son significativas en nuestras biografías, no sólo como prácticas discursivas en las que nos reconocemos dentro de una cultura, pero como lugar de producción de subjetividades.

La experiencia escolar de Julia, como ella misma comentaba muy basada en la reproducción de sujeto disciplinado, en la acumulación del conocimiento oficial, se veía muchas veces traspasada por otras formas de comprensión que proporcionaba la cultura popular. Formas de saber con las que las niñas se relacionaban dentro y fuera del aula, y que si bien muchas veces reforzaban el conocimiento oficial que impartía la escuela, también daban lugar a otras representaciones e identificaciones. Julia reflexionaría sobre este tema en una de nuestras entrevistas:

En el año 75, cuando murió Franco, ya pasaban aquí cosas muy distintas. Yo ya estaba en la escuela, estaría en primero o segundo, y en mi casa ya había televisión. Aunque la escuela no tenía en cuenta la cultura popular en la educación de las niñas, eso no implicaba que éstas no se relacionaban con la cultura popular. Yo me acuerdo de conversaciones con mis amigas que nada tenían que ver con lo que se aprendía en la escuela, pero aparecían en el patio, o cuando salíamos de la escuela, o cuando íbamos de excursión o al cine. Creo que fuimos una generación dónde la televisión ha tenido un papel importante por varias razones. El espacio de relación con la televisión o el cine era una manera de relacionarme con un tipo de conocimiento, de subjetividades, de valores que la escuela no propiciaba (Entrevista con Julia, 2004:2).

Al ampliar y multiplicar formas de visualización, los medios electrónicos de comunicación, han alterado radicalmente el modo en que se configuran las identidades. La cultura popular es hoy un actor esencial de

nuestro escenario histórico y social, que interactúa con múltiples contextos donde se forma la subjetividad: la familia, el barrio, la escuela, los centros de trabajo, etc. Cuando en su relato Julia habla de su relación con la cultura popular durante su infancia, lo hace eligiendo dos personajes de series televisivas que, desde su mirada actual, le ofrecían mecanismos de identificación completamente distintos: Laura Ingalls de *La Casa de la Pradera* y Pippi, protagonista de la serie *Pippi Calzaslargas*. Historias que, como recuerda Julia, sucedían en contextos completamente ajenos al suyo, pero que a través de la pantalla, le permitían irse “localizando” con respecto a las relaciones sociales, el aprendizaje, el cuerpo, la autonomía.

Televisivamente, la pugna entre las buenas niñas y la malas niñas en mi imaginario se entregaba a partir de identificaciones y desidentificaciones que emergían de las situaciones de duda, conflicto, emoción y risa en las que me posicionaba como espectadora de las historias vividas por los personajes de Laura Ingalls de “La casa de la Pradera” y de Pippi Langstrumpf (o Pippi Calzaslargas, en la traducción de la serie). Como niñas que iban creciendo como yo, ponían a disposición de las espectadoras mecanismos de identificación diferenciados. La narrativa fílmica de “La casa de la Pradera” pese a que Laura Ingalls, como narradora que nos guiaba, era el personaje menos colonizado por las expectativas de su entorno, potenciaba una representación de la familia, la escuela, el trabajo y el amor basada en el drama fílmico y social. En síntesis, la construcción del discurso reforzaba los valores positivos en la formación de la identidad que se centraban en el padecimiento, el esfuerzo, la superación, la solidaridad, en definitiva, la ética y el trabajo de los buenos vecinos. En frente a esto, los mecanismos de direccionalidad de Pippi Langstrumpf, lejos de provocar situaciones dirigidas a prepararme para un final feliz, en la reproducción del sistema del patriarcado, me situaban en otra cosa. Quizás porque es una serie que, que como muchas otras series para adolescentes, hacia con que se visualizasen los mecanismos de resistencia, trasgresión e insumisión en la vida cotidiana de una niña, que desafiaba a los malos —los adultos— en compañía de su mono y de su caballo blanco (Relato biográfico de Julia, 2004).

Pippi y Laura, dos niñas que, como Julia, crecían, se hacían mujeres. Dos mundos, y sin embargo, las dos están presentes en el relato de Julia. Dos trayectos opuestos, dos formas de posicionarse ante el mundo. Mientras Laura ofrecía la continuidad de una transmisión, Pippi, en muchos aspectos, representaba la ruptura. Una niña con comportamiento de chaval, un mundo sin adultos, una posibilidad de reinventarse, de alejarse de lo que hoy, adulta, Julia identifica como el orden simbólico del patriarcado. Diferente del discurso normalizador que suponía Laura Ingalls, la fantasía, el distanciamiento brechtiano que caracterizaba los personajes y la estética fílmica en “Pippi”, dejaba, como afirma Julia, un lugar a la crítica social, la inquietud, la pregunta y la ironía, en confrontación a la plena y conservadora de aceptación de las normas:

Recuerdo que mi hermano y yo esperábamos las tardes del fin de semana para disfrutar de la sobremesa televisiva, y que tanto el como yo lo pasábamos bien como espectadores de este personaje de múltiples nombres: Pippilotta, Viktualia, Rollgardina, Schokominza, Efraimstrochter Langstrumpf. Lo que no tengo claro es si la identificación con la insubordinación de Pippi estaba relacionada con el despertar social del contexto de anestesia en qué el franquismo nos había dejado (teniendo en cuenta que “Pippi” y “La casa de la pradera” se empezaron a emitir por Televisión Española entre 1974 y 1975), pero sí que la identificación, pese a que se trataba d’una chica, que tenía actitud de chaval, funcionaba tanto por chicas como por chicos. Ahora he aprendido a leer que los escenarios y el aspecto estrambótico de Pippi no tenían nada a ver con el bucolismo de la pradera, y sobre todo que la risa puede ser una forma de insumisión a las pautas que los adultos introducen en el mundo (Relato biográfico de Julia, 2004:2).

### 3. A modo de conclusión: Aprender de narrativas biográficas

En las últimas décadas hemos presenciado en diversos campos de estudio, un considerable resurgimiento de la investigación basada en relatos biográficos. Si revisamos publicaciones, monografías y revistas de investigación recientes, principalmente en el campo de las ciencias sociales, podemos asistir a un creciente interés por reconstruir trayectorias biográficas y autobiográficas como forma de generar conocimiento. Esta considerable importancia que empieza a ganar la narrativa como metodología y epistemología, responde a lo que Eisner (2004) identifica como una verdadera revolución, que se hace notar en todas las áreas del saber, y que se caracteriza por poner en duda concepciones y métodos tradicionales de investigación. El carácter cada vez menos hegemónico del positivismo, están cambiando suposiciones profundamente arraigadas a la práctica investigadora, como por ejemplo, las nociones de objetividad, control o distanciamiento. En esta senda, aportaciones como las teorías poscríticas y, de manera muy especial, el pensamiento feminista han levantado su voz contra convenciones académicas e intelectuales excluyentes y científicistas, y abierto camino a una epistemología basada en el valor de la experiencia.

En ese contexto, la narrativa, en cuanto forma de comunicación y pensamiento, hasta muy poco relegada a un conocimiento anecdótico, empieza a ser valorada como una fuente de conocimiento valioso que puede ayudarnos a aprender sobre las personas y la sociedad. Como sostiene Bruner (1989), narrar y comprender narraciones es un proceso crucial en la creación de significados: representamos nuestras vidas, nuestros orígenes culturales, nuestras creencias, en forma de historias, de la misma manera que damos sentido a nuestra experiencia inmediata, a lo que sucedió ayer o el día anterior, de forma relatada. Los relatos constituyen así una herramienta imprescindible en la significación de nuestra existencia, son el instrumento que nos permite situar y simbolizar nuestro “lugar” como sujetos dentro de una cultura.

Desde ese lugar de debate, la pregunta que finalmente emerge de la investigación es: ¿Qué es lo que podemos aprender sobre las imágenes de la cultura popular y sobre nuestra relación con ellas trabajando con relatos biográficos? ¿Qué nos aportan relatos como los de Julia?

Si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también a la colectividad social en que el sujeto está inserido. Percibir cómo el individuo organiza su experiencia de vida en una cultura, nos aporta también los valores de esa cultura de la que forma parte. El relato biográfico tiene entonces una importancia teórica inmensa y en gran medida inexplorada: nos ofrece la posibilidad de comprender mejor la sociedad (sus discursos, sus vicios, sus paradojas) a través de una biografía. El dictamen feminista “*lo personal es político*”, gana así una actualidad renovada. Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso, asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica, encierra una carga fuertemente política: reconstruir la propia historia abre camino a un acto interpretativo y meta cognitivo, que puede ayudarnos a comprender cómo nuestra subjetividad se conecta a prácticas y discursos culturales, a relaciones de poder y a ideologías dominantes.

Asimismo, al romper la jerarquía entre el *saber teórico* (que pocos detienen) y el *saber personal*, con su carga emotiva, íntima, emocional, una epistemología narrativa llama la atención al potencial emancipador de narrar la propia experiencia, a trascender una situación de opresión (de ser narrados por otros) y tomar

el control de las propias narrativas. Diferente de los anunciados factuales, las proposiciones abstractas de la especulación empírica, relatos como el de Julia, nos aproximan a la dimensión emotiva, compleja de la experiencia. Nos permiten, como afirma Bolívar. (Bolívar et al., 1998) captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos: los deseos, sentimientos, las creencias, los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje donde nos construimos como sujetos. De ese modo, la investigación narrativa centrada en los relatos biográficos puede funcionar como un instrumento crítico que nos ayuda a comprender en más profundidad como construimos nuestras posiciones subjetivas dentro de una cultura.

## Bibliografía:

Álvarez, S. (2001). "El feminismo postmoderno.", en *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Alianza Editorial: Madrid.

Bosi, E. (1999). *Memória e Sociedade. Lembranças de velhos*. Cia. Das Letras: São Paulo.

Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández (1989). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: Guía para indagar en el campo*. Universidad de Granada: Granada.

Braidotti, R. (2002). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós, Buenos Aires.

Bruner, J. (1989). *Actos de significado*. Alianza: Madrid.

Carli, S., A. Lezcano, M. Karol y M. Amuchasegui (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana: Buenos Aires.

Clandinin, D. y F. Connelly (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Quality Research*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.

Eisner, E. (2004). *El Arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós: Barcelona.

Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI: Madrid.

Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes. Aprendiendo de la cultura popular*. Paidós: Barcelona.

Goodley, D., R. Lawthom, P. Clough y M. Moore (2004). *Researching Life Stories. Method, Theory and Analyses in a Biographical Age*. Routledge Falmer: London.

Guba, E. y Y. Lincoln (1989). "What is the Constructivist Paradigm?", en Anderson D. S. y B. J. Biddle (1991). *Knowledge for Policy: Improving Education Through Research*. The Falquer Press.

Hall, S. (2005). *Identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora: Rio de Janeiro.

Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Octaedro: Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2006). *Bases para un debate sobre investigación artística. Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes*. Ministerio de Educación: Madrid.

Plummer, K. (1989). *Los documentos personales: Introducción a los problemas y bibliografía del método humanista*. Siglo XXI: Madrid.

Storey, J. (2002). *Teoría cultural y cultura popular*. Octaedro: Barcelona.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books: Barcelona.