

# **HISTORIAS DE VIDA Y EDUCACIÓN SOCIAL: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN**

**Eva Bretones Peregrina**  
**Jordi Solé Blanch**  
**Neus Alberich González**  
**Pep Ros Nicolau**  
Universitat Oberta de Catalunya

## **RESUMEN**

Las historias de vida son una forma de producir conocimiento y comprensión sobre la sociedad y la cultura de la que participan las personas. Son utilizadas como técnica de investigación por numerosas disciplinas aunque desde perspectivas teóricas y epistemológicas diferentes. En algunas disciplinas son una técnica cualitativa de investigación. Para disciplinas o corrientes más aplicadas, como la pedagogía social, las historias de vida también son una técnica aplicada para la acción socioeducativa. En este artículo convergen ambos fines: investigamos sobre los discursos de los profesionales, a través de sus relatos biográficos; e, incorporamos sus historias a la formación inicial de educadores sociales.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación social - Historias de vida - formación de formadores - investigación educativa.

## **ABSTRACT**

The life histories are a way of producing knowledge and understanding about society and culture. They are used as a technique by many disciplines although since different theoretical and epistemological perspectives. In some disciplines they are a qualitative research technique. For applied disciplines, as the pedagogy, life histories are also a technique used for educational action. In this article converge both ends: we investigate on the discourses of professionals, through their life stories, and we incorporated their stories to the formation of social educators.

## **KEY WORDS**

Social Education - Life History - teacher training - educational research.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las historias de vida nos cautivan y nos incumben porque nos interesamos por las vidas de las personas y lo hacemos con el objetivo de intentar comprender cuáles son las vivencias subjetivas que tienen de su experiencia vital, a la vez que ponemos en relación estas vidas particulares con las situaciones socioculturales e interpersonales en las que están inmersas.

Cada vida es única, pero está conectada con otras muchas y con sus contextos. Cada persona tiene una historia personal (o varias) que narrar. Las historias de vida no son sus vidas, pero nos acercan a cómo las viven estas personas. Aproximarnos a las historias de vida de las personas y los colectivos a quienes acompañamos como educadores sociales nos permite acercarnos a la singularidad y a la complejidad, es decir, a la subjetividad de toda existencia humana.

Las historias de vida no son solo un producto de la memoria personal, lo son también de la memoria colectiva y social. Esto es, están imbuidas de significados colectivos. Es así como a través de esta técnica nos acercamos a las vidas de las personas y comprendemos mejor la sociedad y la cultura de la que forman (y formamos) parte. Y lo hacemos al reconocer, valorar y comprender al otro, al aproximarnos al significado que los actores dan a su propia experiencia, al conocer sus puntos de vista sin un juicio moral sobre la idoneidad o no de sus creencias o de sus comportamientos. Si creemos que como educadores sociales tenemos que incidir o acompañar en ciertos procesos, lo hacemos teniendo en cuenta sus perspectivas. Una toma en consideración que nos obliga a posicionarnos como profesionales. Así, la manera de aproximarnos al otro, con una técnica que se basa en el establecimiento de una relación interpersonal, nos emplaza a comprender su proceso, pero también a establecer un vínculo y un compromiso con los demás.

Para Bertaux (2005) los relatos de vida son especialmente fructíferos si queremos dar cuenta de mundos sociales que se construyen alrededor de un tipo de actividad. Es decir, mundos que comparten un cosmos determinado. Si investigamos ese mundo social en profundidad (o mejor aún, si investigamos varios mundos sociales y los comparamos) podemos llegar a identificar algunas de las lógicas sociales que los rigen.

Un mundo social, en nuestro contexto profesional, puede ser un centro residencial de acción educativa, o un piso tutelado o un hogar para mujeres víctimas de la violencia machista. Pero la educación social, en sí misma, también es un mundo social: un mundo centrado en una actividad profesional.

Creemos que todos los usos de las historias de vida en educación social deberían compartir la finalidad última de perseguir una mejora en los enfoques y las acciones profesionales para avanzar en los procesos de acompañamiento a las personas. Existe, sin embargo, una distinción básica en la pluralidad de utilizaciones de las historias de vida: la que persigue la construcción de conocimiento per se y la que está enfocada a la acción, a la transformación. En el trabajo que presentamos convergen ambos fines: en primer lugar, investigamos sobre los discursos de los profesionales -a través de los relatos biográficos de aquellos que traducen los encargos y saberes de la profesión a las prácticas, incorporando su voz y su mirada; y, en segundo lugar, hacemos uso de sus historias de vida para la formación inicial de futuros educadores

sociales.

Lo que un educador cree que ha determinado su vida profesional, y que se nos revela en su relato, nos ayuda a comprenderlo mejor (su trayectoria, las dificultades que ha superado –o no-, sus motivaciones, sus anhelos, sus frustraciones, sus miedos...). Las historias biográficas se convierten así en una herramienta crítica que nos sirve para construir y/o transformar la mirada que tienen los futuros educadores sobre los sujetos de la educación, las instituciones, los encargos institucionales, las prácticas educativas, las decisiones “éticas”... en este mundo tan complejo, donde las vidas y las trayectorias de las personas responden a múltiples factores. Pero también permite que los propios narradores reflexionen sobre sus prácticas y posicionamientos. ¿Qué decisiones (externas, pero también personales, escogidas o impuestas) han acabado por configurarlos como individuos insertos en un conjunto social?, ¿qué condicionantes los han llevado a la situación en que se encuentran en el momento actual? De todo ello hablaremos a lo largo de este artículo.

## 1. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN

Nuestra investigación, que forma parte de una propuesta formativa transversal en la que están implicadas diferentes materias del Grado de Educación Social de la UOC, se orienta desde la perspectiva biográfica (Bertaux, 2005; Pujadas, 1992). Una perspectiva que, como ya anunciábamos, responde a un doble objetivo: por un lado, aproximarnos y entender los procesos que tienen lugar en determinados contextos socioeducativos y, por otro, la búsqueda de convulsiones en lo teórico y en lo político como mejora de la formación inicial que procuramos y de la práctica profesional que compartimos.

La investigación se inició en el año 2010 y en ella prevalecen los testimonios personales y colectivos de profesionales de la educación social. Unos testimonios que han permitido construir a lo largo de estos tres años verdaderas *memorias personales* inseridas -tal y como nos enseñaría Bourdieu (1993)- en contextos sociales, culturales y profesionales particulares. Una construcción que revierte (al tiempo que alimenta) la formación inicial de la que somos responsables. Y esto es así porque los diferentes relatos se acompañan de todo un trabajo colaborativo de contextualización, análisis y crítica en el que participan los estudiantes, los profesionales y los docentes.

Para la localización y la selección de los informantes/narradores nos sumergimos (y en ello seguimos) en la práctica de la observación participante: centros de atención a mujeres víctimas de la violencia machista, centros escolares, centros penitenciarios, centros residenciales de acción socioeducativa, centros de atención primaria, centros de atención a la infancia y la adolescencia, principalmente. Nuestra inmersión en estos universos profesionales aportó criterios de selección al tiempo que ampliaba nuestras fuentes de información más allá de las entrevistas. Las entrevistas, claves en este proceso, han sido y son siempre reflexivas en la elaboración de las trayectorias (persiguen comprender las perspectivas de los diferentes actores a través de sus propias palabras). Su tipología, consecuentemente, ha variado en función de las personas, de las funciones y de las instituciones (entrevistas

informales entre pasillos, entrevistas no dirigidas de carácter exploratorio, entrevistas focalizadas en elementos significativos para el estudio, y también entrevistas grupales).

En esta primera fase, las historias de vida permitieron una aproximación a los diferentes colectivos profesionales y a sus acciones sociales a partir de un intenso proceso de *extrañamiento*. Intenso, porque todos los que participamos de la investigación, actuamos como docentes/investigadores pero también como educadores sociales.

El proceso de selección y la construcción de las historias no ha sido rápido ni fácil. Tres años después disponemos de 20 relatos biográficos de profesionales de la educación social, la mayoría de ellos editados y publicados por la UOC como material docente (Alberich, 2012; Bretones y Risquez<sup>1</sup>, 2012; Jiménez y Gómez-Franco, 2011; Pié, 2012).

Está claro que ninguno de los relatos proporcionan por sí solos toda la información necesaria para hacer un buen análisis ni llegar a conclusiones sobre el tema que nos ocupa. Para ello, utilizamos otras fuentes de información. La observación participante que ya mencionábamos, pero también el análisis de la documentación personal, profesional e institucional que se recoge a lo largo de la etnografía. En este estudio, junto al análisis de los discursos legales prescriptivos establecidos por las políticas en el que se enmarcan, y a veces inspiran, las acciones de los actores profesionales, también se analiza la creación escrita y visual de los propios actores, principalmente por dos razones: por una lado, revela ideas, opiniones, maneras de actuar y de vivir (Pujadas, 2004) de especial relevancia para los objetivos que nos ocupan; y por otro, permite analizar los planteamientos oficiosos de las diferentes instituciones.

Una vez *completadas* las Historias<sup>2</sup>, éstas se analizan y discuten, junto a los profesionales implicados, pero también junto a los alumnos en el marco de unos determinados contenidos teóricos y competencias profesionales que se desarrollan en diferentes asignaturas del Grado. Cuatro de los relatos han sido registrados en vídeo y se han incorporado a las asignaturas de *Historias de vida*, *Antropología pedagógica* y *Practicum*. Algunos de los relatos han sido transcritos, elaborados y publicados para la asignatura del *Practicum II*, dedicado al estudio de las instituciones (Pié, 2012). Y otros son utilizados aleatoriamente en función de las competencias y de los contenidos teóricos a desarrollar en el Grado (Jiménez y Gómez-Franco, 2011).

Todo el material que vamos elaborando junto a la revisión bibliográfica pertinente, tanto de etnografías escritas por otros colegas que dedican parte de su trabajo a la descripción y análisis de instituciones o campos profesionales en los que se inscribe la educación social (Bolívar, 2002; Dubar, 1995; Fasseur y

---

<sup>1</sup> El documental *Trànsits: les veus de la pràctica social* realiza una síntesis de algunos de los relatos a partir de elementos clave (formación, trayectoria profesional, experiencia actual, adaptación institucional, posicionamiento ético, interpretación de la función social, limitaciones, potencialidades, etc.) se puede ver en la siguiente URL: <http://www.frequency.com/video/trnsits-les-veus-de-la-prctica-social/77948381>

<sup>2</sup> "Las Historias de vida describen, a diferencia de los relatos, tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, y el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial" (Pujadas, 1992, p. 13).

Leroy, 2009/2010; Lopes, 2011), como de publicaciones propias del ámbito de la antropología de la educación (Díaz de Rada, Velasco y García Castaño, 2003; Jociles, Franzé y Poveda, 2011; Soto, 2006) que se han dedicado a reflexionar en torno a las prácticas profesionales y los modelos de trabajo social y educativo, nos permiten seguir construyendo y analizando los procesos de inserción profesional en diversas instituciones y aprehendiendo cómo son encarnadas las dinámicas institucionales por parte de los profesionales en el ejercicio de sus tareas.

## 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO PROFESIONAL

La Educación Social es una profesión que se ha ido construyendo a lo largo del tiempo a partir de oficios que respondían a prácticas y modelos de trabajo social desarrollados en múltiples contextos de acción social y educativa. Sáez y García Molina (2006), que han estudiado profusamente los *procesos de profesionalización* de la educación social, destacan la intervención de varios actores clave en este desarrollo, entre los que sobresalen el papel del Estado y las políticas públicas, los propios profesionales, las instituciones formativas, el mercado, los usuarios y el resto de profesiones y oficios con los que se comparte y/o rivaliza en un mismo campo laboral. Todos ellos conformarían - ante la falta de un aparato estructurado y centralizado capaz de articular una fuerte identidad profesional, como lo sería la escuela para los maestros/docentes-, un criterio organizador desde el que poder explicar la educación social como profesión. Siguiendo la estela del trabajo desarrollado por estos autores, cabría añadir también el papel de las instituciones donde se trabaja, en tanto que escenarios en los que vemos concretar los saberes técnicos y las múltiples prácticas profesionales del trabajo social y educativo (Pereira y Solé, 2013). En efecto, es en las instituciones, en los lugares de trabajo concretos, donde los profesionales producen discursos y saberes en torno a la actividad que despliegan, sea para justificar sus prácticas o para distanciarse (críticamente) de ellas cuando no se ajustan al *ethos* profesional.

Analizar el discurso de los profesionales implica, en consecuencia, poder documentar los contextos institucionales, pero también económicos, políticos y culturales que condicionan las prácticas de su cotidiano profesional. Lo que significa poner nombre y dar voz a las historias de los protagonistas de estas prácticas más allá de las funciones que ejercen en un contexto profesional específico.

Un análisis, por tanto, que analiza las instituciones como contextos singulares en las que convergen escenarios educativos múltiples. Ello supone analizar, siguiendo a Díaz de Rada (2010), la vida concreta de las personas, documentar la expresión que hacen de sus prácticas y recoger la historia particular de las instituciones.

Todo ello hay que vincularlo a un proceso de construcción profesional que se complementa, además, con un trabajo de definición colectiva que ha servido de base para articular la cultura y la identidad de la figura del educador social. Nos referimos, sobre todo, a la publicación de los *Documentos profesionalizadores*, consensuados y ratificados por las organizaciones profesionales y que la Asociación Estatal de Entidades de Educación Social (ASEDES) presentó en el año 2007 en el marco del 5º Congreso Estatal de

## Educadoras y Educadores Sociales<sup>3</sup>.

Ha sido a través de estos *Documentos profesionalizadores*, que se presentan como “textos de guía y referencia” pero también como “documentos vivos susceptibles de ser revisados en el futuro” a fin de adaptarlos a “las nuevas exigencias y aportaciones profesionales derivadas de su estudio, reflexión y uso”, que los educadores sociales pueden sentirse miembros de una comunidad profesional.

Su incorporación en el discurso profesional y las prácticas concretas requieren, sin embargo, -tal y como defiende Moyano (2012)- de un proceso de compromiso con la propuesta. Un compromiso que entendemos como el reconocimiento de unas funciones propias que otorgan identidad profesional.

En la implementación del Grado de Educación Social en la UOC se ha asumido este compromiso, que se interpreta, además, como un *acto profesionalizador*. No reconocer aquello que es característico en la profesión repercute en la autorización ética, en la responsabilidad educativa y en la confianza social que se otorga a la propia profesión.

Como docentes implicados en la formación de educadores sociales tenemos pocas dudas sobre la actualidad y la vigencia de las funciones y competencias profesionales definidas en los *Documentos profesionalizadores*. Ahora bien ¿cómo incorporan, adaptan y reconstruyen estas definiciones los propios profesionales a sus discursos y prácticas socioeducativas?

### 2.1 El discurso de los profesionales

El análisis que hemos realizado en torno a los discursos profesionales nos permite identificar en el *encargo profesional* el elemento clave a partir del cual se establecen las condiciones de posibilidad, pero también los límites, para la acción social y educativa institucionalizada. Un encargo profesional que, en último término, colabora en la consecución de los objetivos de una política determinada. El *encargo* marca las directrices sobre la tipología de usuarios, las acciones a realizar, el tipo de profesionales que pueden llevarlas a cabo, etc. Así pues, el discurso de las y los educadores muestra cómo toman ellos dicho encargo a la hora de orientar su actuación profesional; es decir, cómo se posicionan en torno al cometido que deben desempeñar.

Es así como uno de los focos de atención de nuestro trabajo con las historias de vida toma como punto de partida el desarrollo de un discurso profesional que se esfuerza por definir un modelo de trabajo social y educativo del que destaca una triple confrontación, no siempre explícita, entre el “ideal” profesional (definido, como se ha dicho, en los *Documentos profesionalizadores*), las funciones y tareas que en realidad se desempeñan en cada dispositivo institucional y la posición ética y/o política que hay que tomar y sostener en el ejercicio cotidiano de la profesión.

Los relatos biográficos de algunos profesionales ponen en evidencia la dificultad de consolidar una propuesta común en torno a una cultura profesional

---

<sup>3</sup> En los *Documentos profesionalizadores* se halla un “Código Deontológico”, una “Definición profesional de la Educación Social” y un “Catálogo de Funciones y Competencias de la profesión” en un marco categórico que ha venido a conectar a profesionales de campos laborales muy diversos.

propia y diferenciada. En este sentido, el análisis de los discursos muestra, a grandes rasgos, dos lógicas diferenciadas: por un lado, las que tienen que ver con las descripciones o construcciones que se realizan de la realidad, de las que el desarrollo profesional no puede abstraerse; y, por el otro, las lógicas institucionales, desde las que se proyectan todo tipo de acciones que no siempre tienen que ver con la educación social.

En este sentido, son numerosos los autores que sostienen que el ejercicio profesional no puede separarse de los marcos teórico-epistemológicos y metodológicos con los que se analizan la realidad (Díaz de Rada, 2010; García Molina, 2012; Moyano, 2012; Núñez, 2010). De hecho, deviene un imperativo para cualquier profesional de la educación social. Un marco que se inscribe y que se explica desde una concepción de los profesionales de la educación social como sujetos sociales y culturales (Díaz de Rada, 2010; Soto, 2006). Y es que cualquier tipo de acción social está estrechamente vinculada a las descripciones o construcciones que realizamos de la realidad. Unas descripciones y construcciones que nacen y se desarrollan en complejas trayectorias vitales y, por tanto, más allá de las funciones profesionales.

En el análisis de los discursos de los profesionales aparece esta idea de forma recurrente, sobre todo por lo incómoda que resulta por poca conciencia que se tenga de los marcos ideológicos con los que se gobierna la cuestión social (Castel, 1997). De una forma concreta de pensar el mundo y de relacionarse con él se desprenden unas determinadas formas de acción social. Es en este marco de construcción de la realidad donde percibimos el juego de intereses que acaban por condicionar las políticas públicas y los contextos profesionales.

Desde este punto de partida, hay profesionales que alertan sobre el retorno de un doble discurso: asistencial y caritativo, por un lado, y neohigienista, por el otro. Un doble discurso moral y político al que no le faltan justificaciones científicas y desde el que se pretende ejercer el control absoluto de la realidad social. La búsqueda continua de categorías clasificatorias, por ejemplo, desde los «fracasados escolares» a la «generación ni-ni», desde los «enfermos mentales» a los «jóvenes delincuentes», los «toxicómanos», los «inmigrantes» o las «familias en situación de riesgo», se está exhibiendo ante el mundo profesional como una realidad en sí misma desde la que se borran las subjetividades (las personas devienen objetos simples de los que se puede prever sus comportamientos a partir del conocimiento previo de ciertas variables tipificadas) y se estandariza la intervención profesional (Venceslao, 2011). Un ideal de estandarización que acaba afectando a los propios profesionales, mediante la ritualización de sus intervenciones y la obediencia a los protocolos que, como se sabe, vienen a substituir su responsabilidad a la hora de tomar cualquier decisión (Ubieto, 2012).

Así, planea en los discursos de muchos educadores sociales la necesidad de construir una posición ética capaz de interpretar y confrontar el marco desde el que se implementan las políticas sociales y los encargos institucionales. Y para ello hay que poder responder a un interrogante fundamental: la necesidad de traducir el encargo político o social que justifica la existencia de la institución o el servicio por el que se trabaja en algo que tenga que ver con el saber de la profesión (esto es, en palabras de García Molina, «retraducir el encargo político a discurso pedagógico y trabajo educativo» (2012,

p. 67)).

Es a través de esta lectura problematizadora del encargo recibido como el educador consigue construir una posición ética ante los sujetos con los que trabaja, pero también política, ante la realidad en la que se inserta su función social y educativa.

### **3. LA FORMACIÓN DE EDUCADORES SOCIALES**

En contextos educativos, una de las aplicaciones prácticas de las historias de vida ha sido la formación del profesorado. “Las historias biográficas posibilitan la reflexión sobre el trabajo educativo y la formación de nuevos profesionales, puesto que permiten que las experiencias docentes sean una fuente de conocimiento profesional” (Rivas Flores, 2009, pp. 17-36).

Cada vez está más claro que el papel de los profesionales de la educación es clave en el éxito y en la calidad de los procesos educativos. En los relatos de vida de los profesionales de la educación se abordan datos y trayectorias biográficas para dar cuenta de diferentes aspectos que tienen que ver con los cruces de las vidas personales, las experiencias profesionales y los marcos educativos más amplios.

En la formación de profesionales de la educación, algunos de los temas que se han abordado desde un enfoque biográfico han sido: la relación entre las creencias individuales, las teorías implícitas y la tarea educativa; los conocimientos prácticos que se adquieren durante la trayectoria profesional y la propia maduración y crecimiento profesional, y las actitudes y resistencias ante los cambios (González Monteagudo, 2009; Goodson, 2004). Uno de los pioneros fue Huberman (1993), quien relacionó el ciclo vital de las personas y las diferentes fases de la carrera docente:

La relación entre la historia de vida y la formación se hace evidente: si uno se interesa en la manera por la cual una persona se forma a sí misma durante su existencia, y en específico a través de sus experiencias (vivencias), el enfoque de las historias de vida aparece como una vía privilegiada (Espejo y Le Grand, 2010, p. 79).

Uno de los campos donde más se ha aplicado este enfoque en educación ha sido el de los procesos de formación de docentes (Goodson, 2004). En general, las finalidades de las historias biográficas profesionales en estos procesos han sido:

- Analizar las experiencias formativas y profesionales para darse cuenta de las propias creencias, representaciones y saberes.
- Favorecer la reflexión y la toma de conciencia sobre la propia experiencia a través de la introspección que suponen los relatos de vida.
- Explorar formas de acompañamiento de los procesos de formación y reflexión.

La misma entrevista biográfica constituye una herramienta de reconocimiento, apoyo y acompañamiento de la experiencia vivida. El hecho de compartir y analizar estas historias puede ayudar a mejorar las creencias, los saberes y las prácticas.



Las entrevistas biográficas a profesionales de la educación ya tienen por sí mismas algún impacto en las personas y en sus prácticas. Por un lado, en el plano personal, se fomenta la autorreflexión sobre la experiencia subjetiva. Por el otro, en el plano del intercambio relacional que supone la entrevista, se comparte la experiencia con los otros, ya sean directamente con otros colegas de profesión, ya sea mediante la intermediación de algún investigador del ámbito educativo. Como apunta Lopes, “la mayor parte de las veces, cada trabajador realiza su trabajo viviendo su drama personal en privado. [...] [Existe un] déficit de lenguaje común sobre el trabajo” (2011, p.28).

Las historias biográficas profesionales ayudan, por lo tanto, a crear un lenguaje compartido, a reflexionar conjuntamente sobre las vivencias, los hitos logrados, las dificultades profesionales, a aprender de las historias de otros profesionales. Hernández, Sancho y Rivas (2011), en su investigación sobre historias de vida de docentes, han identificado déficits en la escucha y el acompañamiento de estos profesionales. Estas carencias de acompañamiento profesional las podemos trasladar también a otros contextos educativos.

“[...] nadie las escucha ni las acoge; nadie está ahí cuando necesitan compartir su frustración y aspiraciones; nadie parece haber descubierto que es importante facilitar el trabajo y las obligaciones y, sobre todo, contribuir a crear comunidad” (Hernández, Sancho y Rivas, 2011, p. 55).

El desarrollo del profesional de la educación social dependerá de su formación, pero también de su vida privada, de sus experiencias profesionales y de sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, las historias de vida de los educadores sociales acompañan el desarrollo de los procesos de aprendizaje profesional, ayudan a tomar conciencia, a valorar y a reconocer los aprendizajes adquiridos gracias a la experiencia de otros educadores. Son también un medio adecuado para compartir conocimiento profesional vivencial junto a otros profesionales, y poder así seguir construyendo la profesión gracias a estas experiencias.

### **3.1 Aproximarse y comprender: Historias de Vida y Educación Social**

La utilización que se realiza de los relatos biográficos en la formación inicial de Grado no es una finalidad en sí misma, sino que responde a una voluntad por alcanzar determinados objetivos académicos. Uno de ellos se centra en la búsqueda de estrategias que permitan ofrecer un modelo formativo capaz de responder a las necesidades y demandas reales de las prácticas profesionales. Esto es, las historias de vida nos permiten, junto a otras estrategias, aproximar las prácticas profesionales a las aulas haciéndolas presentes (como proceso) en los contenidos formativos que proponemos.

La incorporación de los relatos biográficos profesionales a las aulas como material didáctico y metodológico incorpora en nuestro caso una particularidad: su transversalidad. Los materiales didácticos creados a partir de los relatos biográficos de los profesionales tienen finalidades diferentes según las asignaturas en las que se utilicen.

La experiencia que compartimos junto a los alumnos en la asignatura *Historias de vida y educación social* da cuenta de algunos de estos usos:

permiten una aproximación a determinados colectivos y/o problemáticas, permiten comprender determinadas relaciones causales, al tiempo que “completan” las historias de vida de los profesionales que investigamos.

*Historias de vida y educación social* es una asignatura optativa del Grado de Educación Social y tiene por objeto aproximar a los estudiantes a una técnica de investigación que les permita, a partir de la vida de las personas, comprender mejor la realidad social en la cual están inmersos como profesionales (al tiempo que participan en y para la construcción de la educación social como profesión).

Para ello la asignatura propone a los estudiantes realizar una historia de vida. El objetivo es que los alumnos puedan mostrar, a través de ella, algunas de las razones que explican el por qué a las acciones de personas y/o colectivos concretos (en contextos de acción social y educativa). Se les confronta con este fin y desde el inicio al relato biográfico de un profesional a través de la discusión. Una discusión que se realiza virtualmente en pequeños grupos de trabajo y de la que también participa el educador/narrador y el investigador. En algunos casos para hacer visibles los mecanismos que explican la participación de los profesionales. Y en otros, como recuperación del “saber hacer profesional” generador de conocimiento.

La discusión conjunta (alumnos, educador/narrador, investigador, docente) del relato biográfico del profesional vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje que desarrolla el alumno a lo largo del semestre. Enfrentarse a una historia de vida implica, en primer lugar, concretar un tema (en nuestro caso, aquel que el estudiante decide) y, en segundo lugar, justificarlo. ¿Cómo? Mostrando no sólo aquello que le interesa investigar, sino también argumentando cómo puede aproximarse (gracias a los registros documentales, visuales...) a las respuestas que persigue, con los recursos y/o condicionantes personales (físicos, materiales, temporales) de los que dispone. Siempre desde la reflexión: para qué.

Justificado el tema, cabrá definir el contexto específico en el que éste se ubica. Es decir, el marco en el que se insiere la fotografía que pretende mostrar. Un contexto (un barrio, una institución...) que le permitirá contactar “con sus posibles narradores y sus relatos” y reflexionar (individualmente y colectivamente) sobre aquello que quiere saber e investigar (diseñando y consensuando una entrevista).

El objetivo es que los alumnos se aproximen a determinadas realidades y colectivos, permitiéndoles la posibilidad de esbozar una primera composición del objeto que van a estudiar, pero también que puedan efectuar y discutir sus primeros descubrimientos sobre cuáles pueden ser las posibles explicaciones e interpretaciones sobre aquellos aspectos o fenómenos que les preocupan.

Definido el tema, explicitada la posición, descritos los objetivos y el método de trabajo y seleccionado y entrevistado el informante, los estudiantes se enfrentan a la explotación de todo el material biográfico: a la *comprensión de determinadas relaciones causales*. Un trabajo de postproducción que en nuestro caso es doble: por un lado, les permitirá configurar su historia de vida y, por el otro, la dotará de significado educativo.

Es en esta fase de postproducción cuando los alumnos pasan de los datos empíricos a las ideas o hipótesis, a la reflexión y la comprensión de las relaciones causales. Esto es, a la teoría. Un marco teórico que, en este caso, no está basado sólo en especulaciones abstractas, sino también en la observación directa sobre la vida de las personas y en la discusión junto a los profesionales.

La comprensión de determinadas relaciones causales empuja a los alumnos a estar atentos no sólo a todas aquellas cuestiones que se relatan en las historias de vida, sino también a las experiencias de las situaciones concretas donde éstas son relatadas. ¿Cómo? El primer paso es la transcripción de la entrevista. Un proceso individual que les permite valorar cómo ha ido la misma, ponderando los aciertos y los vacíos. Una transcripción que es literal, y de la que extraen no solo la información que necesiten, sino también los datos ausentes. Un análisis que les permite enfrentarse a una segunda entrevista con ciertas garantías.

La segunda entrevista, más breve y concreta, sirve para recuperar temas pendientes. En esta fase, los estudiantes también recopilan material biográfico del entrevistado (fotografías, cartas, diarios personales...). Con todo ello configuran su historia de vida. Una historia que incorpora una reflexión vinculada con la misma historia y con el material complementario que han recogido, mientras se teje un tapiz que entrelaza el planteamiento inicial con el resultado final de la historia relatada.

La reflexión conjunta permite al alumno visualizar primero, y vincular después, sus objetivos y planteamientos iniciales (el tema escogido, las motivaciones, la elección del entrevistado) con las reflexiones surgidas de la realización de la historia. Y lo que para nosotros es más importante, la reflexión compartida permite dar sentido y significado educativo a la propuesta que realiza el alumno.

#### **4. OPTAR POR LAS HISTORIAS DE VIDA**

Sabemos que es factible analizar todos aquellos marcos sociales y culturales que explican, porque condicionan, el comportamiento de personas y/o colectivos entendiendo nuestras prácticas cotidianas como el resultado de modelos culturales adquiridos. También sabemos, sin embargo, que las personas somos singulares a la hora de expresarlos. Nuestras opiniones, comportamientos y relaciones cotidianas vehiculan una cultura personal repleta de matices. Una cultura subjetiva que objetivamos en las representaciones sociales que verbalizamos (Bretones, 2012). Y son precisamente esa singularidad y esa subjetividad las que nos permiten, más allá de perfiles de comportamiento homogéneos, entender cómo se comporta y se relaciona una determinada persona.

Las tendencias generales existen y hay que conocerlas. Pero también la excepción. La ambigüedad, la contradicción y la indecisión forman parte de los procesos normativos que mueven a toda sociedad. Que no puedan reducirse a términos abstractos ni teóricos no significa que no existan, que no tengan interés o que no sean significativos.

Sánchez (2000) dice que somos aquello *qué* recordamos y *cómo* lo recordamos. Si Freud está en lo cierto, nada de lo que hemos vivido a lo largo de nuestra vida se pierde, aunque a veces pudiera parecerlo. Recordarlo (el qué, lo que fuimos) es (re)encontrarnos con nosotros mismos.

El cómo (lo recordamos) nos emplaza a la memoria social y colectiva. Y es así porque todos nuestros recuerdos, incluso aquellos que consideramos más personales, tienen una significación colectiva, y la tienen porque están enmarcados en un tiempo y en un espacio. Narrar el recuerdo nos posiciona socialmente y culturalmente (aunque no sólo). Y es que es imposible narrar nuestra/vuestra vida sin apelar a la memoria familiar, a la memoria de un barrio, de un país, de una generación, de una clase social, de un ideal religioso o político..., esto es, sin apelar a la memoria social y colectiva

Optar por las historias de vida es intentar conseguir el difícil (pero deseable) equilibrio de entrelazar el testimonio subjetivo de una persona, a la luz de su trayectoria vital, con una época, unas normas sociales y unos valores compartidos. Optar por las historias de vida es sumergirse en el análisis de las relaciones (familiares y/o grupales y/o profesionales) y aventurarse a querer entender el cómo y el por qué pensamos y actuamos de una determinada manera (individualmente y colectivamente). Optar por las historias de vida es intentar (de)mostrar universales particulares, privilegiando la mirada cualitativa en la construcción del conocimiento, en nuestro caso, educativo.

Entre el ámbito subjetivo de la experiencia humana y el devenir político, económico, social, cultural y educativo en el que estamos inmersos como profesionales, las historias de vida son un posible puente hacia la comprensión y la teorización del acompañamiento educativo.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberich, N. (2012). Annex: El relat biogràfic d'una educadora social. En E. Bretones (coord.), *Històries de vida i educació social* (Módulo 3). Barcelona: FUOC.
- Alberich, N., Bretones, E. y Ros, P. (2013). *Biografías al descubierto. Historias de vida y Educación Social*. Barcelona: Editorial UOC.
- Asociación Estatal de Educación Social y Consejo General de Colegios de Educadoras y Educadores Sociales. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: ASEDES – CGCEES.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en Educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49/91>
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. París: Senit.
- Bretones, E. (coord.). (2012). *Familias y educación social. Un encuentro necesario*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bretones, E. y Rísquez, M. (2012, julio). *Trànsits: les veus de la pràctica social*

[vídeo]. Recuperado de <http://www.frequency.com/video/trnsits-les-veus-de-la-prctica-social/77948381>

- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A., Velasco, H. y García Castaño, J. (2003). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. París: Armand Colin.
- Espejo, R. y Le Grand, J. L. (2010). Historias de vida, investigación y crítica existencial. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 69-90.
- Fasseur, N. y Leroy, D. (2009/2010). "Ni vistas, ni conocidas". Historias de vida de la educación popular. Narración y política. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 117-142.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Curso del Collège de France. (1973-1974). Madrid: Akal.
- García Molina, J. (2012). *Cartografías pedagógicas para educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 207-232.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Hernández, F., Sancho, J.M., y Rivas, J.I. (coords.). (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Jiménez, D. y Gómez-Franco, L. (2011). Experiències relatades sobre educació i antropologia. En E. Fuentes y J. Solé, *Antropologia Pedagògica* (Módulo 11). Barcelona: FUOC.
- Jociles, M. y Franzé, A. (2008). *Es la escuela el problema: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- Jociles, M., Franzé, A. y Poveda, D. (2011). *Etnografías de la Infancia y de la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. En F. Hernández, J.M. Sancho, y J.I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 23-33). Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Moyano, S. (2012). *Acción socioeducativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Núñez, V. (coord.). (2010). *Encrucijadas de la educación social. Orientaciones, modelos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pereira, C. y Solé, J. (2013). La cualificación profesional en educación social: el papel del Prácticum. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21,

237-258.

- Pié, A. (Coord.). (2012). *Practicum II. El coneixement institucional*. Barcelona: FUOC.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J.J. (coord.). (2004). *Etnografía*. Barcelona: Ed. UOC.
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En J.I. Rivas Flores y D.H. Pastor, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Sáez, J. y García Molina, J. (2006). *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión*. Madrid: Alianza.
- Sánchez, M. (2000). Memoria e invención literaria. En J. Azcona, *Memoria y creatividad: I Jornadas de estudios Barojianos* (pp. 41-58). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Sancho, J. M., Petry, P. P., Domingo, L., Müller, J. y Giró, X. (2012). El Instituto La Mallola. Una apuesta por la integración de las TIC. En J.M. Sancho y C. Alonso (Eds.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas* (pp. 61-86). Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En Ministerio de Educación y Ciencia, *Hacia el aula intercultural: experiencias y referentes*. Madrid: MEC.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479.
- Ubieto, J. R. (2012). *La construcción del caso en el Trabajo en Red. Teoría y práctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Venceslao, M. (2011). El poder de las clasificaciones: el «excluido social» como «desviado» contemporáneo. En S. Moyano y J. Planella (coords.), *Voces de la educación social* (pp. 341-354). Barcelona: Editorial UOC.
- Weber, M. (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

\*\*\*\*\*