

Asumir la tensión entre lo social y lo humano al hacer historia de vida

Dolo Molina
Universidad de Valencia

1. Introducción

Este texto quiere mostrar, para reflexionar, cómo resolver la tensión dada entre lo social y lo humano al hacer una historia de vida. En concreto, cómo he intentado asumir y resolver esta tensión al hacer la Historia de Vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya¹. Un trabajo cuyo propósito es comprender, de una manera holística, la trayectoria de dicha experiencia social e interrogar cómo se puede abrir, en el mundo actual, el lugar vivo para la política de la renovación pedagógica. Ello me ha exigido abrirme a preguntas nuevas, y buscar nuevas claves interpretativas de esta realidad histórica que sigue siendo, para quienes mantienen el vínculo con ella, un lugar vivo para hacer política y un lugar vivo desde donde proyectar el saber que nace en las escuelas.

2. Un gesto político y una posición política

En el desarrollo de la investigación realizada, he ido descubriendo y afianzando la idea de que trabajar la Historia de Vida como práctica de indagación implica, en primer lugar, un gesto político y una posición política. Luisa Muraro (2007) considera que hay contingencias históricas en que el hacer político precede al hacer filosófico; por tanto hay que constatarlo y aceptarlo para hacer una buena filosofía. Ante estas contingencias históricas, **el gesto político** actúa como un pensar sin abandonar ni abstraerse a la experiencia; y **la posición política** supone no apartarse de ese modo de pensar en el que las cosas *sencillamente* ocurren.

La contingencia histórica presente en la realidad del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-, es que vive una crisis significativa que cuestiona la posibilidad misma y las condiciones de continuidad del propio movimiento. Aparece como evidencia, aunque no se nombre, o no se nombre de este modo, que el MRP responde a unas necesidades del pasado, que sin embargo son exigencias presentes (y actuales) para quienes participaron de su fundación y para quienes lo han seguido sosteniendo hasta el presente². Que este espacio social siga viviéndose (aunque minoritariamente) como un lugar vivo para hacer política a pesar de la invitación a desaparecer que trae la crisis del presente; me hizo pensar que había procesos

¹ Investigación de tesis doctoral (2010): *La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de Vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya-*. Dirigida por Jaume Martínez y Nieves Blanco.

² Conviene recordar que los movimientos de renovación pedagógica han ido elaborando un modo propio de entender y practicar la renovación pedagógica que identifican: por el carácter socio-político de la praxis escolar y su articulación en el modelo de Escuela Pública y Popular; por el carácter científico-investigador de la tarea docente; y por implicar una tarea colectiva que necesita de los grupos autónomos de debate y del intercambio de experiencias e investigaciones, dentro de los MRPs y en el conjunto de colectivos y grupos implicados en la tarea de educar.

creativos que no habían perdido su sentido, y prácticas políticas que quizás no habían sido suficientemente visibilizadas en el discurso de la renovación pedagógica. Porque los textos propios y ajenos al MRP que han pensado esta experiencia social informan de lo que es, o lo que hace, o lo que le ocurre y ha ocurrido al MRP en interacción con la realidad social y educativa más amplia; trayéndonos la imagen de un sujeto colectivo, pero desencarnado.

El MRP tiende a pensarse como un fenómeno colectivo compuesto por una unidad empírica cuya dimensión colectiva del hacer social no requiere más indagación. Pero el MRP no es ninguna unidad empírica, se trata más bien de una realidad plural, incierta y fragmentada que necesita disponer de sus recursos para dar coherencia a la propia diferenciación que la constituye. Y que requiere, para cada situación, componer las decisiones de acción pública. Reducir el sentido de la política del MRP únicamente a la acción reivindicativa es velar la complejidad y la riqueza de esta experiencia. Es un modo de desprenderse del cuerpo y de separarlo del lenguaje y del saber.

El gesto político aquí es volver la mirada hacia el origen. Recuperar la unión entre lo vivo y lo viviente significando esta experiencia social desde su componente existencial y mutable. Es decir, desde las maestras y los maestros que la encarnan, y desde la experiencia de sentido que introduce el acontecimiento. La posición política aquí, actúa buscando un método que permita conocer e interpretar esta experiencia social, sin separarla ni quitársela a quien la vive. Tratando de pensar dicha experiencia social tal como es y se nos presenta; y no tal como debería ser o nos gustaría que fuera.

3. De la experiencia de los maestros y las maestras a la Historia de Vida del MRP

Para intentar comprender el sentido que puede tener en el mundo actual el MRP precisaba saber **quién es**. Quién es como lugar que se habita y como sujeto que actúa y habla. Y para responder a esta pregunta tenía que relatar su historia de vida, pues como nos dice Hannah Arendt (1999), sólo se puede conocer “quién es alguien” si contamos su historia, ya que el relato une pasado y presente en una búsqueda apasionada de sentido.

Las prácticas discursivas habituales de la renovación pedagógica responden a la pregunta “qué es o qué hace” un MRP, pero no acota los límites para saber quién es; pues no reparan en el hecho de que una experiencia colectiva necesita para constituirse de la presencia y la pluralidad de las singularidades que la componen. Se sobrepasa la cuestión de que el MRP como sujeto colectivo y sujeto mediador de la tradición renovadora, sólo es (existe) en la medida que alguien lo sostiene. La vida del MRP, entonces, no sólo está sujeta a los envites del poder (macro-política), sino también, a las singularidades que lo sostienen y al modo en que éstas toman decisiones en las condiciones de posibilidad de cada presente.

En este sentido, hacer una Historia de Vida del MRP permite mostrar la intersección pasada y presente de la oposición entre las reivindicaciones que se hacen desde el orden del poder, y las prácticas políticas y pedagógicas que se desarrollan en otro orden distinto al orden del dominio. Posibilita, a su vez, hacer presente el devenir de esta oposición en su trayectoria de vida. Pero toda Historia de Vida es un intento de recuperar y ordenar la memoria; sabiendo que la memoria no es un custodio pasivo de los hechos sino un proceso activo de creación de significados. Lo que significa que no hay un modelo prefijado o prefigurado, la historia de vida se va produciendo en el mismo proceso de investigación, no preexiste a él. Ello requiere buscar un método que conjugue vida y pensamiento, que sea para la experiencia su medio y

su posibilidad. Se trata de buscar y cuidar la vía subjetiva de los acontecimientos relatados; lo que se piensa que se ha hecho y lo que hoy se piensa de lo que se ha hecho.

4. Los testimonios: fuente de indagación que gestan significados y sentido

La experiencia es una unidad fluida de vida y pensamiento, una unidad temporal cuya existencia no está garantizada. Jorge Larrosa (2003) repara en la dificultad de posibilidad de la experiencia como consecuencia del modo de vida del sujeto moderno, que no permite el gesto de interrupción necesario para que ésta aflore. Sin embargo, para M^a Milagros Rivera (2009) el problema se extiende a la cancelación del reconocimiento de la experiencia que se produce en la habitual operación intelectual de la dialéctica. Operación que se mueve en la lógica de la argumentación y desplaza la lógica de la reflexión.

Para convocar la experiencia (y la memoria) de la renovación pedagógica. Para conocer su trayectoria (y su legado) señalando líneas de continuidad y discontinuidad en el presente; he trabajado con los relatos biográficos de algunas maestras y algunos maestros que han experimentado, en primera persona, la vida organizativa del MRP. Los relatos biográficos son narraciones orales (y algunas escritas) que he recogido como conjunto de testimonios más que como una suma de autobiografías³. A diferencia de la autobiografía que se mueve en la lógica de afirmación de la autoidentidad; los testimonios actúan como materia prima que informa de la experiencia social en la que se ha participado en primera persona y que lleva en sí la concepción personal de dicho acontecimiento.

En la selección de los y las informantes seguí algunos criterios que actúan como significantes en el modo en que se vive, se piensa y se habla del MRP, y actúan como condicionantes del modo en que se recupera y organiza el pasado.

- a) **El criterio de la diferencia sexual:** porque si el propósito era partir de la encarnación del sujeto colectivo, ello significaba en primer lugar, reconocer su carácter sexuado.
- b) **El criterio de la diferencia generacional:** porque era importante atender el momento en que se producía la vinculación al mismo. Ello permitía reconocer la relación entre el saber singular de cada informante, y el papel que jugaba la memoria vicaria.
- c) **El criterio de la diferencia en el mantenimiento del vínculo:** porque era importante atender al momento en que se producía la desvinculación; pues señalaba puntos de inflexión en la trayectoria del MRP y porque quienes se habían desvinculado no vivían con la misma intensidad ni premura la incertidumbre del presente.
- d) **El criterio de la diferencia en el tipo de vínculo:** porque era importante considerar el hecho de que el vínculo se desarrolla desde niveles y lugares de implicación diversos.

En el proceso de indagación seguí el conjunto de normas y de reglas propias del método biográfico-narrativo, pues éste me permitía identificar el hecho mismo sin separarlo de quien lo había vivido o vivía; para comprender el sentido de la acción y del gesto, e incorporar nuevos significados a la misma en un intento de no reducir la historia a lo que deja marca. La investigación trataba de aportar ejemplos de las relaciones que las maestras y los maestros habían establecido entre sí y con el saber pedagógico y escolar. Relaciones que enraizaron en la tradición de la renovación pedagógica y que hicieron posible la trayectoria del MRP.

5. La técnica de los relatos cruzados en la comprensión escénica

³ Aunque existe una afinidad entre el testimonio y la autobiografía porque ambas afirman el reconocimiento de la experiencia personal, no pueden tratarse como semejantes porque actúan desde lógicas distintas.

Cuando nos referimos a una Historia de Vida no hablamos de una narrativa de acciones sino de una genealogía de contexto. Necesitaba buscar un método de análisis e interpretación de contenido que propiciase el hacer surgir la coherencia en el conjunto de la información registrada.

Teniendo en cuenta que cada quien tiene una experiencia diversa según las situaciones que ha vivido en la organización y según las posiciones que ha ocupado; el relato elaborado de la historia común incorporaba, necesariamente, versiones parciales de esa historia. El diseño de los relatos cruzados y la búsqueda de la saturación informativa permite recomponer una historia común a partir de las diferentes versiones parciales. Pero en esta técnica, los relatos no se cruzan según una re-composición que junta o separa, que añade o quita “pedacitos” de esa historia, es decir, no se orienta por el criterio de la convergencia-divergencia del contenido. Los relatos se cruzan en un acto de interpretación que busca un hilo conductor y que intenta captar el sentido de la historia en su complejidad y en su globalidad. Arriesgar el sentido en la comprensión escénica implica el reconocimiento de la parcialidad tanto para el sujeto que narra como para el sujeto que escucha. Y ello implica que la historia de vida no se elabora desde la síntesis sino desde el diálogo; no desde el principio de la homogeneidad sino desde el principio de la pluralidad.

Aplicar la técnica de los relatos cruzados no garantiza la neutralidad de la investigadora en la comprensión e interpretación de la experiencia, la historia y la cultura del MRP. Tampoco la garantiza en la producción de la historia de vida. Pero señala que la identificación de la línea temporal y de la línea temática, como referentes sobre los que articular y fijar el texto de la historia de vida, necesitan de un proceso de distanciamiento e interpretación para poder asumir el riesgo de la comprensión escénica. Es decir, para encontrar el sentido que la investigadora va dando a los testimonios; la identificación de elementos y dimensiones que alcanza a percibir y a comprender.

6. El tiempo como sustancia de la trama y sustento de la experiencia

Los relatos de vida son tiempo; es decir, están mediados por el tiempo, por un ir moviéndose del presente al pasado, y del pasado al presente para traer de vuelta los episodios de la memoria, las anécdotas vividas, los sobresaltos del acontecimiento. El tiempo y la memoria, explica Julia Cabaleiro (2008), son las dos instancias que posibilitan nuestra ubicación en el presente; además del espacio que es el lugar donde ocurre la acción.

Es posible afirmar, entonces, que el tiempo es la sustancia de la trama y el sustento de la experiencia pues no sólo pasa, transcurre, sino que se experimenta. Trazar la trama de la Historia de Vida del MRP implicaba trabajar la temporalidad desde su complejidad y su amplitud. Para atender este requerimiento busqué en los relatos significados diversos sobre la experiencia del tiempo, y los relacioné con los términos que la Grecia Clásica disponía para nombrar el tiempo: Cronos, Kairós y Aión. Seguir el hilo de sentido de estos tiempos me ayudó a delimitar la trama de la Historia de Vida para estructurar el sentido de los hechos narrados en el conjunto de los relatos.

- a) **Cronos** es el tiempo que marca la transformación permanente de lo concreto. El tiempo de la fragmentación, de la secuencia y del orden de lo que va cambiando. Es decir, el tiempo del calendario y del reloj; que señala en el esquema de la historia de vida el eje cronológico. La sucesión de los acontecimientos resaltados en los relatos, que pautan la apertura y la transición de una etapa a otra de la trayectoria del MRP.

- b) **Kairós** es el tiempo de la oportunidad, de la ocasión, de lo que se desea hacer, de lo que se hace con sentido. Es decir, es el tiempo de la creación, del conflicto, de la fuerza, de la debilidad, de la reflexión, del actuar, del placer, del éxito; que señala en el esquema de la historia de vida los nudos temáticos. Las preguntas y los debates que se abren en cada etapa de la trayectoria, mostrando un movimiento en espiral del proceso evolutivo del MRP como sujeto colectivo, y pautando la amplitud y la profundización de la vida de esta experiencia social.
- c) **Aión** es el tiempo de duración de la vida, de una vida. Es distinto del tiempo social (cronos) y del tiempo de la experiencia (kairós), su cualidad es que los acoge en un vínculo. En un arco vital que los pone en relación y les confiere unidad. El tiempo aión se expresa, en el conjunto de los relatos, siguiendo la línea vital del MRP desde su fundación hasta el presente. El inicio expresa la fuerza, la novedad y la incertidumbre del nacimiento; el presente contiene la tensión, la duda, la herida y el vacío de la desorientación. Entre ambos puntos del arco se definen los tiempos de madurez, sabiduría e impulso del sujeto político.

Eje cronológico	Arco vital	Nudos temáticos
1975-1983 De la I Escuela de Verano a la constitución de la entidad jurídica.	Del silencio a la ilusión	<ul style="list-style-type: none"> * Salir de la clandestinidad, ocupar el espacio público * La escuela de verano, vincular la crítica social y la crítica pedagógica * Consolidar una entidad jurídica: MRP Escola d'Estiu del País Valencià –Comarques Centrals-
1984 – 1992 De la creación de los CEPs al modelo de investigación – acción en los centros	De la ilusión al compromiso	<ul style="list-style-type: none"> * Legitimar una formación autónoma del profesorado. Marcar la diferencia * Los materiales curriculares, un espacio de proyección y de intervención para la renovación pedagógica * La fragilidad de la organización autónoma ante el desarrollo institucional
1993 – 2000 Del proyecto Claves para la comprensión - transformación de la vida social a la publicación de los materiales vivir la democracia en la escuela	De la escuela al mundo	<ul style="list-style-type: none"> * Fortalecer el pensamiento y la práctica de la renovación pedagógica: escuela y profesorado * Vivir la democracia en la escuela. Una formulación política de los problemas y una propuesta de formación e intervención educativa * La organización autónoma en crisis. La debilidad del sujeto pedagógico-político de la renovación pedagógica * La escuela de verano cumple 25 años
2001 ... Del reconocimiento de la	Del mundo, a cada una y a cada uno	<ul style="list-style-type: none"> * Procurar la continuidad, ¿cómo? * ¿Siguen siendo posible la organización autónoma?

crisis organizativa a la interrupción de la convocatoria anual de la escuela de verano		
---	--	--

7. Encontrar la medida entre lo necesario y lo posible

Una de las dificultades más grandes que he tenido, tanto en la planificación como en el desarrollo de esta investigación, ha sido buscar la distancia necesaria y precisa para no confundirme con la realidad que era objeto de indagación. Y en este proceso, uno de los aprendizajes fundamentales que he hecho ha sido asumir mis limitaciones, que son varias, pero dos de ellas especialmente importantes para llevar hasta el final este trabajo. La primera ha sido aceptar que ninguna forma de distanciamiento de las que he intentado practicar me alejaban lo suficiente de la realidad que estudiaba como para no sentirme afectada por ella. De manera, que he aceptado la posibilidad de hacer de la dificultad, virtud; arriesgándome a interrogar, a indagar y a pensar esta experiencia social desde el lugar en el que para mí ha sido más significativa y a la vez más indescifrable: la vida de la organización permanente. La segunda cuestión ha sido aceptar que una investigación académica no puede ser un trabajo para calentar el corazón sino para abrir la comprensión. Por ello he tenido que enfrentar, a cada momento, el peligro de deslizarme hacia el homenaje o la nostalgia. En la resolución de ambas dificultades, seguir el pensamiento de Hannah Arendt ha sido fundamental; pues me ha ayudado a encontrar un modo de aproximación en el que no quedara anulada la contingencia, ni el impacto ni la singularidad de la experiencia. Para esta pensadora la comprensión *“significa afrontar la realidad, cualquiera que ésta sea, de manera atenta, sin ideas preconcebidas, y, al propio tiempo, resistiéndonos a ella”* (Hannah Arendt, citada por Fina Birulés, 2007:170). He tratado de seguir su orientación aprendiendo, también, a no renunciar a la emoción como parte integrante de la cosa y por ello mismo, de la tarea de comprender. Pues como nos recuerda la autora, la ausencia de la emoción no se halla en el origen de la comprensión. Finalmente, para situar el modo de aproximación a la realidad estudiada y abrir su comprensión, he procurado buscar categorías distintas a las que habitualmente me habían servido y había utilizado para pensar y hablar del MRP; el propósito era interpretar la historia de vida desde otro lugar, fuera de lo que ya se podrían señalar como lugares comunes.

8. Bibliografía

- Arendt, Hannah (1999): *De la historia a la acción*. Ed. Paidós. ICE. Barcelona
- Arendt, Hannah (2005): *La condición humana*. Ed. Paidós. Barcelona
- Berveley, John (2005): *“Testimonio, subalternity, and narrative authority”* en Denzin, Norman y Lincoln Ivonna (coord.): *Handbook of qualitative research*. Ed. Thousand Oaks Sage Publications
- Birulés, Fina (2007): *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Ed. Herder. Barcelona
- Bolívar, Antonio, Domingo, Jesús y Fernández, Manuel (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Ed. La Muralla. Madrid
- Cabaleiro, Julia (2008): *“Educación, mujeres e historia”* en Duoda-Centro de Investigación de Mujeres. Universitat de Barcelona
- Contreras, José (2005): *“La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar”* en Gairín, Joaquín (coord.): *La descentralización educativa. ¿una solución o un problema?* Ed. Cisspraxis (329:373)

- Errante, Antoinette (2000): "Mas afinal, a memoria é de quem? Histórias Oraís e modos de lembrar e contar" en *História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEl*, nº8. Pelotas (141:174)
- Larrosa, Jorge (2003): *La experiencia de la lectura*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México
- Maffesoli, Michel (1997): *Elogio a la razón sensible*. Ed. Paidós Studio. Barcelona
- Melucci, Alberto (2001): *A invenção do presente*. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ
- Muraro, Luisa (2007): "El pensamiento de la experiencia" en *Revista Duoda*, nº 33(41:46)
- Pujadas, Juan José (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Ed. CIS. Madrid
- Rivera, M^a Milagros (2009): "La gestación femenina del mundo" en www.unapalabraotra.org
- Santamarina, Cristina y Marinas, José Miguel (1999): "Historia de vida e historia oral" en Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez Juan (coord.): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid (259:285)
- Thompson, Paul (1988): *La voz del pasado. Historia oral*. Ed. Afons el Magnànim. València
- Thomson, Alistair (1997): "Recompondo a memoria: quesotes sobre a realaçao entre a História Oral e as memórias" en *Proj. História*, nº 15, Sao Paulo (51: 84)
- Varela, Elisa (2007): "La experiencia y el tiempo de la creación siendo fiel al origen" en *Revista Duoda*, nº 33. Barcelona(61:83)
- Zamboni, Chiara (2002): "Intermedio. Inventar, agradecer, pensar" en Diótima: *El perfume de la maestra*. Ed. Icaria. Barcelona (22:28)
- Zambrano, María (1989): *Notas sobre el método*. Ed. Mondadori