

“Recogerme para luego volcarme¹:

Investigar en primera persona”

J. Eduardo Sierra Nieto
Universidad de Málaga

"No sabemos qué nos empuja a decir determinadas cosas, a pensar de determinada manera, a asumir el riesgo de una escritura que nos duele. Seguramente es la necesidad que tenemos de ir en busca de nosotros mismos. Una tarea inacabable, una aventura inabordable, una tentación, y también un cierto temor. Hay momentos en la vida de un ser humano en los que esa aventura cargada de pavor e incertidumbre nos persigue con una especial violencia. Son esos momentos en los que nos enfrentamos al personaje que buscamos dentro de nosotros como un verdadero enigma. Nada parece estar claro y nuestras antiguas certidumbres se derrumban. De una forma casi infantil, el mejor sentido de la palabra, e inexacta, tenemos la necesidad de volver sobre nuestros pasos, para encontrar una forma de comprensión de lo que nos concierne que sea, a la vez, una forma de reconciliación, con el mundo y con el enigma que cada uno es para sí mismo."

[FERNANDO BÁRCENA, EL CANTO DE MARSIAS]

A modo de comienzo.

Las reflexiones que planteo aquí forman parte del trabajo que vengo desarrollando para la realización de mi Tesis Doctoral titulada, “La Secundaria Viva, experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad”. Por una parte, la investigación busca problematizar la categoría de fracaso escolar, por demasiado general y ambigua (Bernard Charlot, 2007), para situar la mirada en un plano relacional e histórico de la experiencia de transitar la institución escolar (Juan Manuel Escudero Muñoz, 2007; Xavier Bonal, et al., 2005). Por otro lado, al referirme al caso concreto de los chicos, me propongo comprender las particularidades que tiene para ellos crecer y hacerse hombres (Robert Connell, 1995; Víctor Seidler, 2000), al tiempo que son alumnos; para ello me intereso por cómo las circunstancias sociales y culturales que acarrea la Crisis del Patriarcado están presentes en quiénes van siendo.

La experiencia escolar de los chicos se nos presenta caracterizadas por rupturas de diversa naturaleza: mucha dificultad para establecer relaciones de autoridad con el profesorado;

¹ Estas palabras están tomadas de María Zambrano, cuando se refiere a la idea de vocación ligada a la mística como una práctica indisoluble de la immanencia como camino para la trascendencia.

tensiones en las relaciones con sus compañeros y compañeras; una fuerte desconexión con el saber escolar y la cultura ; una sensación de apatía junto a un vagar errático dentro y fuera del centro escolar².

Considerando que en las formas culturales de cada época se inscriben las formas particulares de ser una mujer y de ser un hombre (Nieves Blanco García, 2006), investigar acerca de las experiencias de relación con el saber supone una manera de indagar sobre la construcción de la masculinidad en el seno de la institución escolar.

La investigación se sitúa en la línea de los estudios del curriculum-en-acción (Clandinin y Connelly, 1988), donde el curriculum se corresponde con las narrativas de docentes y alumnado, puestas en relación en el aula. Sostengo con Young (1999) que el curriculum constituye “un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas acerca del conocimiento y la enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además, a ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser”.

El curriculum como experiencia educativa vivida sobre la que es posible conversar, constituye un territorio privilegiado para indagar sobre cómo los chicos crecen en cuanto que hombres, a partir de las experiencias educativas que los adultos les proporcionamos (lo que incluye tanto el propio saber codificado y formalizado, como el tipo de mediaciones que los enseñantes procuran).

Las narrativas de los profesores y de los educadores están en juego, con sus luces y sus sombras, en las relaciones pedagógicas. En contacto con esas relaciones crecen los chicos, teniéndolas como referencia (incluidas las tensiones del mundo adulto). En el caso de los enseñantes y su tarea, se movilizan las propias relaciones con el saber: cómo se conciben a sí mismos en el mundo; qué relaciones promueven; qué problemas culturales y qué experiencias educativas disponen; qué sentido tiene para ellos la cultura y cómo traducen ese sentido en sus propuestas didácticas y organizativas; cómo están presentes con su cuerpo en la relación pedagógica.

Para abordar esto he optado por un enfoque biográfico (Ricoeur, 1984; Clandinin y Connelly, 2000; Goodson, I. y Sikes, P., 2001;) que, a través de la elaboración de “historias de vida”, posibilite el acceso a las mencionadas narrativas de los estudiantes. Esta orientación resulta muy pertinente también dentro de los estudios sobre la masculinidad, dado que supone una plataforma para la reflexión sobre el acontecer biográfico que, en el caso de los hombres, suele suponer un terreno vedado.

² En las conversaciones mantenidas con algunos docentes juntos a los que colaboro en la investigación, aparece reiteradamente ese “perfil” de chiquillo que, sin tener una situación familiar especialmente conflictiva, y sin tener ninguna dificultad para el aprendizaje, no acaba de “explotar” (utilizando palabras que ellos usan); como si el potencial que llevan dentro no encontrara el camino por el que salir. Esta apreciación también la he podido escuchar de las madres de algunos de los chicos. Ellas me hablan de sus hijos como extrañadas de que, a pesar de ofrecerles en casa todo para que estudien (profesores particulares, mucha dedicación en el seguimiento de sus estudios, muchos ratos de charla sobre la importancia de estudiar para su futuro), sus hijos se muestran apáticos, incluso poco implicados en sus propios proyectos vitales. Por su parte, los chicos, al preguntarles sobre esto, no saben qué decir; reconocen todo esto, incluso reproducen las palabras de sus mayores. Este vacío en la reflexión que es compartido por adultos y jóvenes, nos indica que hemos de aprender a hilar fino para comprender qué puede estar en juego ahí, aprender a preguntar y a escuchar.

Algunas posiciones respecto a la masculinidad.

Creer haciéndose un hombre, como lleva algún tiempo señalándose desde los estudios de género (Myriam Miedzian, 1996; Susan Askew y Carol Ross, 1991) viene resultando una experiencia controvertida y jalonada de tensiones. Siguiendo a Víctor Seidler (2006), señalamos cómo los cambios en la cultura global están suponiendo cambios en la identidad masculina y sus formas de transmisión. Hablamos tanto de cambios relativos a la esfera pública, fundamentalmente respecto al mundo del trabajo (paro, precariedad, difícil transición estudio-empleo), como de cambios relativos a la esfera privada (por ejemplo, cambios en las estructuras familiares). Todo ello atravesado por la ganancia histórica de libertad femenina y sus repercusiones para la vida de los hombres.

Esto está suponiendo que los hombres se muestren como referentes adultos en crisis (dada la poca elaboración de su vida interior) y que se produzcan fricciones en las relaciones con los más jóvenes, poniéndose en juego frecuentemente formas autoritarias de relación (heredadas, a su vez, de las propias experiencias paternofiliales).

Es cierto que esta genealogía masculina va cambiando poco a poco gracias a los deseos de muchos hombres por atender y cuidar sus relaciones. También en el terreno de lo colectivo, a través de los grupos de hombres y de los movimientos asociativos, se está abriendo un terreno privilegiado para la narración de la experiencia masculina y para ensayar nuevas formas de ser un hombre.

En el terreno académico, el estudio y la indagación sobre la identidad masculina ha crecido exponencialmente en los últimos 20 años³. Hemos pasado de un territorio poco explorado, que se iba abriendo paso siguiendo la estela de los estudios feministas, a un filón intelectual que cada vez tiene a más hombres involucrados en su desarrollo. Además de la vanguardia intelectual sobre los estudios de los hombres, encabezada por los países anglosajones (Australia, EEUU y RU), otros países como México o Chile, donde las relaciones entre hombres y mujeres adquieren demasiado a menudo tintes dramáticos, constituyen contextos de estudio y de intervención con hombres bastante consolidados y de una enorme riqueza; fundamentalmente porque nacen de la necesidad y el deseo de afrontar la violencia hacia las mujeres trabajando directamente con los hombres.

Las formas heredadas del patriarcado y la toma de referencia del movimiento político de las mujeres.

La crisis del paradigma de la modernidad en relación a las Ciencias Sociales y Humanas ha sido analizada desde diferentes ópticas⁴. Sin embargo, como señala Víctor Seidler (2000:23) es

³ En ocasiones siento desasosiego ante la posibilidad de que la reflexión sobre la experiencia de los hombres llegue a convertirse en un “tema de investigación candente”, al igual que en parece ocurrir con los propios estudios de género. Poner el acento en articular marcos teóricos puede llevarnos a despersonalizar la indagación sobre la masculinidad, dificultando que exploremos en profundidad la experiencias de los hombres, incluida la propia. Puede ocurrir que al orientarnos por marcos teóricos un tanto prefijados quede bloqueada nuestra capacidad de escucha ante las paradojas de cada experiencia singular. Estoy de acuerdo con lo que plantea Víctor Seidler (Seidler, 2006:65), al señalar que lo realmente valioso es profundizar acerca de “cómo han llegado los hombres a sentir lo que sienten de las masculinidades disponibles, o de las dificultades que tienen para estar a la altura de los ideales que en el fondo pueden estar cuestionando (o desearían poder cuestionar)”.

⁴ Para un estudio detallado de la crisis del paradigma de la modernidad, ver Boaventura de Sousa Santos, 2003.

poco habitual que dicha crítica tenga presente la identificación particular que estableció la Ilustración entre masculinidad y razón, y las ideas de orden social y personal que se derivaron de ahí.

Históricamente han sido las mujeres las que, partiendo de sus propios deseos de libertad personal, han explorado sus experiencias y han ido aprendiendo a reconocer autoridad a los saberes inscritos en sus prácticas (recogido en la máxima feminista: “lo personal es político”). Como señala Milagros Rivera (2005:39), en la década de los 60 y 70, los grupos de autoconciencia femeninos supusieron un espacio de encuentro entre mujeres movidas por el deseo de partir de su propia experiencia para interpretarse en el mundo.

La propia autora enfatiza cómo el deseo de compartir la experiencia en relación de disparidad (“exponiéndose, descubierta, al juicio de las otras que desearan intervenir, así como al suyo propio”), propició una manera de hacer teoría que nacía de la misma vida. A la luz de este movimiento político y simbólico se han ido dando traducciones en numerosos ámbitos, entre los que está la ciencia y la investigación. Gracias al camino abierto por el movimiento político de las mujeres, hemos comenzado a reconocer el ejercicio de dominación masculina presente en la ciencia que, revestida de suficiencia en un discurso presumiblemente objetivo, ocultaba la presencia de los hombres y de las mujeres que había detrás.

Así, la voz y la experiencia comienzan a constituir un par central en las formas de hacer ciencia que han encontrado en la narrativa un territorio privilegiado para la exploración y el crecimiento de un saber ligado a las vidas de las mujeres y, también aunque por caminos diferentes, de los hombres (algunos autores llegan a hablar de “programa de investigación feminista” -Bolívar et al., 1998).

Dice Milagros Rivera (opus cit.:70) que “no son muchos los hombres que han reflexionado y escrito de la práctica de su diferencia, pero son cada vez más”. Pero, ¿por qué hemos tardado tanto los hombres en explorar nuestra experiencia de la masculinidad? (Víctor Seidler, 2000:168). Este es algo que, de algún modo, resulta razonable ya que, hasta no hace mucho, los hombres no hemos tenido la necesidad ni el deseo de reconsiderar si “estábamos o no”, porque simplemente sabíamos y sentíamos que así era. De igual modo ha ocurrido en la ciencia, que se expresaba desde una voz universal-masculina que nos incluía porque era la nuestra.

Hacer investigación como mediación entre hombres.

El proceso de toma de conciencia de la diferencia de ser hombre surgió en los años setenta del siglo XX, en gran parte como una respuesta al feminismo y al movimiento de liberación gay. Según cuentan algunos hombres que han participado de estos grupos (por ejemplo, el propio Víctor Seidler en su experiencia en el grupo TALÓN DE AQUILES), el deseo de partir de sí nace de la búsqueda de sentido; de un modo parecido al que lo pudieron hacer las mujeres, pero a la vez de un modo distinto. No era el “empoderamiento” o la búsqueda de reconocimiento lo que les movía, sino el deseo de buscar bienestar partiendo de sí mismos, tomando como medida la práctica de las mujeres.

Por tanto, hemos de considerar cómo el reconocimiento de la diferencia de ser una mujer y de ser un hombre es una práctica personal y relacional, que luego puede abrirse a otras esferas si así se desea. Es una acción de la política del poder creer que se pueden incluir mecánicamente las cuestiones de la masculinidad (también el propio feminismo) en la investigación sin hacerla pasar por uno mismo o por una misma. Lo que se moviliza al repensar la propia subjetividad, lo que se

pone en crisis y está en juego, no es traducible sin más a una categoría de análisis (como la clase o la etnia).

El reconocimiento del deseo personal de libertad y de partir de sí, resulta central para la reflexión educativa ya que como sostiene Pinar (1981:286, citado por Gil Cantero, 1997:) “solamente en la medida en que comprendo las relaciones entre el relato de mi vida, mi presente biográfico y mis labores intelectuales puedo estar comprometido con el trabajo educativo.”

Si como dice Eisner, “todo lo que podemos saber es el producto de una mente activa en intercambio con el mundo” (1998:67), ¿cómo no considerar la diferencia de ser hombre en este intercambio⁵? Este interrogante puede ayudarnos a comprender a qué me refería anteriormente con explorar las formas heredadas del patriarcado inscritas en las formas de hacer ciencia.

Estas resultan cuestiones fundamentales cuando de lo que hablamos es de un tipo de investigación especialmente comprometida con las vivencias de las personas y las formas en que éstas son contadas, como es el caso de la investigación en que me encuentro inmerso.

La experiencia cancelada, la reivindicación del conocimiento propio y la apertura.

Resulta especialmente significativo que desde la propia tradición de la investigación biográfica, donde las cuestiones de la experiencia y la voz resultan centrales, apenas sí se han explorado las cuestiones de la masculinidad.

La experiencia masculina tiende a quedar cancelada, sobre todo por los mismos hombres. Nos cuesta entablar un diálogo emocional interno y, también, establecer un diálogo con otros hombres. Hemos aprendido a depender de la mediación femenina, incluso para reconocer nuestras propias emociones.

¿Cómo es posible pasar por alto en la relación de investigación las dificultades de los hombres, investigadores y colaboradores, para conectar con la propia experiencia? ¿Cómo es posible, en el caso concreto de la investigación narrativa, afrontar la elaboración de historias de vida sin plantearnos preguntas sobre nuestra propia narrativa?

Las resistencias y dificultades que puedan ocuparme a la hora de considerar mi propia biografía forman parte de las dificultades que pueda encontrarme a la hora de conectar con la experiencia de otros hombres (tanto en cuanto a favorecer un tipo de relación de confianza adecuada, como para percibir las cuestiones verdaderamente importantes de cada vida).

Como hombre me enfrento a repensar mi masculinidad, que está presente en las decisiones que tomo respecto a la investigación, y en el desarrollo de la misma (en las relaciones

⁵ En la literatura y la práctica terapéutica de orientación psicoanalítica y humanista (sobre todo en la terapia GESTALT) encontramos una fuente de saber muy valiosa respecto a dos dimensiones muy interesantes para la reflexión pedagógica: por una lado, en cuanto a comenzar a situarnos en nuestro propio cuerpo en las relaciones que entablamos, incluidas las educativas (la práctica del “darse cuenta”, por ejemplo); por otro lado, en cuanto a lo que supone atender a nuestra propia historia de vida para buscar las referencias vitales que activamos en nuestras relaciones pedagógicas (como plantea el educador Daniele Novara -2003:87- preguntándonos de quién hemos aprendido a hacer de padres y a hacer de educadores). Por otra parte, de la literatura educativa, el propio Eisner (1998) u otros autores como Bolívar (et. Al. 1998:62), han reivindicado la importancia de considerar que siempre formamos parte de una comunidad cultural y de una tradición científica que orienta nuestra mirada. De manera que, además de la importancia de las propias experiencias personales, están presentes en cada una de nuestras experiencias formativas y profesionales.

que entablo). Víctor Seidler (2006) ha insistido enormemente en la necesidad de que los investigadores involucrados en los estudios sobre la masculinidad aprendan de la investigación feminista, y consideren la investigación como una relación en la que ambas partes están dispuestas a compartir su experiencia.

Un ejemplo enormemente valioso de este tipo de investigación lo encontramos en el texto de Luigina Mortari (2002) donde relata el proceso de diálogo y apertura que vivió junto a Elisabetta Manenti, una madre de acogida italiana. El texto ejemplifica muy bien lo que supone establecer un proceso de investigación basado en el cuidado de las relaciones, en el cultivo de la confianza, y en el desarrollo de la capacidad de escucha y de hacer vacío, elementos que favorecen la exploración -en relación- de la experiencia vivida (van Manen, 2003)⁶.

Lo personal que no es terapéutico.

Al hablar aquí de autoconocimiento y exploración interior, hemos de cuidar de no entender que la práctica de la investigación se convierta en una terapia. Como señala Elliot Eisner (1998:252), al promoverse durante el desarrollo de la investigación cualitativa una relación sostenida de escucha y atención, el investigador está favoreciendo que los otros se sientan cómodos psicológicamente y confíen en él. Esto implica que “la persona entrevistada a menudo recibe un tipo de experiencia terapéutica en este proceso, que le ofrece la posibilidad de desahogarse.”

La práctica política de las mujeres a través de la relación de disparidad (en los grupos de autoconciencia pero también como práctica política en otras esferas y la misma vida diaria) nos da una muestra de que lo personal no es sinónimo de lo terapéutico. El propio Víctor Seidler (2006:67) se refiere a esto sosteniendo que el trabajo de autoconocimiento por parte de quien investiga no desplaza el foco de investigación, que sigue siendo el otro, “pero los investigadores tienen que estar dispuestos a situarse en aquellos lugares que piden a los entrevistados que visiten, lo que conlleva haber realizado previamente el necesario trabajo emocional. Ello introduce un mayor significado y profundidad a la entrevista, pero no la convierte en un encuentro terapéutico”.

Para finalizar, un reto: volver problemático el par opresor/oprimido.

En los últimos 20 ó 25 años, ha habido una conquista enormemente valiosa en el terreno de la investigación que ha venido dada por considerar a los enseñantes como colaboradores (no cosificándolos como “objeto de investigación”); y se ha logrado abrir un corte en las formas hegemónicas de producción de saber pedagógico. Precisamente, la investigación biográfica se ha desarrollado como un tipo de indagación que busca un compromiso social y una acción crítica, involucrando a las colectivos en posiciones de menos poder en procesos de transformación.

Sin embargo, en algunas ocasiones, la propia orientación crítica y emancipadora de la investigación narrativa arrastra ciertas formas patriarcales que no terminan de reconfigurarse. Es habitual ver la expresión “dar la voz” en los textos sobre investigación narrativa, como una manera de vehicular la experiencia de personas y colectivos que, por sus posiciones en la jerarquía del

⁶ De un modo parecido se ha expresado Jan Masschelein (2005:21-30) al plantear que la investigación educativa es aquella que abre un espacio existencial porque es una forma de estar presentes en el presente.

poder social, no han venido siendo escuchados. De por sí esta es una expresión altamente cuestionable. Esta idea de “salvar” tiene un enorme poder simbólico en el marco de las masculinidades, al representar la idea de Padre protector cuyo mandato primero es salvaguardar al resto del mundo, antes incluso de preocuparse por el propio bienestar personal (el sentido depositado en el otro).

En el caso de los estudios sobre la masculinidad, este planteamiento presenta alguna deficiencia. Por una parte, parecería adecuado situar a los hombres del lado del opresor; sin embargo, esto nos llevaría al exceso de considerar que todos los hombres somos iguales, o que somos potencialmente “peligrosos”. En alguna ocasión se ha llegado a plantear que los hombres constituimos el nuevo sexo débil, convirtiéndonos en poco más que víctimas del feminismo. De igual modo, se habla de cómo la feminización del magisterio es una de las razones del fracaso escolar masculino; o, también, se habla de cómo la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo remunerado supone un abandono de las funciones de crianza y cuidado que, en el caso de los chicos, está teniendo consecuencias nefastas.

Como hombre, hijo, marido y futuro padre, no puedo sino procurar hacerme estas preguntas con responsabilidad hacia la vida de otras y de otros, que es donde radica el sentido de lo pedagógico. Hablar desde la lógica del opresor o del oprimido (en el territorio que nos quiere colocar la disyuntiva), me hace sentir molesto porque me obliga a elegir ser víctima o verdugo .

Cada día aprendo de mi relación con (permitidme) mis mujeres, junto a las que vivo. Y cada día intento aprender de los hombres sacándome la culpa, aprendiendo a mirar más allá de lo hegemónico o lo contra-hegemónico.

La apertura al diálogo.

Lo que he intentado plantear son algunas de las reflexiones en las que me veo involucrado, como una manera de poner orden e invitar al diálogo. En ocasiones, la soledad de la lectura y la envergadura de una Tesis nos confina a caminos en círculo sombríos de los que sólo se sale acompañado. Mi deseo es poder salir-me de algunos recovecos en que me hayo gracias a otras y a otros.

Referencias bibliográficas.

- Askew, Susan y Ross, Carol (1991) Los chicos no lloran. Barcelona: Paidós.
- Bárcena Orbe, Fernando (2006) El canto de Marsias: filosofía, educación y el arte de vivir. En Estudios Filosóficos, vol. 55, nº160, pp. 439-448.
- Blanco García, Nieves (2006) Saber para vivir. En: Educación, nombre común femenino. Mañeru Méndez, Ana y Piussi, Anna Maria. pp. 158-183.
- Bonal, Xavier (Director) (2005) Apropiações escolares: usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. Granada: FORCE y GEU.

- Charlot, Bernard (2007) La relación con el saber. El Zorzal, Buenos Aires.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (1988) Teachers as curriculum planners: narratives of experiences. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connell, Robert (1995) Masculinities. Berkeley: University California Press.
- Eisner, Elliot W. (1998) El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós Educador.
- Escudero, Juan M. (2007) Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. En: Cuadernos de pedagogía, 371. Septiembre. pp. 86-89.
- Gil Cantero, Fernando (1997) Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en educación. En Teoría y educación, 9. pp. 115-136.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). Life history research in educational settings: Learning from lives. Londres/Nueva York: Open Universtiy Press.
- Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2005): Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Barcelona: Laertes.
- Miedzian, Myriam (1996) Chicos son, hombres serán: cómo romper los lazos entre masculinidad y violencia. Madrid: Horas y Horas.
- Mortari, Luigina (2002) Tras las huellas de un saber. En El perfume de la maestra, 162-175. Barcelona, Icaria-Antrazyt.
- Ricoeur, P. (1984) Time and narrative Chicago: University of Chicago Press.
- Seidler, Víctor (2006) Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas. España: Montesinos.
- Rivera Garreta, María-Milagros (2005) La diferencia sexual en la historia. Valencia: PUV.
- van Manen, Max (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea-Books.
- Young, Michael F.D. (1999) Knowledge, learning and the curriculum of the future. British Educational Research Journal, 25 (4), 463-477.