

HISTORIAS DE VIDA, INVESTIGACIÓN Y CRÍTICA EXISTENCIAL

Life Histories, Research and Existential Critique

Roberto ESPEJO¹

Universidad de París 8

Jean-Louis LE GRAND²

Universidad de París 8

RESUMEN: En este artículo consideramos las historias de vida como una manera de hacer investigación en educación que permite un acercamiento crítico y existencial. En particular consideramos las limitaciones de las corrientes de investigación educacional que subrayan el aspecto eficiencia en la transmisión de conocimientos, las cuales siendo importantes, dejan de lado otros aspectos relevantes de los procesos educativos. La potencialidad crítica de las historias de vida en el ámbito de la transformación individual y social, así como la potencialidad existencial en el ámbito del sentido de la experiencia, son el centro de nuestro argumento. Mostramos como las historias de vida pueden también ser una fuente de alienación, a través de una manipulación ideológica que puede imponer ciertas trayectorias biográficas como deseables, por ejemplo, a través de los medios de comunicación.

PALABRAS CLAVE: historias de vida, crítica, investigación educacional, antropología existencial.

SUMMARY: In this article we consider life stories as a form of educational research that includes a critical and existential approach. In particular, we consider the limitations of mainstream educational research methodologies that emphasize the measure of efficiency in knowledge transmission. Those trends, without denying their importance, neglect other relevant aspects of educational processes. The critical potentiality of life stories, in the field of individual and social transformation, as well as in the field of working with

¹ Doctorando. Universidad de París 8 y Laboratoire EXPERICE

² Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y profesor de la Universidad de París 8. Laboratoire EXPERICE.

the sense of experience, is the core of our argument. We show also how life stories can be a source of alienation, through an ideological manipulation that might impose certain desirable biographical trajectories using mass media.

KEYWORDS: life stories, critique, educational research, existential anthropology.

Educación e Investigación

Cuando hablamos de investigación en educación dos motivaciones principales nos vienen al pensamiento. Por una parte tenemos la idea clara de hacer investigación en aras de ese objetivo noble que es el de “mejorar la educación”. De alguna manera nuestro instinto nos dice que haciendo investigación lograremos encontrar pistas que luego nos permitirán generar aplicaciones, evaluar políticas, proponer estrategias, etc., que llevarán –en menor o mayor plazo– al mejoramiento de una realidad educativa dada. Por otra parte, y siempre como motivación, está la inquietud por entender los procesos que se dan en este ámbito (el educativo), haciendo énfasis en profundizar sus relaciones con otras áreas como pueden ser la economía, la sociología, la filosofía, etc. No se trata inmediatamente de volver a la distinción de Dilthey entre la comprensión y la explicación, aunque es evidente que algo de eso hay, sino de enfatizar el hecho que la investigación en educación debiera guardar en su interior ese vínculo importante con las realidades educativas. Se trata de estar en guardia en relación a un fenómeno de lo que podríamos llamar alienación teórica: si definimos las ciencias de la educación, creando así un campo disciplinar de estudio, podemos en algún momento entrar en un espacio de desconexión con estas motivaciones antes enunciadas. Nos encontramos con una investigación realizada para desarrollar las ciencias de la educación, sin importar lo que suceda con la educación misma: una burbuja será creada generando un campo autárquico que se aliena de su génesis.

En el ámbito educativo contamos con una serie de posibilidades para hacer investigación, fruto de la complejidad del objeto de estudio. Dado que se trata de educación, y que quién dice educación dice personas y grupos de personas, es evidente que una gran parte de estas investigaciones provendrán de las disciplinas de las ciencias sociales. Podríamos decir que una pedagogía esconde detrás de sí una antropología, tomando esta palabra en su sentido amplio – y etimológico - de estudio del ser humano. Pero también hay otros elementos como el grupo y también los objetos de conocimiento. Como podemos ver, se trata de una interacción entre personas, grupos, la sociedad, el conocimiento y su desarrollo conjunto. Esta mirada nos acerca a considerar la verdadera complejidad del problema educativo y a cuestionarnos las implicaciones epistemológicas, pero también políticas, que tiene el utilizar un en-

foque “hiper simplificado”. Edgar Morin señala que tal hiper-simplificación es una patología del pensamiento moderno, la cual nos vuelve ciegos a la complejidad de lo real (Morin, 2005, p. 23). Así por ejemplo, Jacques Ardoino intenta enfrentar dicha complejidad a través de una estrategia que podríamos llamar “concéntrica”: su planteamiento nos lleva a considerar las interrelaciones educativas en esferas que van desde la persona, las interrelaciones, el grupo, la organización y la institución (Ardoino, 1999). Todo fenómeno descrito por la interacción de estos ámbitos puede ser considerado como un fenómeno pedagógico. La investigación se centrará entonces en comprender y/o mejorar estos procesos.

Sobre este punto la pregunta obvia debiera ser: ¿qué entendemos por mejorar la educación? (no nos preguntaremos aquí por el significado de “comprender”, no porque la cuestión no sea importante sino que más bien porque nos llevaría en otras direcciones). Este cuestionamiento sobre el mejoramiento de la educación abre toda una discusión sobre la discutida “calidad de la educación” la cuál en nuestros tiempos es abordada de forma operacional por los resultados en pruebas estándares que buscan medir el manejo por parte de los estudiantes de una serie de contenidos. PISA, TIMMS, y tantas otras pruebas aparecen como ejemplos clásicos. Nuestra posición no es, sin embargo, negativa respecto a estos instrumentos. A pesar de ello, debemos decir que consideramos que dichos instrumentos pretenden medir un aspecto muy restringido de lo que nosotros entendemos por educación. Nuestra mirada es, consecuentemente, solo parcialmente negativa, reconociendo así el valor que estos instrumentos pueden tener bajo ciertas condiciones. Sin ser exhaustivos, podemos mencionar dos condiciones que nos parecen básicas: a) que la injerencia de dichos resultados sobre las políticas educativas sea limitada (de lo cual se deduce el reconocimiento de que éstas representan sólo un aspecto del problema) y b) que dichos resultados no sean utilizados para “eclipsar” otros aspectos relevantes.

Detrás de estos planteamientos se encuentran preguntas de fondo sobre los fines reales y el sentido de la educación, preguntas que parecen ser cada vez más puestas al margen, o (en el mejor de los casos) son exiliadas a espacios de discusión académica. No se trata sólo de ver el problema de la calidad de la educación como reducido a la evaluación de la transmisión de conocimientos, sino que también preguntarse sobre la visión epistemológica que subyace detrás de la forma de medir dicha transmisión. Así, la consideración entre las interacciones antes mencionadas (entre personas, grupos e instituciones) aparece sesgada para solo dar cuenta de un proceso cognitivo de apropiación de contenidos. La transmisión del conocimiento es un aspecto importante, la grandeza de la herencia cultural de la humanidad, la transmisión de una generación a otra de aquello que – como bien señalara Dewey - no es transmisible genéticamente: “La sociedad existe gracias a un proceso de

transmisión similar al de la vida biológica: los miembros de la sociedad transmiten a los más jóvenes sus formas de hacer, de pensar y de sentir” (Dewey, 1975, p. 37).

Todos estos puntos de vista son válidos. Pero la educación – nos parece – no es sólo eso. Antes de pasar a desarrollar este punto quisiéramos detenernos unas líneas para evocar otro problema que surge de esta visión de transmitir la tradición cultural. Se trata de la evidente selección que es necesario hacer para realizar este pasaje, teniendo en cuenta la inherente finitud de las capacidades del ser humano.

Decir que la educación no es sólo esta transmisión cultural aparece como una consecuencia de considerar las interacciones antes descritas. Estas interacciones ¿se realizan sólo en un ámbito cognitivo? La inclusión de otras dimensiones en el ámbito educativo es una evidencia para quienes trabajan día a día en un aula o como formadores. Tomando nuevamente a Dewey como marco referencia, vemos que para él no se trataba simplemente de una transmisión de una herencia “cognitiva” sino que de un corpus complejo que él teoriza a través de la noción de “experiencia”. Así, la comunicación intergeneracional de la cual habla Dewey es un proceso de comunicación de la experiencia (Dewey, 1975, p. 11). De esta manera, el objetivo de la educación aparece ligado a la transformación de la naturaleza de la experiencia “para llevar al individuo a compartir los intereses, los objetivos y las ideas comúnmente admitidas por el grupo social” (Dewey, 1975, p. 47)³.

Si forzamos esta visión meramente cognitiva nos encontramos con la imagen de la máquina de enseñar. Uno de las explicaciones más evidentes de este problema es el lazo estrecho que se ha ido tejiendo entre la educación y la economía. Cada vez asistimos a una mayor integración entre las necesidades del mercado y la forma de pensar la educación. Esto conlleva un desarrollo curricular orientado a la formación de las competencias necesarias para trabajar. Hay aquí también varios problemas, que podemos subsumir bajo la etiqueta de los fines y de los medios. Así por ejemplo, una de las competencias que sin listadas habitualmente en los marcos actuales de educación es la del trabajo en equipo. Podríamos decir, con justeza, que dicha competencia no es principalmente cognitiva y que involucra esferas del desarrollo individual que deben ser atendidas por los procesos pedagógicos. Sin embargo, ¿cómo pensamos el desarrollo de competencias tales? Si el enfoque para desarrollar competencias de ese estilo se reduce a estrategias cognitivas creemos que

³ Evidentemente, este objetivo - se podría argüir - no está exento de críticas. ¿Dónde queda el espacio para lo “nuevo” de las generaciones venideras? La respuesta a dicha pregunta puede esbozarse profundizando la noción de la experiencia en Dewey, la cuál incluye una fuerte componente de interacción entre el individuo y su medio. Esta discusión nos alejaría demasiado de nuestro tema en este artículo.

damos vuelta en círculos, sin atacar los problemas con las herramientas adecuadas.

Pero el problema del lazo con el mercado no es la única manera de considerar esta influencia sobre la educación. Así, por ejemplo, Jacques Ellul nos muestra en su obra cómo una racionalidad técnica opera en nuestra realidad social. No se trata de la utilización de la tecnología en el ámbito de la enseñanza –como por ejemplo una posición contra la enseñanza a distancia o a las herramientas pedagógicas informáticas– sino que de una lógica de la mecanización, donde los mismos procesos humanos son mecanizados a través de la introyección de una manera de hacer las cosas. “Ya no hay una actividad humana que escape a este imperativo técnico” (Ellul, 1990, p. 19). Ellul considera que este imperativo se manifiesta en tres grandes áreas: la mecánica (acepción “usual” de la palabra “técnica”), las técnicas intelectuales (información, bibliotecología) y la técnica moderna. Esta última está compuesta de la técnica económica, la técnica de la organización y de lo que Ellul denomina la técnica del hombre. Así, “el hombre mismo es objeto de técnica” (Ellul, 1990, p. 20). Esta visión de las cosas va en el mismo sentido de una visión hegemónica de la educación, cuya expresión más palpable se encuentra en las formas de medir mencionadas anteriormente. El reino de la cantidad prevalece por sobre otras dimensiones que en educación tienen una relevancia urgente. El antiguo término de la alienación tiene aquí también cabida, ya que las personas se separan de los verdaderos frutos de sus procesos de aprendizaje, reduciendo todo a un conjunto de facultades canjeables en el mercado⁴. Es claro: una persona más “instruida” (reemplazamos el término “educada” ex profeso, como se podrá adivinar) puede venderse de mejor manera en el mercado.

Pero no queremos parecer extremistamente negativos. Es cierto que las relaciones laborales son importantes y que la educación tiene mucho que decir. ¿No decía acaso Dewey que encontrar una profesión era la “clave de la felicidad” (Dewey, 1975, p. 387), y que la educación tenía un rol a jugar en ese ámbito? Se trata, lo repetimos a riesgo de parecer insistentes, de la reducción monofásica, de modificar todo un sistema para atender solamente la voz de las necesidades mercantiles, sin considerar la educación en su verdadera complejidad.

Volvamos entonces al problema de origen de este escrito: la investigación en educación. Es claro que si consideramos los procesos educativos como “lo que hacemos” para que una “muestra” de estudiantes aumenten sus puntajes en una prueba estandarizada, los métodos de investigación para “mejorar la educación” apuntaran en esa dirección. Es aquí necesario mencionar cómo las herramientas traídas de la economía –por ejemplo la econometría–

⁴ Ver por ejemplo el lúcido artículo de J. Lavé y R. McDermonnt, “Estranged (Labor) Learning”. En dicho trabajo los autores aplican la idea de la alienación en los textos de Marx, intercambiando la alienación del trabajo por la alienación del aprendizaje.

pueden ser utilizadas para estudiar el impacto de variables como el tamaño de la biblioteca de una escuela, el número de horas de los profesores, etc, etc, en los resultados cuantificables de los procesos pedagógicos. La economía, la ciencia social que utiliza una formalización matemática más desarrollada, es un ejemplo importante de las limitaciones de este tipo de estudios. En este sentido, la experiencia de las ciencias físicas es importante. Hay un problema epistemológico no trivial si consideramos las relaciones entre “la realidad” física y los modelos matemáticos que se utilizan para representarla. Es un problema antiguo que toma muchas formas, siendo tal vez la más conocida sea la frase de Korzibsky: “la carta no es el territorio”. Lamentablemente, en el ámbito económico, muchas veces las cartas nos llevan por terrenos equivocados, fruto de rechazar mirar la realidad por mirar tan solo la carta. Es una caricatura, pero cualquiera que haya explorado el área de la economía de la educación sabe que no es una tan mala. ¿No son las teorías de capital humano, aparecidas en los años 60, un terreno de aplicación de los conceptos económicos? Por ejemplo, cuando la noción de función de producción, utilizada para modelar empresas en la teoría micro-económica, hace su aparición en el estudio de la educación⁵.

¿Qué métodos de investigación podrían ser utilizados para considerar estas otras dimensiones de la educación? En principio, nada impide que métodos como los señalados más arriba se utilicen para explorar otros aspectos de los procesos educativos. Es cierto que la complejidad de aspectos como, por ejemplo, la educación emocional o el desarrollo de habilidades interpersonales hace que dichos métodos deban prestar mucha atención a la forma de definir y de trabajar sus variables. Hay que evitar aquí el pensar que los métodos llamados “cualitativos” serían los métodos por excelencia para hacer investigación en la dirección aquí expuesta. Sin embargo, y en función del objetivo de este artículo, nos centraremos precisamente en un método cualitativo: las historias de vida.

Consideremos nuevamente la idea de Dewey de la “transformación de la naturaleza de la experiencia”. ¿Cómo aprehender este proceso? ¿Cómo captar la complejidad de lo que significa la experiencia para una persona? Una observación habitual nos muestra que frente a experiencias importantes los seres humanos necesitamos reelaborarlas. Si esto no es así, las experiencias pasan rápidamente sin que tengamos la posibilidad de extraer todo el contenido que éstas pueden aportarnos. Es cierto, siempre quedarán elementos que servirán a construir nuestras estrategias de comportamiento o a afirmar ciertos automatismos. Pero, ¿podemos aprovechar conscientemente nuestras

⁵ Un ejemplo de estas investigaciones es el artículo de Alan Krueger “Experimental Estimates of Education Production Functions” (<http://www.irs.princeton.edu/pubs/pdfs/379.pdf>). Nuevamente debemos insistir sobre las limitaciones de dichos enfoques, sin por ello desmerecerlos.

experiencias sin volver sobre ellas y reflexionar? Es quizás por esto que una de las prácticas de los antiguos pitagóricos era el recapitular cada día, volviendo sobre los acontecimientos y haciéndose ciertas preguntas, como nos señalan los “versos áureos”: “*Que jamás el sueño cierre tus párpados sin que te hayas preguntado: ¿qué cosa he omitido? ¿Qué hice yo? Si es malo, déjalo. Si es bueno, persevera*”. La importancia de contar lo que nos ha sucedido aparece así como una necesidad para utilizar dichos eventos como una fuente de conocimiento. Que aquello sea con la ayuda de alguien (contar la situación a un amigo, por ejemplo) o en solitario (escribir un diario de vida), este proceso de reelaboración pasa por una narración.

Es aquí que las historias de vida hacen aparición. No se trata de una recopilación de datos cualitativa, sino que más bien una forma de explorar las experiencias –intentando acceder a su complejidad– a través de la narración.

Las Historias de Vida

Podemos decir que las historias de vida buscan explorar elementos biográficos, los cuales sirven como materia para elaboraciones ulteriores. Distintas miradas existen a este respecto. Michel Legrand, por ejemplo, distingue tres niveles en las historias de vida. Un primer nivel consiste en la capacidad basal de “contar una historia”, la cual puede o no tocarnos directamente. Un segundo nivel considera la capacidad de “contar su historia”, es decir, se incluye aquí el paso de un “nosotros” a un “yo” (individualización). Un tercer nivel de elaboración se logra cuando el sujeto, una vez que ha contado su historia, es capaz de “volver sobre ella” en miras de reflexionar, de la interrogar, de la de-construir, de la re-significar (Legrand, 2002, p.107-108).

Tomando el sentido más general posible de esta expresión, podemos decir que la historia de vida es una investigación y una producción con sentido relativas a la vida de una persona, considerada en su temporalidad. Esta primera definición es atractiva por su simplicidad, pero encierra el peligro de simplificar demasiado la idea. Es por esto que una reflexión epistemológica y crítica es necesaria. La idea de trabajar a partir de la historia, teniendo en mente la idea de “sentido” nos ubica en el tercer nivel definido por Legrand. En estricto rigor, una descripción, la mera narración, constituye una historia de vida. El problema del sentido se encuentra en el espacio de lo que podríamos llamar la elaboración o metabolización de la experiencia y se relaciona con el adjetivo “existencial” que discutiremos más adelante. En esta dirección, Antonio Bolívar utiliza la noción de narrativa como la “cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato” (Bolívar, 2002). Esta forma de expresarla la narrativa nos permite volver a la idea de la experiencia que señaláramos más arriba. Para decirlo explícitamente: la idea de la historia de

vida es acceder y trabajar con la experiencia de la persona en cuestión, para lo cuál ésta se expresa a través de un relato. Es a partir de éste que el proceso de la elaboración del sentido es realizado. Para Bolívar la narrativa en sí incluye este proceso: la narrativa es también “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos” (Bolívar, 2002).

Desde un punto de vista metodológico, el debate sobre las historias de vida es un debate aún abierto y que contiene puntos de vista diferentes e incluso contradictorios. Como ilustración del significado del término, tomemos dos extremos posibles. Si nos posicionamos en el primero, podemos decir que la expresión “historias de vida” es una expresión genérica y amplia donde una persona produce una historia sobre su vida o sobre la vida de otra persona. Esta producción puede ser oral y/o escrita y puede eventualmente dar origen a imágenes dinámicas o fijas. El otro extremo ve en esta expresión solamente un método de recopilación de datos en el ámbito de las Ciencias Sociales. De forma más particular, se trata de una sociología influenciada por la etnología, aparecida con la Escuela de Chicago, al comienzo del siglo XX.

Entre estas dos posiciones extremas podemos contar una multitud de variantes posibles, las cuales puede estar más o menos reivindicadas por los círculos académicos y oficiales.

Sin embargo, una mirada histórica nos permite decir que las historias de vida tienen un pasado mucho más antiguo que el de un método en ciencias sociales. Las historias de vida, el hecho de “contar una historia” sobre alguien, se encuentra en distintas civilizaciones, en distintos períodos históricos y bajo distintas formas (orales, escritas). Desde este punto de vista, nuestro término encierra un fundamento antropológico basado en lo que podríamos postular como una necesidad básica del ser humano.

Las Historias de Vida como necesidad antropológica

Una historia de vida básica esta constituida por un nombre, un apellido y de una fecha de nacimiento (y la fecha de fallecimiento, si es necesario). Esta historia de vida básica está íntimamente ligada con la identidad: a pesar de la trivialidad aparente de estos datos, si algunos de ellos faltara nos encontraríamos en una situación de pérdida de identidad importante. Ejemplos de estas situaciones son claros si consideramos la búsqueda de personas que no conocen sus orígenes familiares, o de quienes han perdido a alguien cercano sin saber si éste se encuentra en vida o no. Es evidente que no es la fecha ni las etiquetas las que cuentan en sí, se trata más bien de de una inscripción simbólica y generacional en un universo social y temporal. La posibilidad de manipulación a través de la privación de estos elementos es clara, por ejemplo,

en el caso de ciertos sistemas penitenciarios en los que se reemplaza el nombre por un número. La relación entre la alienación de la persona y este reemplazo por una etiqueta administrativo-burocrática no es un fenómeno despreciable en nuestros sistemas educativos y de gestión en general. La idea del “mundo administrado” (*Verwaltete Welt*) de T. Adorno es aquí pertinente.

Esta historia de vida básica y mínima puede ser extendida de maneras casi infinitas. ¿Qué otros elementos agregar para dar cuenta de situaciones específicas o significativas para una persona? Podemos decir que esta narración de la vida, o de un momento de ésta, forma parte de lo que podríamos llamar las “artes de la existencia”. Es por esto que utilizamos el término “existencial” como adjetivo importante y ligado a las historias de vida. No ligamos aquí el término “existencial” a ninguna escuela de existencialismo en particular. Consideramos más bien como relevante la componente del “sentido” que tiene para la persona la experiencia de sus situaciones vitales. Esta dirección puede ser considerada como la búsqueda de sí y del otro, aunque puede también tomar otras formas como una búsqueda de trascendencia más allá de la individualidad (por ejemplo como en el caso de la psicología transpersonal). Así, por ejemplo, Pascal Galvani habla de la exploración de las dimensiones existenciales como del espacio “donde se juega el sentido y los valores que las personas dan a sus prácticas y a sus experiencias” (Galvani, 2006, p. 162)⁶. De una manera análoga, Francis Lesourd considera el hecho de explicitar momentos transformadores en la biografía: estos “momentos privilegiados” estarían insertos en una perspectiva general de lo que él denomina una “antropología de la existencia” (Lesourd, 2006b, p. 155).

Desde un punto de vista epistemológico, la referencia obligada es Wilhelm Dilthey quien desarrolló “una epistemología fundada en el reconocimiento de lo humano por lo humano, es decir, sobre la experiencia vivida y la comprensión: el mundo del hombre, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus actos, de su historia y de sus creaciones, no nos es un mundo ajeno” (Delory-Momberger, 2002, p. 271). Esta reflexión se concentra sobre la forma en que el hombre toma su vida para darle un sentido (volvemos al problema existencial) a través de un proceso de objetivación y de puesta en relación que permiten a la persona pasar de una “vida vivida” a un “curso de la vida”, donde cada evento tiene un sentido (Delory-Momberger, 2002, p. 273)

En la vida ordinaria, la historia de vida es consubstancial a la búsqueda de sí y del otro. Esta búsqueda constituye uno de los vectores de la comunicación, donde la “densidad existencial” está muy concentrada. Así por ejemplo el abuelo transmite a su nieto información sobre su existencia (anécdotas, datos, vivencias) pero también sus valores y sus representaciones y formas

⁶ Galvani señala la importancia de la investigación-formación inaugurada por Henri Desroche. Ver Galvani, 2006.

de entender esas experiencias. En otro ámbito, los procesos de duelo suelen estar asociados a las historias personales: es a través de la historia de la persona desaparecida (o de la historia común entre esta persona y quien realiza el duelo) que suele comenzarse dicho proceso. Este ejemplo del duelo permite mejorar un aspecto importante de las historias de vida. Que se trate del duelo de una persona o de una situación, se trata de revivir simbólicamente un momento pasado, un empleo, una prueba difícil. Se trata por lo mismo de comunicar, de inscribirla en un universo relacional y social insertándola así en una cierta temporalidad (Lesourd, 2006a; Houde, 1999). Este pasaje por el duelo puede facilitar un “pasar a otra cosa”, hacer proyectos, hacer que la vida continúe en una nueva etapa.

La importancia de considerar el fundamento antropológico de las historias de vida como una necesidad, puede así ser vista en situaciones de la vida cotidiana. Esta necesidad se ve reflejada en formas culturales diversas de una comunidad, como por ejemplo las narraciones fundadoras, narraciones religiosas, el teatro, la literatura (escrita u oral), la historia y el cine. Estas situaciones nos muestran que hay una permanencia en las historias de vida como forma cultural de producción de memoria: la autobiografía, la biografía en el ámbito literario u cinematográfico, la producción en general de un testimonio. Se trata de la elaboración de una memoria individual o colectiva⁷.

M. Kontopodis y V. Matera (2010) señalan el paso de considerar la memoria, la identidad y la imaginación como temas de investigación meramente psicológica a la comprensión que estas funciones psicológicas no pueden pensarse independientemente de la interacción social y de las actividades o prácticas en los contextos donde éstas emergen. Así, no es posible separar lo “psicológico” de lo “socio-cultural-histórico” (Kontopodis y Matera, 2010)⁸. En esta misma línea, y tal que la concebimos, la historia de vida aparece en la interacción entre lo individual y lo socio-histórico. Desde nuestro punto de vista, no hay historia sin interlocutores: siempre existe un destinatario, el cual puede ser actual en una interacción con otra u otras personas o bien potencial, como en el caso de la escritura autobiográfica. Adicionalmente, esta historia no puede ignorar las dimensiones históricas, políticas y económicas donde está inserta. Volveremos sobre este importante punto al hablar de la relación entre las historias de vida y la crítica.

⁷ Un ejemplo de esto es la obra *Le Cheval d'Orgueil* de Pierre Jakès-Hélias.

⁸ Este enfoque parte de los trabajos de Vygotsky y es conocido como “Teoría de la Actividad Histórico-Cultural” (*Cultural-Historical Activity Theory*). Para referencias, véase el artículo citado en el texto.

Las Historias de Vida en las Ciencias Humanas

Si se quiere comprender las historias de vida en el ámbito de las ciencias humanas en el siglo XX es necesario rastrear su origen en una visión hermenéutica de la realidad. Podemos decir que las historias de vida tienen su origen en una forma hermenéutica de la existencia, es decir, en una interpretación de la existencia que se traduce en una dotación de sentido para la persona. Esta postura surge de un discurso religioso, para ser luego abstraído y transformarse en una de las bases del pensamiento filosófico en Alemania. Es verdad que la hermenéutica puede ser rastreada hasta Aristóteles (en particular en su escrito *Sobre la interpretación*), pero la figura de Schleiermacher (1768- 1834) en Alemania es central para el posterior desarrollo de ésta. En él encontramos, por ejemplo, la relación entre la teología protestante y los inicios de la hermenéutica moderna como disciplina filosófica.

Los miembros de la llamada Escuela de Chicago⁹ intentaron utilizar esta sociología comprensiva haciéndola descender del círculo universitario y aplicándola en situaciones “de la calle” y en el estudio de movimientos sociales. Un clásico de este período es *The Polish Peasant in Europe and America* (1918) de William I. Thomas y Florian Znaniecki. Esta obra es considerada como una obra fundadora de la sociología americana, donde la historia de vida juega un papel importante, junto con la observación participante y una perspectiva de educación popular. Se trata de una influencia mayor, a pesar de la mirada opuesta de los trabajos realizados por Samuel Stouffer (1900-1960) los cuales marcaron el comienzo de las investigaciones basadas en encuestas de la década del 40. Éstas tuvieron un éxito tal que eclipsaron permanentemente las corrientes del tipo “historias de vida”, las cuales reaparecieron tímidamente en los años 60 con investigadores como Oscar Lewis (1914 - 1970) o C.W. Mills (1916 – 1962) en los Estados Unidos, Franco Ferrarotti (n.1926) en Italia en los años 70 y 80 y Daniel Bertaux (n. 1939) y Maurizio Catani en Francia.

Poco a poco la mirada sociológica y antropológica de las historias de vida comenzó a extenderse hacia otras disciplinas. En el ámbito de las Ciencias de la Educación en Francia, Gaston Pineau, luego de encontrarse con Daniel Bertaux, reconoce en este acercamiento una posibilidad de explorar la autoformación. Así, a comienzos de los años 80, constituye una red de investigadores en torno a la problemática de la educación permanente y de la formación. La relación entre las historias de vida y la formación se hace evidente: si uno se interesa en la manera por la cuál 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. En el ámbito de la sociología clínica, Vincent de Gaulejac (n. 1946) trabaja la relación entre la

⁹ Moreno, A. y otros (1998), *Historia de Vida de Felicia Valera*. CONICIT, Caracas.

psicología y la sociología a través de dispositivos grupales de investigación inspirándose en técnicas de desarrollo personal (Lainé, 1998). En el ámbito de la filosofía, la mutación del estructuralismo relativo de los años 80 lleva a redescubrir algunas dimensiones centradas sobre la persona, por lo que se retoma a autores como J.P. Sartre (1905-1980) y L. Biswanger¹⁰ (1881-1966). Estos dos autores desarrollaron acercamientos de tipo existencialista, donde la contribución de las historias de vida es fundamental. En la literatura, la corriente narrativista aparece con fuerza en Francia y coincide con las investigaciones sobre la literatura personal llevadas a cabo por Philippe Lejeune (n. 1938).

Podemos observar que desde una posición marginal y controversial en los años 80, las historias de vida se han constituido en un movimiento prolífico en los años 90 y 2000, tomando su lugar en una gran parte de los diccionarios de Ciencias Humanas y Sociales, y de las Ciencias de la Educación en particular. En este ámbito, y siguiendo la clasificación de José Gonzáles Monteagudo, la aplicación de las historias de vida puede verse en áreas como: a) el trabajo con educadores (historias de vida de profesores, conocimiento práctico y teorías implícitas de los profesores), b) la educación de adultos (en especial con la ASIHVIF¹¹ en Francia), c) la memoria histórica y testimonio social, d) la genealogía y familia y e) la autobiografía educativa (Gonzalez Monteagudo, 2009).

Algunos cuestionamientos sobre las Historias de Vida

Algunas preguntas surgen a partir de la práctica de las historias de vida y son un testimonio de la importancia de una reflexión crítica y ética en torno a ésta. En relación a la utilización de este acercamiento en el ámbito educativo, ¿hasta qué punto es importante la “producción de memoria” de los actores sociales con el objetivo de la educación popular, de la emancipación, de la formación o del desarrollo personal? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento “profano” y el “académico” en este ámbito? (Feldman y Le Grand, 1996). Por otra parte, y en relación a su utilización en investigación, ¿hasta qué punto este trabajo es “acaparado” por el investigador para transformarlo en un producto específico de investigación, el cuál contribuye al desarrollo académico pero que puede también aprovecharse de los protagonistas de éste? Esta pregunta subraya la importancia de considerar que en la epistemología de las historias de vida, la visión tradicional de sujeto de estudio/investigador debe ser repensada. En efecto, una investigación que utilice como instrumento un acercamiento biográfico tendrá, en una mayor o menor medida y en función del planteamiento del investigador y del grado con el cuál los sujetos estén

¹⁰ Quien recibió una fuerte influencia de la filosofía de Heidegger, en especial de *Sein und Zeit*.

¹¹ Association Internationale des Histoires de Vie en Formation

involucrados, una repercusión importante a nivel afectivo y cognitivo sobre éstos últimos. Es por esto que es necesario utilizar con cuidado los resultados de estos tipos de investigaciones, ya que el contenido de éstas tiene una significación muchas veces “existencial” para los involucrados.

En relación a este mismo problema, podemos preguntarnos por el efecto que trabajar con las historias de vida tiene sobre los investigadores. ¿Están éstos preparados para escuchar y trabajar con relatos de esta naturaleza? Pensemos en una situación donde un relato dado produzca una reacción en el investigador, debido a una transferencia o simplemente a despertar en él un recuerdo de una situación psíquicamente delicada. ¿Cuál debe ser la postura del investigador? ¿Cómo manejar esta situación? La preparación a este trabajo involucra así un aspecto que vas más allá de lo meramente técnico (como por ejemplo la aplicación de una encuesta), para tocar niveles de profundidad a nivel psíquico que pueden necesitar un trabajo personal importante.

Pero más allá de las personas involucradas directamente con esta práctica, la pregunta de las repercusiones sociales de ésta es relevante. ¿Por qué, después de todo, se quiere explorar la vida de ciertas personas? ¿Con qué objetivo? Un cuestionamiento ético y político sobre las condiciones de producción de las historias de vida es necesario. Preguntas como las siguientes debieran ser hechas para establecer el marco de esta práctica: ¿Quién es el comanditario de la historia de vida? ¿En nombre de cuál proyecto? ¿Qué se busca? ¿Bajo qué condiciones institucionales? ¿De dónde viene el financiamiento? ¿Cuáles son los intereses en juego, de una parte y de otra? Como todo instrumento, las historias de vida pueden ser utilizadas en mira de manipulación o de recopilación de información, de dónde la importancia de las cuestiones recién señaladas.

Otras preguntas relevantes aparecen en el ámbito de la metodología misma: ¿como se pasa de lo oral al texto, en el caso de una narración verbal?, ¿cómo se gestiona el secreto, es decir, la frontera entre la dimensión pública y la privada?, ¿cuáles son las consecuencias de la eventual publicación de la historia de vida?, ¿cuáles son, en particular, las implicaciones políticas y militantes?

Plantearse estas preguntas nos parece no solamente necesario, sino que la expresión de una atención permanente a la situación de los protagonistas de las historias de vida: éstos pueden verse involucrados en situaciones delicadas y dilemas inherentes a este acercamiento de investigación. Es también con una cierta desconfianza que asistimos a las evoluciones generalizadas de “ingenierías metodológicas” que pretenden llegar a una forma de racionalización en las ciencias humanas, simplificando así una aventura que se perfila como altamente problemática. Los instrumentos teóricos de la filosofía, de la antropología y de la psicología integran una perspectiva ética y son particu-

larmente necesarios para intentar una respuesta a las preguntas planteadas más arriba.

Estas cuestiones nos permiten afirmar que las historias de vida constituyen, en nuestra opinión, una “escuela de crítica” y que contribuyen no sólo a la construcción de un sujeto social sino que también a lo que podemos llamar un “sujeto crítico”¹² (Le Grand, 2008). En una sección posterior profundizaremos esta idea.

Algunas lógicas de formación a las historias de vida¹³

Una revisión rápida de las formas que toma la formación para el trabajo con las historias de vida puede darnos una idea de la institucionalización de esta práctica. ¿Se acercan estos enfoques al ideal del trabajo con la experiencia y de la construcción de sentido? Un examen de estas distintas orientaciones nos muestra que estas prácticas tienen una fuerte componente idiosincrásica: cada método está fuertemente cargado de la singularidad del autor y de sus prácticas.

Una primera orientación se focaliza en el acompañamiento de las personas en un camino de “escritura de sí mismo”. El grupo funciona entonces como una suerte de taller de escritura. El texto, su fabricación y su socialización constituyen la continuidad del proyecto, el cual puede tomar la forma final de una novela o de un trabajo de elaboración personal. La cuestión de la estética personal del texto y de su socialización es aquí central.

Una segunda orientación se articula en torno a un proyecto colectivo, por ejemplo la producción de la memoria colectiva de un pueblo, de un barrio, de una asociación o de una empresa. Esta escritura colectiva puede ser utilizada como un instrumento de educación popular y comunitaria (Fasseur, 2008).

Una tercera utiliza la historia de vida (oral y escrita) como un apoyo para el desarrollo personal o de terapia. Este proceso puede trabajar el problema genealógico, el itinerario personal, afectivo o social, teniendo como meta un “trabajo sobre sí”. Es claro que en este caso las condiciones de ética profesional relativas a este tipo de acompañamiento deben ser explicitadas claramente: temas como la formación personal del animador, las relaciones de transferencia y de contra transferencia, los tipos y modalidades de interpretación son de gran importancia (De Villiers y Niewiadomski, 2002).

Una cuarta orientación se dirige hacia un objetivo predefinido en un contexto institucional de formación: explorar los delineamientos de su propia formación, de su experiencia, la ayuda a la formalización de un proyecto pro-

¹² Ver por ejemplo la revista *Pratiques de Formation/Analyses*, n.43, (2002), Université de Paris 8.

¹³ Esta parte está basada en una sección de Le Grand, 2008.

fesional o personal, en una secuencia de búsqueda de trabajo y de orientación (Robin, 2006). De la misma manera, es posible definir una temática de investigación individual y realizar así un trabajo personal y colectivo de autobiografía-proyecto (Desroche, 1990).

Así, pareciera que en las historias de vida la cuestión de la intencionalidad institucional del uso de la historia – y por lo tanto del poder – debiera ser detallada de la mejor manera posible. Este posicionamiento crítico permite comprender las distintas finalidades del trabajo a realizar. Es necesario decir al respecto de estas formaciones “formales” a las historias de vida, que existen también, otras posibilidades, ubicadas en espacios más bien informales e implícitos¹⁴.

La necesidad de un acercamiento crítico en las historias de vida

Como hemos señalado más arriba, la historia de vida está inserta en un cuadro social y político determinado. Así, a menos de trabajar en una realidad social abstracta, creemos que las historias de vida no pueden ignorar las dimensiones históricas y políticas, como uno de los contextos propios de su producción.

Estas consideraciones muestran la importancia del ámbito ético discutido anteriormente, pero también la existencia de lo que podemos llamar una dimensión crítica en relación al mundo donde se encuentran insertas dichas historias. ¿Cómo describir esta dimensión crítica? Podemos considerar dos grandes direcciones. En un primer lugar se tratará de considerar la historia de vida como un elemento de emancipación personal. El sentido de esta emancipación puede ser asociado al concepto de la *concientización* de Freire, considerando al ser humano como estando en y con el mundo, además de la posibilidad de actuar sobre él: “*conciencia de y acción sobre* son constituyentes inseparables del acto transformador por medio del cual el hombre se vuelve ser de relación” (Freire, 1975, p. 56). Este polo puede ser entendido también como la toma de conciencia de la experiencia vivida en ciertas situaciones, ligando así la autoformación al tema de la comprensión de la experiencia¹⁵ (Galvani, 2006).

En el ámbito de la “emancipación individual”, la relación con el trabajo personal y con la terapia es un asunto importante a considerar y ha generado una discusión en torno a la frontera entre la práctica de las historias de vida y la práctica terapéutica (Niewiadomsky y De Villers, 2002). Así, por ejemplo, Michel Legrand no considera las historias de vida como pertenecientes en un

¹⁴ Ver Bezille y Courtois, 2006.

¹⁵ Para Galvani, el sentido de la autoformación aparece como la “metamorfosis perpetua de sí en una fenomenología (concientización) hermenéutica (comprensión) de la experiencia vivida” (Galvani, 2006, p. 170).

sentido estricto al campo terapéutico, ya que ellas no se realizan bajo un contrato: el practicante de las historias de vida no se compromete a aliviar el sufrimiento de los narradores con los que trabaja. Sin embargo, señala Legrand, esta práctica puede tener efectos terapéuticos, relacionados con la elaboración de este sufrimiento (Legrand, 2002, p. 131).

Más allá de la transformación individual, podemos considerar esta componente crítica de las historias de vida en relación a la transformación exterior. Se trata del impacto que este proceso de memoria puede tener sobre el mundo que rodea a sus practicantes y a los narradores involucrados. En este sentido la idea de narrativa es interesante para conceptualizar este aspecto. Ya en la postura freireana vemos la importancia de dar valor a la “voz” de aquellos que son oprimidos en ciertos medios, como una manera de contrarrestar la “cultura del silencio” (Freire, 1975, p.65). Así, la idea de narrativa se encuentra en el centro del enfoque de las historias de vida. Desde un punto de vista epistemológico, podemos considerar que la narrativa va más allá de una concepción de racionalidad instrumental para dar cuenta de la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos. Éstos los incluyen dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar, 2002). La posibilidad de narrar la realidad que entrega las historias de vida es una herramienta de transformación de estas realidades políticas, sociales y humanas.

Esta perspectiva muestra que las historias de vida no son solo un método en ciencias humanas ya que, como lo hemos discutido más arriba, ellas tienen un fundamento antropológico importante que las precede. Este fundamento se encuentra ligado al sentido común, a la construcción profana de una historicidad personal, a un “arte de la existencia” necesario para cada persona¹⁶ (Pinau y Michelle, 1983).

Uno de los puntos que queremos subrayar es que esta dimensión crítica está íntimamente entrelazada con la dimensión existencial: el problema del sentido y de la existencia en el mundo se encuentra al centro de la problemática de la acción para transformarlo.

Historias de Vida y Teoría Crítica

Para hablar de la dimensión crítica de las historias de vida, ¿podemos recurrir a la tradición de la llamada teoría crítica? ¿Cuál es el sentido de utilizar el adjetivo “crítico” en relación a las historias de vida? Para considerar esta pregunta podemos utilizar la diferencia expuesta por Marx Horkheimer entre lo que él llama una “teoría tradicional” y una “teoría crítica”. La idea esencial

¹⁶ Podemos hablar así de una práctica “autopoietica”, de *auto* (sí mismo) y *poien* (producir). Esta “arte de la existencia” sería así una practica de producción de sí mismo.

es que la teoría crítica tendría una “vuelta sobre sí misma” una suerte de reoalimentación que le permitiría cuestionarse su rol en relación a la sociedad donde está inserta. Se trata, en otras palabras, de no concebir las construcciones teóricas como aisladas de la realidad social donde se encuentran. Así, una teoría crítica incluye un aspecto que da cuenta de las relaciones complejas entre ésta y el medio social, político y económico donde se encuentra.

Podemos considerar que la teoría tradicional aparece insertada en los circuitos sociales y apoyando (por omisión) al status quo, mientras que la teoría crítica aparece como un movimiento de contra corriente, el cuál tiene como objetivo la transformación de la sociedad. Este objetivo requiere una lucha para vencer así la resistencia ofrecida por este estado de las cosas. “La teoría, como elemento de una praxis que apunta a establecer nuevas formas de organización social no es parte de un mecanismo que se encuentra ya en movimiento” (Horkheimer, 1934, p. 49). La ciencia debe incluir una reflexión sobre ella misma, sobre sus motivaciones y sobre las aplicaciones de su actividad científica. “Lo que falta a la ciencia –dirá Horkheimer hacia el fin de su vida– es la reflexión sobre sí misma, el conocimiento de los móviles sociales que la empujan en una dirección determinada, por ejemplo a ocuparse de la luna, y no del bienestar de los hombres. Para que sea verdadera la ciencia debería tener una posición crítica hacia ella misma, como hacia la sociedad que ella produce” (Horkheimer, 1978, p. 356).

En el área de la educación, otra noción importante asociada a la crítica es aquella que considera la componente emancipadora del conocimiento. Así, en relación a la situación de las corrientes de educación crítica en Alemania, Christoph Wolf señala a éstas como herederas de la Escuela de Francfort y caracterizadas como “subrayando el carácter social de la educación, en la dirección de la formación y de la emancipación del hombre” (Wulf, 1995, p. 15). Este proceso de emancipación pasa por un “análisis ideológico crítico del contexto social donde se establece la educación” (Wulf, 1995, p. 15). Se trata entonces de ligar esta consciencia de la situación social, económica y política donde se inserta la historia de vida, con la idea de que este trabajo permite o va en la dirección, de la emancipación de la persona.

En este sentido, Stéphane Haber (Haber, 2002) caracteriza la “teoría crítica” (la Escuela de Francfort) como una teoría que adjudica al conocimiento un rol emancipador. Este aspecto fue mencionado explícitamente por Horkheimer en un artículo llamado “Egoísmo y emancipación” (Horkheimer, 1974) y fue desarrollado –por ejemplo– en los trabajos de Herbert Marcuse (Raulet, 1992).

En vistas de esta imagen de la teoría crítica podemos preguntarnos cuál es la posición de las historias de vida en relación a esta “críticidad”. Como lo hemos mencionado anteriormente, existen muchas visiones respecto a este acercamiento de investigación. Esto plantea ya un problema, dado que no po-

demos generalizar esta práctica y debemos hablar necesariamente de casos particulares. Sin embargo, y dando cuenta de esta misma heterogeneidad, es evidente que para que una investigación que utilice las historias de vida tenga una componente crítica, será necesario que ésta se oriente y ponga atención a los aspectos sociales, políticos y económicos que rodean las narrativas desarrolladas. Podemos considerar un caso extremo, donde las historias de vida será “descremada” de toda componente social y política focalizándose solamente en los aspectos anecdóticos personales. ¿No se trata en este caso de una suerte de alienación, donde la persona aparece como aislada de una realidad, aunque no sea consciente de ello, la influencia y condiciona? El aspecto “crítico” de las historias de vida requiere de un acercamiento complejo en relación a los lazos que se establecen entre el individuo, su historia y la historia del mundo. El individuo se transforma así en un testigo de ciertas condiciones y situaciones y se debe un trabajo crítico para comprender las interrelaciones entre éstas y su historia personal. La emancipación, en el sentido expuesto anteriormente, se relaciona con ese análisis crítico e ideológico del contexto donde se encuentra inserta la propia vida. Es por esto que a un nivel metodológico, la criticidad de las historias de vida tiene relación con el tipo de trabajo que se hace a partir de las narraciones dadas. La narración es un punto de partida pero requiere de una elaboración posterior para utilizarla como instrumento de transformación.

Hay también que tomar en cuenta que, en función de las circunstancias de la historia de vida contada, la componente crítica (en el sentido expuesto más arriba) será más o menos presente. No es lo mismo narrar la vida de una persona que vive en una situación social y económica privilegiada a hacer narraciones insertas en situaciones históricas puntuales, como una de represión política o situaciones de discriminación, pobreza extrema o persecución.

Historias de vida y experiencia de alienación

El trabajo de las historias de vida se sitúa naturalmente en la articulación del espacio y del tiempo individual de una persona con su inscripción en los campos socio-históricos y políticos. Así, podemos notar que el conocimiento y lo explícito de la vida de una persona son socialmente un instrumento de gestión de las poblaciones (CV para solicitar un empleo, demandas de naturalización, cálculo de la pensión para jubilados, etc.). En un caso límite, a través del paso de la propiedad de la esfera privada a la pública, esto puede constituir un instrumento de alineación totalitaria¹⁷. Podemos decir que en este caso se trata de una alienación de control, donde la historia de vida

¹⁷ Por ejemplo en el caso de algunos partidos políticos donde se pide a los militantes de elaborar una autobiografía, con fines de coerción o de manipulación.

es utilizada para obtener elementos de la vida de las personas con fines que pueden ir de una gestión relativamente inocente (en el sentido de administrar recursos) hasta la clara recopilación de antecedentes con fines de manipulación. Entre ambos aspectos se encuentra todo un espectro de posibilidades. Es necesario notar aquí que si visualizamos esta situación como una línea, la visión de las historias de vida que hemos mostrado se ubicaría en un espacio distinto, podría ser una línea perpendicular a ésta. ¿Cuál es el fin de la crítica? Mejorar la situación actual, utilizarla como constatación de aspectos de la sociedad que deben ser modificados. ¿Cuál ese el fin de trabajar los elementos existenciales? En este caso se trata del problema del sentido, donde cada situación vital se ve en el ámbito de sus relaciones globales con otras situaciones.

Otra posibilidad es la de considerar la explotación de las historias de vida como una forma de promover una ideología definida. Este punto se liga necesariamente con los medios de comunicación y con la idea de la hegemonía de pensamiento. ¿Qué es una ideología? Se trata de una pregunta complicada que ha hecho correr mucha tinta. Una manera clásica de enfrentar el problema es la mirada de Karl Mannheim para quien la ideología tiene características de una falsa percepción de la realidad. Así, los grupos dominantes en la sociedad –sujetos a la presión de guardar sus privilegios e intereses– terminan por perder su capacidad de percibir ciertos hechos que irían en contra de su conciencia de dominantes. Mannheim utiliza la noción de un “inconciente colectivo” que “hace pantalla” al estado real de la sociedad (Mannheim, 2006, p.32). Las historias de vida, utilizadas en ese sentido, pueden transformarse en una forma de imponer ideológicamente una forma de vida (una trayectoria de vida estándar, por ejemplo) que tenga como objetivo el mantener el status quo social. La influencia de los medios de comunicación sobre lo que las personas desean, ya sea respecto a objetos o formas de vida, puede interpretarse como una proyección de una “historia de vida” que debe ser replicada para poder sentirse “exitoso” o bien “adaptado” en nuestra sociedad. El problema del deseo, de lo que se busca en la vida y del condicionamiento para reproducir patrones impuestos es un problema que toca profundamente la mirada de las historias de vida, y la posibilidad de utilizarlas como instrumento de manipulación. Slavoj Žižek en el film *The pervert's guide to cinema*¹⁸ expresa respecto a los deseos y al cine que “los deseos son artificiales, se nos debe enseñar a desear, el cine es el arte de perversión supremo ya que no te da lo que deseas, sino que te dice que desear”. Así, contar una historia de vida puede tener el fin de presentarla como un modelo a seguir, con el peligro de la frustración y la alienación si no se sigue el camino trazado.

¹⁸ Dirigido por Sophie Fiennes en el 2006.

Conclusión: historias de vida e investigación crítica existencial

De acuerdo a lo expuesto, las historias de vida dan la posibilidad de realizar investigación en educación uniendo los aspectos crítico y existencial antes mencionados. La componente crítica liga la investigación a las condiciones sociales y políticas donde ésta se inserta, intentando hacer una lectura que haga aparecer cuáles son las influencias que la afectan, incluyendo los esquemas de pensamiento y las posibles narrativas que se nos imponen. Miembros de la llamada *critical pedagogy*, corriente anglosajona muy presente en Iberoamérica, definen en parte un acercamiento crítico en educación que enfatiza la importancia de la historicidad del conocimiento, de la relación entre la ideología y la crítica, de la hegemonía y de las teorías de la resistencia (Darder, Baltodano, Torres, 2009). Frente a la hegemonía de las miradas en educación, donde la investigación tiende a expresarse cada vez más en una lógica de competencias y de utilidad en el mercado del trabajo, ¿no representa el acercamiento de las historias de vida una posibilidad de tener acceso a la complejidad del problema? ¿No representa una manera de plantear una investigación anti-hegemónica, que permita mostrar que un enfoque nomológico de causa-efecto heredado de las ciencias naturales no es el paradigma más apropiado para explorar los problemas educativos? Como podemos ver, se trata de un problema de fondo que se enfrenta a los requerimientos de eficiencia y de buena gestión de recursos, y a una lógica administrativa que parece establecerse cada vez más en nuestras instituciones.

La componente existencial presente en las historias de vida nos permite abordar la investigación desde una mirada doble. Por una parte en dirección a la comprensión de los problemas existenciales de las personas y de la relación de éstos con la educación. ¿Tiene algo que decir la educación, tal como la entendemos hoy en día, sobre el problema del sentido de nuestras experiencias? ¿Podemos pensar que la educación sea, como lo han señalado tantos pedagogos durante la historia, algo más que la transmisión de conocimientos y de preparación para el trabajo? Volvemos a insistir que no se trata de anular estas dimensiones, sino que de tomar este problema en serio y de considerar que posee muchos aspectos, algunos de los cuales han sido simplemente eliminados de la discusión educativa dominante actual.

No pretendemos tampoco mostrar una imagen de las historias de vida como si se tratara de una panacea en la investigación educativa. Muchas estrategias son necesarias para dar cuenta de procesos altamente complejos como son las interacciones que se dan en la dinámica escolar y de educación en general. Pero se trata de un acercamiento que permite ligar estas dos dimensiones, la crítica y la existencial, de manera de poder volver a dar a la educación la función de transformación individual y social que creemos posee.

En 1964 John Fowles, el aclamado novelista inglés, definía de la manera siguiente los fines de la educación: “necesitamos dar a los estudiantes una manera apropiada de ganarse el pan, luego de vivir entre otros seres humanos, de disfrutar de su propia vida, y finalmente de comprender el propósito (y en última instancia, la justicia) de la existencia en la forma humana” (Fowles, 1964, p. 142). Creemos que las historias de vida pueden ayudarnos a ampliar nuestra visión de la investigación en educación para atender a una mirada que vaya en la dirección de estos propósitos.

Referencias

- Ardoino, J. (1999, p.e. 1977). *Éducation et Politique*. Paris: Anthropos.
- Bézille, H. ; Courtois, B. (Coords.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? : Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). Consultado el 10/07/2010 en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. En Bézille, H. ; Courtois, B. (Coords.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Darder, A.; Baltodano, M.; Torres, R. (2009). Critical Pedagogy : An Introduction. En Darder, A.; Baltodano, M.; Torres, R. (Coords.) (2009). *The Critical Pedagogy Reader*, New York : Routledge.
- Delory-Momberger, C. (2002). Les histoires de vie, une herméneutique auto-éducative dans l'interculturel. En Niewiadomsky, C.; De Villers, G. (Coords.) (2002). *Souci et Soins de Soi*. Paris : L'Harmattan.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre. D'une autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche action*. Paris: Anthropos-Economica.
- Dewey, J. (1975, p.e. 1916). *Démocratie et Éducation*. Paris : Fabert.
- Ellul, J. (1990). *La technique ou l'enjeu du siècle*. Paris: Economica.
- Fasseur, N. (2008). *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire*. Paris : Le Manuscrit.
- Feldman, J. y Le Grand, J.L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes. En Feldman, J. y otros (Coords), *Ethique, Epistémologie et Sciences de l'Homme*. Paris : L'Harmattan.
- Fowles, J. (1970, p.e. 1964). *The Aristos*. New York : Plume.
- Freire, P. (1975). *Acción Cultural para la Libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva.
- Galvani, P. (2006). La conscientización de l'expérience vécue: ateliers pour la recherche-formation. En Bézille, H. ; Courtois, B. (Coords.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.

- Gonzalez Monteagudo, J., (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. En: *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp 207-232. Universidad de Sevilla.
- Horkheimer, Max. (1974). *Théorie Traditionnelle et Théorie Critique*. Paris: Gallimard.
- Horkheimer, Max. (1978). *Théorie Critique : Essais*. Paris: Payot.
- Houde, R. (1999, p.e. 1986). *Les Temps de la Vie*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Kontopodis, M. y Matera, V. (2010). Doing memory, Doing Identity; Politics of the Everyday in Contemporary Global Communities. *Outlines – Critical Practice Studies*, n.2. Consultado el 27/07/2010 en www.outlines.dk.
- Lainé, A. (1998). *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de la histoire de vie en formation*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lave, J. y McDermonnt, R. (2002). Estranged (Labor) Learning. *Outlines - Critical Practical Studies n.1*. Consultado el 05/05/2010 en www.outlines.dk.
- Legrand, M. (2002). Entre récit de vie et thérapie. En Niewiadomsky, C. ; De Villers, G. (Coords.) (2002). *Souci et Soins de Soi*. Paris : L'Harmattan.
- Le Grand, J.L. (2008). L'histoire de vie comme anthropologie existentielle critique. En: Colin, L. y Le Grand, J.L. (2008). *L'éducation tout au long de la vie*. Paris: Economica.
- Lesourd, F. (2006a). Des temporalités éducatives. Note de synthèse. En *Pratiques de Formation/Analyses*, n. 51-52, Université de Paris 8.
- Lesourd, F. (2006b). L'explication biographique des moments transformateurs. En Bézille, H.; Courtois, B. (Coords.) (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon: Chronique Sociale.
- Mannheim, K. (2006, p.e. 1929). *Idéologie et Utopie*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- Morin, Edgar.(2005, p.e. 1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Niewiadomsky, C.; De Villers, G. (Coords.) (2002). *Souci et Soins de Soi*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. y Michelle, M. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Pineau, G. y Le Grand, J.-L (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- Robin, JY. (2006). *Un tournant épistémologique. Des récits de vie aux entretiens carriérologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, Christoph, (1995), *Introduction aux Sciences de l'Education*, Armand Colin, Paris.
- Raulet, Gérard, (1992), *Herbert Marcuse: Philosophie de l'Émancipation*, Paris, PUF.
- Haber, Stéphane, (2002), *L'école de Francfort: la question du savoir émancipateur*, en: Wagner, Pierre (sd), (2002), *Les Philosophes et la Science*, Paris, Gallimard.