

LA IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INVESTIGADOR-INVESTIGADO: EL CASO DE LAS NARRATIVAS DE VIDA PROFESIONAL

Juana M. Sancho Gil
Sandra Martínez Pérez
Universidad de Barcelona

RESUMEN

Este artículo aborda un tema fundamental en los estudios llevados a cabo desde una perspectiva construccionista y narrativa: el de la relación entre investigadores e investigados. Nuestra aportación se basa en la elaboración de nueve microetnografías, en las que hemos tenido en cuenta de forma especial la dimensión biográfica, con nueve docentes de enseñanza primaria, lo que nos ha permitido: a) poner de manifiesto la importancia de explicitar la relación entre investigadores e investigados; b) examinar las fortalezas y las debilidades de cada tipo y modalidad de relación; c) apuntar la complejidad y el dinamismo de los elementos que configuran las relaciones; d) abrir vía de indagación que puede contribuir a profundizar en los aspectos relacionales que subyacen a la construcción social del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Identidad docente - maestros noveles - educación primaria - investigación colaborativa - formación inicial - microetnografía.

ABSTRACT

This paper addresses a fundamental issue in the studies carried out from a constructionist and narrative perspective: the relationship between researchers and researched. Our contribution is based on the development of nine micro-ethnographies, in which the biographical dimension had a special consideration, with nine primary school teachers. This has allowed us to: a) highlight the importance of explaining the relationship between researchers and those participating in the research; b) examine the strengths and weaknesses of each relationship type and mode; c) point to the complexity and dynamism of the elements underlying relationships; d) open way of inquiry that can help deepen our understanding about the relational aspects involved in the social construction of knowledge.

KEYWORDS

Novice teachers - professional identity - primary education - collaborative research - initial training - micro-ethnography.

1. INTRODUCCIÓN

La influencia de la visión *positivista* en las ciencias sociales ha llevado a convertir a las personas en *objetos, sujetos y variables de investigación*. En busca de una pretendida *objetividad*, que haría *universales y ciertas* las conclusiones de las investigaciones, sobre todo las pasadas por fórmulas estadísticas, se ha buscado el distanciamiento entre el investigador y el investigado. Parecería que *alejándonos* de las personas que configuramos los fenómenos sociales, que amparándonos en una capa de distancia y en unos protocolos pasados por el tamiz de los *expertos*, las conclusiones a las que llegamos son más *objetivas*, más *verdaderas*. Sin embargo, existen problemas y temas de investigación sobre los que no podemos avanzar nuestra comprensión sin la colaboración y participación directa de los individuos. De manera especial, el campo de la educación nos enfrenta a problemas y temas en los que lo importante no son los *hechos*, sino su significación para cada uno de nosotros. No son las tendencias o los patrones, sino las implicaciones que lo vivido puede tener para cada uno de nosotros y hasta qué punto y en qué sentido nos ayuda a aumentar nuestro saber o a perseverar en nuestra ignorancia.

Esta forma de entender la investigación está relacionada con el enfoque narrativo y etnográfico de la investigación, que ha venido ganando relevancia desde la década de 1990. Thomas (1995) señala un conjunto de implicaciones de este cambio de mirada en las Ciencias Sociales en general y las de la educación en particular, que resumimos como sigue:

- La necesidad construir un nuevo campo de estudio o área de especialización.
- La importancia de prestar atención en la investigación básica a la biografía como guía para la reflexión sobre la práctica y la experiencia.
- El valor de introducir cambios en la formación docente a partir narrar no solo la experiencia de formación sino también la práctica de enseñanza y la tutoría. Una perspectiva que abría una nueva agenda para la formación inicial y permanente del profesorado, en la que lo personal pasa a ocupar una parte fundamental del proceso formativo.
- La significación de considerar que *lo personal* está profundamente vinculado a lo político, tanto en lo que se refiere las políticas de representación (visibilidad, invisibilidad) como en la importancia que adquiere la reivindicación del ejercicio de una democracia *radical* en la que los sujetos-ciudadanos hacen oír su voz.
- La necesidad de valorar el estudio de las narrativas como formas de representación de la realidad, frente a las representaciones basadas en modelos matemáticos o propositivos.

En este sentido, el *Handbook of Narrative Inquiry*, editado en 2007 por D. Jean Clandinin, señala cuatro cambios o transiciones fundamentales que constituyen otros tantos desafíos para la investigación, en particular en el ámbito de la educación. El primero está relacionado con una profunda revisión de la *relación entre el investigador y los investigados*. En el giro narrativo, los

objetos/sujetos de investigación se *convierten* en individuos biográficos con capacidad de acción y activos constructores de conocimiento y visiones sobre el mundo. Mientras se reconoce las interinfluencias entre el investigador y los participantes/colaboradores en la investigación.

El segundo con la consideración de las palabras, más que de los números, como datos de investigación. Las epistemologías positivistas y objetivistas insisten en el valor de los números en el estudio *científico* de los problemas sociales. El giro narrativo y las epistemologías construccionistas (Holstein y Gubrium, 2008; Gergen y Gergen, 2011) discuten la rigidez de estas perspectivas y cuestionan su capacidad para explicar y comprender los problemas sociales. El hecho de considerar las palabras de la gente como datos presenta un buen número de desafíos metodológicos y éticos que van desde la forma de obtenerlas, hasta la de interpretarlas, pasando por la manera de ordenarlas, analizarlas y divulgarlas.

El tercero implica una cierta dosis de humildad por parte de los investigadores que no pretenden tanto encontrar patrones y explicaciones generales y generalizables, como comprensiones y explicaciones particulares que contribuyan a desentrañar las complejidades de los fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, como desde el posicionamiento construccionista, la porción más pequeña de *realidad* contiene las características de a un fractal: la autosimilitud de la estructura, la complejidad infinita en un espacio finito y el reconocimiento de que las causas simples conducen a comportamientos complejos. De ahí la reivindicación de lo particular para estudiar y entender lo general y de implicarse con las personas en este proceso.

El cuarto está relacionado con la necesidad de desenfocar y desdibujar nuestro propio conocer. Como están evidenciando las ciencias del aprendizaje, la neurociencia y los estudios sobre el *nuevo inconsciente* (Mlodinow, 2013), los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar sin darnos cuenta, de manera inconsciente. De ahí la necesidad de situarse en un cierto extrañamiento, de preguntarnos por qué vemos las cosas como las vemos, de indagar -como investigadores- sobre lo que nos ha influido en nuestra forma de pensar y actuar, de quitarnos o cambiar de *gafas*, de ponernos en distintas posiciones ante los temas y problemas que queremos investigar. Esta actitud, que subyace a la perspectiva construccionista, requiere un gran desafío, porque *vaciar nuestra mochila* nos puede llevar a situaciones de no-saber difíciles de abordar. También para establecer una relación de compromiso ético y social con nuestros colaboradores como parte fundamental en el proceso de construcción del conocimiento basado en la investigación.

Porque como argumenta Mlodinow, (2013:12) “Los seres sociales, formamos ‘teorías’ personales de nuestro mundo social”. Y no lo hacemos en solitario, sino mediante un proceso corporeizado en el que nuestros contextos familiares, educativos, culturales, sociales, económicos y tecnológicos tienen un papel fundamental. Pero también, hemos apuntado, los seres humanos adquirimos (aprendemos) muchas formas de pensar y actuar de manera sin ser conscientes de estar haciéndolo. De este modo, en nuestra investigación no nos proponemos *desvelar* los procesos inconscientes mediante los que el profesorado novel constituye su identidad profesional, aprende a ser maestro, pero sí explorar *con* los docentes las experiencias vividas y significadas

durante la formación y los primeros años trabajo. Y sobre todo, dilucidar cómo han contribuido/están contribuyendo a su aprendizaje personal y profesional.

Explorar este tipo de problema requiere de la implicación y participación activa, en este caso, de un grupo de maestras y maestros noveles. No se puede abordar a través de un cuestionario, aunque los participantes tengan garantizado el nivel de anonimato que deseen. Entraña pasar unas cuantas horas juntos, dejarse observar en su trabajo, compartir materiales, objetos significativos, elaborar, leer y reescribir textos,... Y todo ello significa el establecimiento de una relación personalizada que puede ser muy diferente en función de las características del investigador y el investigado y el contexto de realización del trabajo. En los estudios etnográficos está plenamente reconocida la importancia del carácter personal del investigador y sus relaciones con el *informante*.

En este sentido, en nuestra investigación, nuestros colaboradores resultan ser una pieza clave y desde el momento de la negociación les planteamos ser coautores de la narrativa de vida profesional contextualizada en el trabajo de campo que surgirá la microetnografía. Incluso les invitamos a participar en la publicación de artículos basados en la investigación (Abelló y Montané, 2013; Hernández y Pérez, 2013; Ollonarte y Sancho, 2013).

Este aspecto de nuestro estudio, como sucede en la elaboración de historias de vida, nos permite,

tomar conciencia de la importancia de los relatos de cada uno como parte de nuestra propia historia y recorrido. Esta realidad nos transporta en una dimensión mucho más amplia de nuestra visión a menudo solitaria del profesor. La investigación desde historias de vidas se hace esencial para visibilizar la importancia de la cotidianidad de las acciones de los docentes, como un cuerpo potente al cual hacemos parte y que incide en las transformaciones de la educación. De una manera solitaria, nos conectamos a los otros, y cada pequeña acción se hace más amplia al unirse en las historias de cada uno (Torregrosa, 2011:130).

Todo lo anterior para argumentar la importancia de tratar el tema de la relación en la investigación narrativo-biográfica, que es el foco del presente artículo.

2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo se basa en el proyecto coordinado de I+D+I "Identidoc: La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo" (Ministerio de Economía y Competitividad. EDU2010-20852-C02-01), entre la Universidad de Barcelona y la Universidad del País Vasco. El equipo de Barcelona nos centramos en los maestros de educación primaria y el del País Vasco en los estudiantes y maestros de educación infantil. De aquí que en adelante nos refiramos al estudio llevado a cabo en esta Universidad.

La finalidad del proyecto es describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la constitución de la identidad profesional del profesorado, en nuestro caso de educación primaria; de cómo están aprendiendo a ser maestros en un mundo en cambio. De manera especial nos parecen relevantes aquellas nociones, representaciones y

experiencias que se vinculan al periodo de su formación inicial y a los primeros años de trabajo en la escuela. Para ello tenemos en cuenta que en la constitución de la identidad profesional docente confluyen las dimensiones personales y situacionales (Day, Stobart, Sammons, Kington et al., 2006). De este modo la abordamos desde una perspectiva holística teniendo en cuenta lo profesional, lo personal y lo contextual.

Como hemos avanzado, esta investigación está siendo realizada desde una perspectiva construccionista (Holstein y Gubrium, 2008), desde el momento que se plantea poner de manifiesto los contornos dinámicos de la realidad social y los procesos mediante los cuales se configura y se le asigna sentido. Para nosotros, como para Gergen y Gergen (2011: 53):

Una vez que la conciencia de la construcción se instala en ti es difícil permanecer pasivo. Por ejemplo, cuando te das cuenta de que todo lo que tomamos como verdadero, racional y bueno es así en función de las convenciones, empiezas a hacerte preguntas de una transcendencia inquietante. ¿Por qué deberíamos aceptar aquello que la tradición nos dice? ¿qué nos estamos perdiendo? ¿somos capaces de reconstruir? ¿mejorarían las cosas? La preguntas son provocadoras; las repercusiones infinitas.

Desde esta concepción una de las primeras tareas de la investigación consistió en la realización de un grupo de discusión para compartir las ideas del proyecto con miembros de equipos directivos y maestros noveles y veteranos. Uno de los retos que nos plantearon fue llevar a cabo la investigación como un proceso de acompañamiento. Poner el énfasis en la noción de acompañamiento introdujo un nuevo matiz al sentido de la relación con los participantes en la investigación. En estudios anteriores habíamos llevado a cabo historias de vida profesional para explorar distintas problemáticas relacionadas con el profesorado. Sobre cómo los docentes de educación primaria, secundaria y universitaria se habían enfrentado a los cambios en su profesión (Sancho, 2011; Sancho, 2013) y sobre la posición de la mujer en la ciencia y en la universidad (Sancho, 2010). En todas habíamos prestado una atención especial al tema de la relación con los participantes/colaboradores. Pero por la propia temática planteada no habíamos considerado la dimensión de las historias de vida o las narrativas biográficas como formación o autoformación (Hernández-Hernández y Sancho, 2013). Sin embargo, en esta investigación, tanto el tema planteado, como la posición de los investigadores e investigados, nos llevaron a tener en cuenta la dimensión formativa que puede conllevar la noción de acompañamiento y sus implicaciones para la relación con nuestros colaboradores (Hernández-Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013).

En el proceso de esta investigación hemos realizado nueve narrativas biográficas basadas en otras tantas microetnografías (Le Baron, 2006), entendidas como el estudio de una pequeña experiencia o una porción de la realidad. Para su realización hemos llevado a cabo diversas entrevistas a los nueve participantes y otros informantes claves y observaciones en sus lugares de trabajo; hemos recogido y analizado materiales, objetos (fotos, textos, entre otros) y programas de formación inicial. La información recogida nos ha llevado a la realización de nueve narrativas de vida profesional con docentes de primaria de escuelas públicas y concertadas. También hemos llevado a cabo nueve grupos de discusión con un total de 54 docentes de diferentes

Comunidades Autónomas y hemos analizado un buen número de informes y estudios realizados y documentos relevantes.

Encontrar a nueve personas, siete mujeres y dos hombres, que trabajasen en escuelas públicas (7) y concertadas (2), localizadas en distintos enclaves geográficos (urbanas – rurales), que tuviesen entre uno y cinco años de experiencia laboral y que estuviesen dispuestas a dedicar(nos) un tiempo y un esfuerzo importante en una profesión donde el tiempo siempre falta, no ha sido tarea fácil. Les pedíamos que hablasen largo y tendido con nosotros, que pensasen y reflexionasen sobre lo vivido y lo dicho, que nos trajesen fotos, libros, textos, recursos didácticos, etc. que les hubiesen sido significativos.

En la *localización* de nuestros colaboradores tuvo un papel importante nuestra red de contactos personales y profesionales que comenzó a perfilar el sentido de la relación establecida con cada uno de ellos. La tabla 1 muestra una caracterización de los participantes centrada en la forma en que establecimos el contacto.

Tipo de contacto	Tipo de relación	Contacto	Investigador	Colaborador	Tipo escuela	Años experiencia Profesional
Institucional	Compañeras de estudios	Sandra	Sandra	Mónica	Concertada/urbana	2/3
		Laura	Laura	Eva	Pública/semirural	4/5
	Alumnos	Juana	Juana	Xavi	Pública/semiurbana	½
		Juana	Fernando	Jenny	Pública/semiurbana	½
	Compañera de trabajo	Amalia	Amalia	Marta	Pública/urbana	4/5
Red profesional	Maestras de primaria	Fernando	Vero-Judit	MJ	Pública/urbana	5/6
		Fernando	Paulo	Araceli	Pública/urbana	4/5
		Fernando	Juana	Edu	Concertada/urbana	½
Proximidad	Ser del mismo pueblo	Alejandra	Alejandra	Mireia	Pública/ rural	2/3

Tabla 1. Caracterización de los participantes.

En la forma de llevar a cabo las nueve narrativas de vida profesional, centradas en las experiencias vividas y significadas durante la formación y los primeros años de carrera, se perciben rasgos comunes y diferenciales. Tal como muestra la tabla 2, los elementos comunes están relacionados con la perspectiva metodológica adoptada por los miembros del equipo, en función del problema y los objetivos de la investigación.

Rasgos comunes	Rasgos diferenciales
<ul style="list-style-type: none"> • Negociación. • Entrevistas (entre 2 y 5). • Observaciones en el lugar de trabajo. • Análisis de materiales aportados por los colaboradores: libros, fotos, cuadernos, etc. • Intercambio de textos. • Utilización de distintos sistemas de comunicación: teléfono, correo electrónico, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de relación. • Formas de elaboración de las narrativas de vida profesional.

Tabla 2. Rasgos comunes y diferenciales en la elaboración de las narrativas de vida profesional.

Mientras los elementos diferenciales tienen que ver con el tipo de relación establecida entre los investigadores y los colaboradores y la manera de poner sobre papel las narrativas. En el apartado siguiente discutiremos algunos aspectos que tienen que ver con la relación investigador investigado.

3. DISCUSIÓN

3.1 Formas de relación en la elaboración de narrativas de vida profesional

En los estudios etnográficos se reconoce la importancia de la relación establecida entre el investigador y sus colaboradores, en la que sus formas de ser, de ver y estar en el mundo representan un importante papel. En la elaboración de relatos de vida profesional, en este caso basados en microetnografías, este rol no es menos importante. Sobre todo porque buscamos establecer una “conexión coherente entre los diversos sucesos de vida” que tanto ellos como nosotros estimamos como relevantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001:35).

El equipo que está llevando a cabo esta investigación está integrado por personas que, más allá de sus características personales, tienen trayectorias formativas y profesionales muy distintas. Todos los miembros compartimos nuestro interés por la educación, realizamos investigación en este ámbito y nos dedicamos a la formación inicial y permanente. Todos nosotros convinimos en la importancia de plantearnos el desarrollo de las nueve narrativas de vida profesional basadas en otras tantas microetnografías como un proceso de “acompañamiento tiene que ver con un proceso de formación basado en el narrar(se) que tiene lugar junto a otros, que contribuyen desde la reflexión y las resonancias a generar experiencias de conocimiento ‘sobre sí, sobre los otros y el cotidiano’ (De Souza, 2011: 46)” (Hernández-Hernández y Jiménez de Aberasturi, 2013: 68). Sin embargo, como muestra la tabla 3, contamos con un bagaje formativo diferenciado, impartimos docencia a distintos tipos de futuros profesionales de la educación, gozamos/padecemos situaciones laborales muy diferentes y nuestra experiencia profesional es muy distinta. Unos nos estamos dedicando a la educación desde hace más de treinta años, otros en torno a veinte, entre diez y veinte y menos de veinte.

Formación	Ambido de dedicación docente	Situación laboral	Años de experiencia docente/investigadora
Magisterio Pedagogía Psicología Psicopedagogía Bellas Artes Comunicación social	Formación del profesorado Pedagogía Educación Social Bellas Artes	Catedráticos (2) Profesora colaboradora permanente (1) Profesores asociados tiempo parcial (4) Contratado tiempo completo (1) Becaria en formación (1)	Más de 30 (2) En torno a 20 (1) Entre 10 y 20 (2) Menos de 10 años (4)

Tabla 3. Caracterización del equipo de investigación

Todas estas variaciones que enriquecen el proceso investigador, ejercen algún tipo de influencia en la forma de establecer la relación con los investigados, con los colaboradores en el estudio; aunque se parta de una perspectiva compartida. Pero además, como podemos observar en los siguientes apartados, en el desarrollo de las microetnografías, que nos llevó a estar en contacto con nuestros colaboradores un mínimo de seis meses, por medio de encuentros personales y virtuales, intercambios de correos electrónicos y observaciones de su práctica docente (Hernández-Hernández, Martínez y Montané, 2013), la forma que adopta la relación no solo depende del investigador sino también de los participantes.

3.2 Distintos puntos de partida, distintas formas de relación

El análisis de las 9 narrativas de vida profesional llevadas a cabo revela que solo en una no se realiza mención alguna al tipo de relación establecida en el proceso de la investigación. Las dos profesoras/investigadoras que la llevaron a cabo ponen el énfasis en la fundamentación teórica de la identidad profesional e incorporan las voces de la colaboradora a sus posicionamientos epistemológicos (Vero-Judit-MJ). El resto de los relatos hacen referencia a los encuentros (virtuales: teléfono, correo electrónico; y presenciales: entrevistas, observación) y a la relación establecida a través de ellos. Veamos algunas características.

3.3 La dimensión afectiva

Tres de las narrativas fueron llevadas a cabo por personas que tenían una relación de más o menos amistad con las colaboradoras. Esta circunstancia, que se debatió en el equipo de investigación, supuso una redefinición ética del trabajo del investigador. También nos permitió profundizar en un sentido de la relación investigadora basada en el respeto del otro y la capacidad del sí, de constituirse y reconocerse como hablante, agente y capaz de narrarse y responder por sus actos (Yurén, 2008).

En el caso de Amalia-Marta se significa la posibilidad de explorar aspectos de la vida cotidiana que tienen influencia en la forma de constituirse como maestra y que quizás no hubieran surgido en otro tipo de intercambio.

Durante estos encuentros compartimos conversaciones sobre su experiencia docente: los años como estudiante, la decisión de seguir la carrera de maestra, su primera vez sola frente a una clase, los miedos, las dudas, su modo de acercarse y relacionarse con los niños y niñas.

Pero no solo de la Marta maestra iban nuestras conversaciones. También hablábamos de la vida cotidiana, de la casa, de la familia, de la maternidad [...]

Tal vez debido a esa proximidad con lo cotidiano, que de alguna manera atravesaba nuestros encuentros con Marta, los relatos más centrados en la experiencia profesional acabaron encontrando espacio en otros modos de intercambio. Fue así como un nuevo tipo de material de campo comenzó a ganar cada vez más importancia: textos y fotografías que comenzamos a compartir. Estos relatos, escritos por Marta en primera persona que ella ilustraba con fotografías, serían el hilo conductor de una reconstrucción narrativa de todo reflexivo centrada en su experiencia docente.

Por su parte Laura y Eva, se habían encontrado hacía un tiempo en la escuela donde la primera llevaba a cabo el trabajo de campo de su tesis doctoral.

Un buen día, durante la hora del patio, mientras los niños jugaban, empecé a hablar con una maestra a quien llevaba unos días observando en clase. Era nuestra primera conversación informal fuera del aula y enseguida percibí cierta conexión entre nosotras... [...]

Eva estaba estudiando psicopedagogía a la vez que trabajaba en la escuela, como yo también había hecho a su edad. Nuestra relación empezó a raíz de unas preguntas que me formuló sobre el proyecto de prácticas de psicopedagogía, ya que este tenía un enfoque parecido al de mi tesis.

La relación previamente establecida les llevó a dotar a los encuentros de un aire más personal que, sin menguar rigor a la investigación permite, a veces, *olvidarse* por un momento de ella.

Le propongo salir de la escuela e ir a la terraza de un bar que hay detrás de ésta. Son las cinco de la tarde, hace calor pero corre un viento agradable que invita a mantener una conversación y merendar al aire libre.

Una vez sentadas allí lo primero que hicimos comentar el estilo tipo "gaudiano" y el ambiente curioso del bar, las dos coincidimos diciendo que seguía la misma línea del mismo pueblo, muy singular. En aquel momento tuve la sensación que era como si hiciese tiempo que las dos esperásemos este momento, el de estar a solas, fuera de la escuela, con toda la tarde por delante y tranquilas para compartir nuestras vivencias, pensamientos y sensaciones sobre ciertos aspectos de la escuela y de la educación en general. Hasta tal punto que durante un buen rato compartimos confidencias, olvidándonos de los trabajos

académicos y del proyecto Identidoc, sin poner en marcha la grabadora.
(Laura, notas de campo, escritas en catalán).

Algo que puede contribuir a establecer “una relación recíproca en la que, el reconocimiento que se otorga y el autorreconocimiento que se trata de promover, se logra en un doble sentido; en un movimiento recíproco (Fraser, 2006) que permite la promoción de la autoconciencia para el sujeto de investigación, tanto como para el investigador” (Gutiérrez, 2011: 27).

El relato de Sandra y Mónica comienza haciendo explícita los lazos de amistad que les unen.

Antes de entrar en materia, no puedo omitir que a Mónica me une una relación de amistad, formación y profesión. Para ello me remito a nuestro comienzo. Aún me acuerdo cuando ambas estudiábamos Pedagogía, lo que aparentemente parecía una relación de compañeras de estudio y formación poco a poco se fue transformando, con el paso del tiempo, en una relación de amistad.

Circunstancia que facilitó el contacto y la relación, pero no excluyó la laboriosidad y el rigor que implica la realización del estudio.

Antes de ningún encuentro presencial, nuestra relación comenzó a establecerse vía e-mail y por llamadas telefónicas. Hubo un primer encuentro informal, en Semana Santa, donde le expliqué en qué consistía el proyecto, las personas - investigadoras del mismo, la finalidad y objetivos. Mientras merendábamos en una terraza de su barrio. Tras los primeros intercambios, decidimos que le enviaría por escrito un e-mail recogiendo todos los puntos claves y un documento (carta de negociación) [...] Así pues, tras varias llamadas telefónicas y e-mails, acordamos nuestros encuentros, un total de 3 informales (cafeterías) y 3 más formales (en el centro educativo) y los períodos de acompañamiento en su escuela (siendo de dos días, asistiendo a sus clases, compartiendo sus tareas y sus espacios). Siempre respetando los tiempos de Mónica, ya que paralelamente a su trabajo y todo lo que requiere para la preparación de sus clases y materiales, tenía asuntos familiares que gestionar [...] A pesar de los avances [...] que se fueron realizando durante varias semanas, aún teníamos pendiente otros encuentros para acabar de hilar su trayectoria docente, intercambiar escritos e imágenes y poder dotar de sentido y significado a la finalidad de nuestra investigación.

3.4 La relación con una dimensión formativa (con una excepción)

Las tres narrativas en las que aparecen referencias específicas a momentos que podríamos caracterizar como formativos han sido elaboradas por los tres miembros del equipo que contamos con una experiencia más dilatada de formación inicial y permanente y de asesoramiento profesional. Esto podría llevarnos a pensar que es debido a la posición del investigador, pero el hecho de que en la narrativa de Juana y Edu no aparezca esta dimensión, muestra un punto más de complejidad.

La narrativa de Fernando y Jenny, revela desde el principio el interés de Jenny por aprender y su intuición de que su relación con Fernando en esta investigación podría ser una fuente de aprendizaje.

Al final dejó una frase de balance sobre lo que para ella ha significado esta experiencia de relación,... en una investigación planteada como acompañamiento.

Comentarte que mi experiencia contigo ha sido muy enriquecedora. Me has aportado un buen espacio de reflexión sobre mi profesión. Una profesión que me gusta y me apasiona. Por eso no quiere perder este gusto, este placer que me has enseñado, la reflexión sobre mi práctica, el reconocimiento de la relación con mis alumnos, el tejido de conocimientos, entre otros. Por eso te vuelvo a agradecer todo tu tiempo, esfuerzo y trabajo, ya que ha sido un aprendizaje muy positivo.

Pero también Fernando, a lo largo del proceso, invita a Jenny a contribuir a la exploración de sus propios interrogantes e indagar sobre cómo ésta responde.

Intuyo que esta línea del aprendizaje relacional puede ser un camino a explorar más tarde. Pero en este primer encuentro me parece que lo que hacemos es abrir puertas, señalar temas que podemos luego ir explorando mediante nuestros intercambios en los correos electrónicos o en próximos encuentros. [...]

En este proceso de indagación, en esta búsqueda de sentidos, le pregunto para tratar de vislumbrar cómo se percibe a sí misma como maestra: Jenny, ¿qué piensas que tienes y qué te falta como maestra?

Creo que lo que tengo son ganas de aprender más. Soy consciente de que las cosas, los intereses cambian y yo necesito mejorar,... tengo dificultades. Por ejemplo, no sé cómo resolver los conflictos de relación ente los alumnos. Hay cosas que me importan, como el establecer el vínculo con los alumnos. El maestro que no se acerca y que sólo dice las cosas negativas,... Por eso valora el acercarme a ellos y creo que tengo conciencia de lo importa que es todo eso.

Creo que me falta mucha práctica; espacios de reflexión sobre la práctica. Por eso he aceptado participar en esta investigación, porque me puede ayudar a reflexionar sobre las relaciones. Por eso me gustaría encontrar un grupo de profesores que me pudiera servir de apoyo para aprender.

En el caso de Paulo y Araceli, la maestra entendió desde un primer momento que su participación en la investigación podría ayudarla a enfrentar uno de los problemas que más preocupan a los maestros primerizos.

A parte de su espontaneidad en la entrevista, Araceli también asumió un rol más activo decidiendo participar de la escritura y pidiéndome un acompañamiento de sus clases antes de realizar otra entrevista.

El interés de Araceli por participar en la investigación era evidente como algunas de las cuestiones que más le preocupaban también lo eran: problemas disciplinares con los alumnos e intercambio con otras maestras. La configuración de la investigación como acompañamiento era en ese momento algo que intrigaba a Paulo, especialmente porque participaría de algunas clases de Araceli y no quería ni debería quedarse en una posición de simple observador. [...]

Aunque las demandas directas de parecer sobre la práctica docente que se está observando pongan al investigador en la tesitura de tener que asumir un cierto nivel de perplejidad y de refinar las dimensiones éticas de la relación establecida.

Cuando nos encontramos para nuestra segunda conversación que duró más de una hora y media, los dos habíamos traído materiales. Paulo tenía sus relatos de las clases en las que participó y Araceli su *scrapbooky* su libreta. Nuestra decisión de empezar por el material aportado por Araceli acabó dejándonos con poco tiempo para conversar sobre las clases que habíamos compartido. Paulo propuso entonces hablar de las clases en un próximo encuentro, pero Araceli le preguntó sobre qué había pensado de las clases, sobre cómo lo que ella había dicho hasta entonces aparecía en sus clases. Un poco sorprendido por la pregunta, Paulo intentó responderla recordando los aspectos de las clases que parecían más relacionados con todo lo que le había comentado: su preocupación por los problemas de disciplina, las diferencias entre los diferentes grupos y cómo eso le afectaba y su énfasis en el buen trato entre el alumnado.

Por lo que respecta a Juana y Xavi se habían conocido como profesora y estudiante y Xavi *aprovechó* su participación de la investigación para compartir con Juana sus intereses profesionales y hacerle demandas que contribuyesen a su formación.

Al acabar [la primera entrevista] me habló de un proyecto informático sobre el que quería saber mi opinión. La investigación como acompañamiento había dado comienzo. Se trataba de realizar una especie de glosario ampliado de diferentes disciplinas o campos curriculares, combinado con un área de trabajo en la que el profesor, a partir del contenido de las diferentes asignaturas y de forma transdisciplinar pudiera preparar, mediante un asistente, presentaciones. Estuvimos discutiendo sobre la dificultad y el reduccionismo que suponía: a) convertir un campo disciplinar en un glosario (para muestra los libros de texto); b) pasar de una concepción del conocimiento disciplinar de base declarativa a una transdisciplinar.

[...] [El día que visité su escuela] Al acabar la reunión de coordinación y hasta el comienzo de su clase, Xavi me habló de su interés por la influencia del espacio en el comportamiento del alumnado en la escuela y me pidió algunas referencias.

En cuanto al caso de la narrativa de Juana y Edu, a pasar de ser la misma investigadora y plantear la propuesta de participar en la investigación del mismo modo que en el caso de Xavier, no se estableció una relación con dimensión formativa. Las circunstancias personales y sociales de Edu nos llevaron a establecer una relación que podríamos denominar de intermitencia fructífera.

Cuando, después de numerosos intentos, conseguí hablar con él y explicarle el tema de mi llamada, enseguida aceptó la invitación a participar en la investigación. Le envié por correo electrónico el protocolo de negociación y quedamos para realizar una primera entrevista. [...]

También quedamos que visitaría su escuela para poder observar el contexto de su trabajo. Con el fin de preparar esta visita habló primero con la coordinadora de primaria, a la que le pareció bien que yo fuera, y me dio su correo electrónico para enviarle una carta de negociación. La coordinadora me contestó diciéndome que estaba de acuerdo con los términos de mi estancia en el centro, así que solo faltaba fijar el día. Pero le enviaba mensajes a Edu y no me contestaba. Finalmente lo llamé por teléfono y lo encontré en el hospital donde había vuelto para una revisión, ya que había estado bastantes días ingresado por una enfermedad genética que no sabía que tenía. Afortunadamente nada grave. En estas circunstancias tuvimos que aplazar más de lo previsto mi ida al centro porque las vacaciones estaban a la vuelta de la esquina, pero al final la pude realizar.

A pesar de estas circunstancias, estuvimos en contacto en repetidas ocasiones y pudimos elaborar la narrativa de vida profesional con sus reflexiones sobre cómo estaba aprendiendo a ser maestro.

3.5 La relación en proximidad geográfica, con dificultades contextuales

Alejandra elaboró la narrativa de vida profesional de Mireia, una maestra rural de su mismo pueblo, aunque ahora ella vive en Barcelona.

Mi relación con la maestra, en esta investigación, ha venido marcada por la distancia (140 km.), las disponibilidades de tiempo y la vida misma, por lo que no ha podido ser continua. Desde que la iniciamos, Mireia ha cambiado de escuela, y con ello han cambiado mis posibilidades de participación, y además se ha quedado embarazada y ha tenido una niña.

Un pequeño pueblo facilita los lazos y las comunicaciones, así que para ponerme en contacto me dirigí a una tía suya, pero, de hecho, fue a través del *Facebook* el modo cómo la contacté. El primer contacto escrito fue difuso, pero decidimos establecer la cita para un sábado en mi casa en Porrera.

El día que debía acompañar a Mireia se le estropeó el coche, lo que introdujo un nuevo reto a la jornada. Tendríamos que ir con mi coche, por esa carretera de curvas y con lo poco que me gusta conducir. Pero el recorrido fue cómodo, tranquilo, fuimos hablando y grabando la carretera.

Este caso muestra cómo lo que parece próximo no siempre resulta lo más fácil y asequible.

4. CONCLUSIONES

La realización de historias de vida y, en particular, de relatos de vida profesional, en este caso complementados con elementos etnográficos, suele responder a la necesidad de estudiar temáticas y problemáticas cuya exploración y comprensión requieren la implicación de las personas implicadas en ellas. La finalidad de este tipo de investigación es conectar las narrativas personales, biográficas y profesionales con los contextos sociohistóricos, culturales e institucionales de cada uno de los colaboradores. Unos relatos mediados por un tiempo que transita entre el presente y el pasado, evocando vivencias y experiencias y resaltando aquellos acontecimientos más significativos para ellos. Esto ha llevado a los investigadores a replantearse la noción de investigación *sobre*, para comenzar a hablar de investigación *con* (Hernández, 2011). Este cambio de mirada implica repensar el tema de la relación con los participantes o colaboradores en el estudio. Un debate ya comenzado hace tiempo por antropólogos como Geertz, Clifford o Tedlock.

Es más, como argumenta Forte (2008), no todo el trabajo de campo es etnográfico, sino que se convierte en etnográfico a través de las relaciones del investigador con los anfitriones o colaboradores. Algo que implica una inmersión íntima en sus vidas con una honda preocupación por comprender cómo actúan en el mundo y el intento de ver el mundo desde su perspectiva.

Desde esta perspectiva, en este artículo hemos puesto de manifiesto la importancia de explicitar la relación que se establece en el trabajo biográfico-narrativo de carácter etnográfico entre el investigador y el investigado y de explorar las posibilidades y las limitaciones de cada tipo y modalidad de relación.

En este sentido, en nuestra investigación se vislumbra la complejidad y el dinamismo de los elementos que configuran las relaciones. Además, hemos puesto de manifiesto la importancia de la proximidad geográfica a la hora de llevar a cabo estudios que demandan una cierta continuidad e intensidad de los encuentros e intercambios entre investigadores e investigados. También surge como un factor importante la necesidad de establecer una cierta complicidad afectiva, algo que proporciona energía y sentido al tiempo utilizado, sobre todo para los colaboradores que lo ofrecen de manera generosa y desinteresada. Finalmente, la dimensión más relevante para el caso de la educación es la que hemos denominado como relación formativa. Tratándose de docentes jóvenes, al comienzo de su vida laboral y con más dudas que certezas, en los encuentros, las conversaciones, las observaciones e intercambios, no solo se han de sentir bien. Han de sentir que les merece la pena, que lo que están haciendo con los investigadores les ayuda a entender su propio trabajo y a convertirse en el tipo de maestros que les gustaría llegar a ser.

Por último queremos hacer explícita nuestra sensación de haber abierto apenas un camino que puede contribuir a profundizar en los aspectos

relacionales implicados en la construcción social del conocimiento. Sobre todo y de manera muy particular en el campo de la educación y la formación.

Apoyos

Oficina de Recerca de Pedagogia i Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona.

5. REFERENCIAS

- Abelló, M., Montané, A. (2013). Una maestra rural del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 88-91.
- Bolívar, A., Domingo, J., Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid. La Muralla.
- Clandinin, D. Jean (ed.) (2007). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Londres: Sage.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills. Research Report RR743. <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Forte, M. C. (2008). Ethnography. En W. A. Darity (ed.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 99-101). Farmington Hills, MI: Macmillan Reference USA. (Segunda edición).
- Gergen, K. J., Gergen, M. (2001). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, N. G. (2011). Repensar la relación investigador - sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa. *Revista de Educación*, 201, 13-38.
- Hernández, F. (Ed.) (2011). *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Depòsit digital. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/17362>
- Hernández-Hernández, F., Jiménez de Aberasturi, E. (2013). Investigación y formación, un proceso de acompañamiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 68-71.
- Hernández, F., Martínez, S., Montané, A. (2013). Microetnografías y discontinuidad en una investigación sobre aprender a ser docente. En Cárcamo, H. (ed.), *Making of... Construcciones etnográficas de la educación* (pp. 65 – 71). Madrid: Traficantes de sueño.
- Hernández, F., Pérez, J. (2013). De cómo Jenny aprende a ser a maestra. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 72-75.
- Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. (2013). Històries de vida en educació: un balanç. *Articles. De Didàctica de la llengua i de la literatura*, 61, 9-16.
- Holstein, J. A., Gubrium, J. F. (eds.) (2008). *Handbook of constructionist research*. Nueva York & Londres: Guilford.

- Le Baron, C. (2006). Microethnography. En V. Jupp (ed), *The Sage Dictionary of Social Research Methods*. (pp. 177-179). London: Sage.
- Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento*. Barcelona: Crítica. (2012).
- Ollonarte, X., Sancho, J. M. (2013). Las encrucijadas de un camino. *Cuadernos de Pedagogía*, 436, 84-87.
- Sancho, J. M. (coord.) (2010). *Dones a la ciència i a la universitat: la construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/14145>
- Sancho, J. M. (coord.) (2011). *Con voz propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Ediciones Octaedro. Descargable de: <http://www.ub.edu/esbrina/publicacions.html> (epub).
- Sancho, J. M. (coord.) (2013). *Trayectorias docentes e investigadoras en la universidad. 24 historias de vida profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/44965>.
- Torregrosa, A. (2011). Historias de vida y conectividades emergentes. En Hernández-Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coord.), *Historias de vida en educación. Biografías en contexto* (pp. 126 – 131). Barcelona. Universitat de Barcelona. Dipòsit digital. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Yurén, T. (2008). *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. México, D. F.: Casa Juan Pablos, Ed.
