

“LAS RELACIONES DE LOS CHICOS CON EL SABER Y LA CULTURA: UNA APROXIMACIÓN BIOGRÁFICA”

Sierra Nieto, J. Eduardo – esierra@uma.es

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.

Resumen.

El presente texto hace referencia al trabajo que vengo desarrollando para la realización de la Tesis Doctoral: “La Secundaria Viva: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad”. El foco de investigación lo constituyen las experiencias escolares de chicos (varones) adolescentes que arrastran una trayectoria académica controvertida (de fracaso o cercanas a éste) durante la etapa de la ESO. Desde la literatura especializada se lleva tiempo afirmando que la difícil situación de los chicos no se reduce a una cuestión de rendimiento académico, sino que está en juego la influencia de los cambios en la masculinidad hegemónica en sus procesos de crecimiento y desarrollo, incluida la escolaridad (Tomé y Rambla, 2001). Considerando que en las formas culturales de cada época se inscriben las formas particulares de ser una mujer y de ser un hombre (Nieves Blanco García, 2006), las experiencias de relación con el saber y la cultura (currículum), así como las propias relaciones pedagógicas, resultan vivencias centrales en los procesos de construcción de la femineidad y la masculinidad. Metodológicamente la investigación está siendo abordada desde un enfoque biográfico (Antonio Bolívar Botía, 2002; Jean Clandinin y Michael Connelly, 2000) que vehicula el acceso a la experiencia viva por los estudiantes.

Palabras clave: educación secundaria, masculinidad, relación con el saber, historias de vida.

1. Introducción: contextualizando la investigación.

Las reflexiones que planteo aquí forman parte del trabajo que vengo desarrollando para la realización de mi Tesis Doctoral titulada, “La Secundaria Viva: experiencias masculinas de relación con el saber y la escolaridad”. Por una parte, la investigación busca problematizar la categoría de fracaso escolar, por demasiado general y ambigua (Bernard Charlot, 2006), para situar la mirada en un plano relacional e histórico de la experiencia de transitar la institución escolar (Juan Manuel Escudero Muñoz, 2007; Xavier Bonal, et al., 2005). Por otro lado, al referirme al caso concreto de los chicos, me propongo comprender las particularidades que tiene para ellos crecer y hacerse hombres (Robert Connell, 1995; Víctor Seidler, 2000), al tiempo que son alumnos; para ello me intereso por cómo las circunstancias sociales y culturales que acarrea la Crisis del Patriarcado están presentes en quiénes van siendo.

La experiencia escolar de los chicos se nos presenta caracterizadas por rupturas de diversa naturaleza: mucha dificultad para establecer relaciones de autoridad con el profesorado; tensiones en las relaciones con sus compañeros y compañeras; una fuerte



desconexión con el saber escolar y la cultura; una sensación de apatía junto a un vagar errático dentro y fuera del centro escolar¹.

Considerando que en las formas culturales de cada época se inscriben las formas particulares de ser una mujer y de ser un hombre (Nieves Blanco García, 2006), investigar acerca de las experiencias de relación con el saber supone una manera de indagar sobre la construcción de la masculinidad en el seno de la institución escolar. Al hablar de relaciones con el saber me estoy refiriendo a la manera en cada chico incorpora el conocimiento que desde la institución escolar se ha seleccionado para su transmisión. La relación con el conocimiento no alude en exclusividad al saber como información encapsulada en materias, sino a la vivencias de las distintas experiencias educativas que los jóvenes tienen durante su escolaridad.

Las profesoras y los profesores como sujetos históricos, movilizan sus propias certezas e incertidumbres en los procesos de diseño y desarrollo de propuestas educativas: cómo se conciben a sí mismos y a sí mismas en el mundo; qué relaciones promueven; qué problemas culturales y qué experiencias educativas disponen; qué sentido tiene para ellos y ellas la cultura y cómo traducen ese sentido en sus propuestas didácticas y organizativas; cómo están presentes con su cuerpo en la relación pedagógica².

De acuerdo con esto, la investigación se sitúa en la línea de los estudios del curriculum-en-acción (Clandinin y Connelly, 1988), donde el curriculum se corresponde con las narrativas de docentes y alumnado, puestas en relación en el aula. Sostengo con Young (1999) que el curriculum constituye “un modo de plantear cuestiones sobre cómo las ideas acerca del conocimiento y la enseñanza están unidas a propósitos educativos particulares y, además, a ideas sobre la sociedad y el tipo de ciudadanos y padres que deseamos que la gente joven llegue a ser”. Por tanto, entiendo que el curriculum como experiencia educativa vivida sobre la que es posible conversar, constituye un territorio privilegiado para indagar sobre cómo los chicos crecen en cuanto que hombres, a partir de las experiencias educativas que los adultos les proporcionamos (lo que incluye, como decía, tanto el propio saber codificado y formalizado, como el tipo de mediaciones que los enseñantes procuran).

¹ En las conversaciones mantenidas con algunos docentes juntos a los que colaboro en la investigación, aparece reiteradamente ese “perfil” de chiquillo que, sin tener una situación familiar especialmente conflictiva, y sin tener ninguna dificultad para el aprendizaje, no acaba de “explotar” (utilizando palabras que ellos usan); como si el potencial que llevan dentro no encontrara el camino por el que salir. Esta apreciación también la he podido escuchar de las madres de algunos de los chicos. Ellas me hablan de sus hijos como extrañadas de que, a pesar de ofrecerles en casa todo para que estudien (profesores particulares, mucha dedicación en el seguimiento de sus estudios, muchos ratos de charla sobre la importancia de estudiar para su futuro), sus hijos se muestran apáticos, incluso poco implicados en sus propios proyectos vitales. Por su parte, los chicos, al preguntarles sobre esto, no saben qué decir; reconocen todo esto, incluso reproducen las palabras de sus mayores. Este vacío en la reflexión que es compartida por adultos y jóvenes, nos indica que hemos de aprender a hilar fino para comprender qué puede estar en juego ahí, aprender a preguntar y a escuchar.

² En los últimos 20 ó 25 años, la investigación sobre el profesorado ha ofrecido múltiples trabajos acerca de cómo las propias historias de vida de las y los adultos están presentes en sus prácticas educativas. Las propias relaciones pedagógicas constituyen un terreno donde se expresan dichas historias, con sus luces y sus sombras. Al centrarme en el caso particular de los chicos, colateralmente me intereso por el tipo de relaciones pedagógicas que “heredan” de sus profesores como referentes masculinos que, de alguna manera, comparten con los propios chicos la época de crisis del patriarcado (diferenciando el salto generacional y las distintas implicaciones que, por tanto, tiene para unos y otros).

Para abordar este estudio he optado por un enfoque biográfico (Ricoeur, 1984; Clandinin y Connelly, 2000; Goodson, I. y Sikes, P., 2001;) que, a través de la elaboración de “historias de vida”, posibilite el acceso a las mencionadas narrativas de los estudiantes. La noción de narrativa (Bruner, J., 1997) nos remite a las historias que las personas contamos al tener que hablar sobre nuestras propias vidas. Aquí lo biográfico constituye no sólo un tipo de escritura sino también una forma de conocimiento sobre el mundo y sobre uno mismo (Gil Cantero, 1997). Como señalan José Gijón y Antonio Bolívar (2008), el proceso de investigación biográfico contribuye a introducir un momento reflexivo en las vidas de los entrevistados al tener que construir un sentido (qué recuerdo, qué destaque, por qué esta anécdota y no otra).

Este enfoque ha sido adoptando también teniendo en cuenta la idoneidad de la indagación biográfica en el estudio de las masculinidades (Víctor Seidler, 2006:68). Desde estos trabajos se destaca la importancia de procesos de investigación en los que los hombres (en este caso los chicos) se involucren en procesos de búsqueda de un lenguaje que permita articular su experiencia en cuanto que hombres, dado que la experiencia masculina suele suponer demasiado a menudo un terreno vedado (tanto para cada hombre como para la propia investigación educativa y en ciencias humanas en general).

2. Historias de fracaso escolar: recuperar la voz de los estudiantes.

Diferentes autores (Xavier Bonal, 2005; José Gimeno Sacristán, 2003) vienen señalando que vivimos en una época donde el interés por el fracaso escolar como elemento central de las políticas educativas ha eclipsado la preocupación particular por las alumnas y los alumnos que fracasan. La predominancia de evaluaciones de “rendición de cuentas” (de entre las que destaca PISA, con sus luces y sus sombras) aportan un tipo de información que ayuda poco a comprender las situaciones particulares de los estudiantes. De acuerdo con esto, resulta importante poner en suspenso las voces mediáticas sobre el fracaso escolar y ser capaces de indagar en las realidades cotidianas donde dicho fracaso se fragua. Es por esto que resulta crucial reivindicar las voces de los estudiantes como agentes activos dentro de la investigación educativa.

Esta reivindicación de las voces de los estudiantes viene siendo defendida a lo largo del tiempo y desde diferentes líneas teóricas a tenor de tres tipos de argumentos (Portela Pruaño; Nieto Cano y Toro Soriano, 2009): a) la consideración del alumnado como sujeto activo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluido el propio proceso de diseño, desarrollo y evaluación del currículum (Beane, 2005); b) la importancia de su participación en la vida de los centros escolares como parte de una educación ciudadana responsable; c) el interés de mejorar las políticas educativas informadas por las voces de toda la comunidad, incluidos los estudiantes.

La cuestión de la “la voz de los estudiantes” constituye un tema candente de investigación y, también, dentro de la política educativa. Como recoge Juan Bautista Martínez (2010, pp. 166 y ss.), siguiendo a Mitra (2009:823), podemos hablar de tres perspectivas a la hora de considerar “la voz del alumnado” (referidos al ámbito anglosajón):

- Los estudiantes como “fuentes de datos”.
- Los estudiantes como colaboradores en la comunidad de aprendizaje,
- Los estudiantes como colaboradores en la formación del profesorado y como evaluadores del sistema educativo.

Desde la posición de investigadores, resulta de vital importancia hacerse preguntas respecto al lugar que uno ocupa como intelectual en relación a las y los estudiantes.

Como sostiene Max van Manen (2003:23), “investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos”. Dentro de la tradición de la fenomenología hermenéutica se denomina principio de intencionalidad a esa manera de interrogarse por el mundo; principio que, en su ligazón con la investigación educativa, supone incorporar una especial solicitud hacia la vida de los más jóvenes. Sin embargo, como señalan Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmeda (2000) en la práctica educativa y en la misma investigación sobre la educación, predomina una orientación agógica, es decir, una preocupación preeminente por el pensamiento, las visiones y las experiencias de los adultos respecto al hecho educativo.

De cara a recoger esta tradición, en la presente investigación se rescata el interés por la vida pedagógica que acontece en las aulas y los centros escolares. La perspectiva biográfica adoptada ha de ser valiosa para acceder a ese territorio de la experiencia vivida, para ayudar a conocer, a interpretar junto al alumnado, sus trayectorias escolares.

El territorio de la experiencia escolar

En cuanto a los antecedentes o líneas de estudios abiertas sobre la experiencia escolar, viene siendo un campo de estudios propio de la sociología de la educación. En Francia hay dos referentes muy importantes en este tipo de trabajos. Por una parte, las investigaciones de Bernard Charlot (2006) respecto a la relación con el saber, donde señala que la condición de alumnos con que miramos a los jóvenes suele reducir nuestros marcos de interpretación, haciéndonos olvidar con frecuencia que “el alumno es también, y antes que nada un niño o un adolescente, esto es, un sujeto confrontado a la necesidad de aprender y a la presencia en su mundo de saberes de diversos tipos (Opus cit. p. 55).

Por otro lado encontramos los trabajos de Françoise Dubet y Danilo Martuccelli (1998); su tesis fundamental radica en el interés por la subjetividad de los actores, es decir, la preocupación por los procesos de construcción de la subjetividad en el marco de la institución escolar (buscando responder a la pregunta ¿qué fabrica la escuela?).

En España no disponemos de una tradición arraigada en este tipo de investigaciones. Existen algunos trabajos que se interesan por cómo los jóvenes construyen sus expectativas, siempre en relación a la posición social de sus padres, y siempre desde unas vivencias particulares propias de cada sexo (Rambla, Xavier; Rovira, Marta y Tomé, Amparo, 2004). U otros trabajos (Funes, varias obras), en los que se exploran los argumentos adolescentes en relación a sus propias vidas, como una manera de aportar luz a las en apariencia caóticas vidas adolescentes.

Podemos destacar también el trabajo de investigación llevado a cabo por Xavier Bonal y sus colaboradores y colaboradoras (2005), en el que mediante un enfoque etnográfico, buscó explorar las diferentes “usos y sentidos que las y los adolescentes dan a su escolaridad en la etapa secundaria. El estudio se sustenta desde la idea de que para investigar las experiencias escolares son tan importantes las posiciones sociales (clase, etnia y género) como las disposiciones individuales y colectivas.

Otros trabajos más recientes (Escudero Muñoz y otros, 2009) están aproximándose, desde enfoques biográficos, a las experiencias escolares y formativas de jóvenes que participan de programas de educación compensatoria. Los trabajos coordinados por el profesor Juan Manuel Escudero (2005; 2007), se articulan a partir de la idea de fracaso escolar como exclusión educativa. El fracaso escolar se entiende aquí como una forma singular de privación del derecho fundamental a la educación, propio de sociedades democráticas. Desde una posición ética muy definida en pro de la justicia social, este enfoque incorpora en sus desarrollos la idea de “trayectoria de fracaso”, invitando a considerar una cartografía del fracaso que permita situar aquellas zonas intermedias de las experiencias escolares en que se producen las tensiones y los nudos entre los estudiantes y la cultura escolar.

3. La particular situación de los chicos.

Prestando atención a los resultados escolares del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, podemos comprobar que son los chicos (varones), los que más dificultades muestran en sus trayectorias escolares. Atendiendo a las cifras sobre ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO, observamos que existe un 36,1% de chicos en esta situación, frente a un 25,6% de chicas (una diferencia de 11 puntos). Los datos pueden resultar aun más significativos si, además de comparar los totales para el territorio nacional con los de la CCAA andaluza, añadimos las cifras relativas a la media de la UE. Los datos para Andalucía están casi 27 puntos por encima de la media de la UE en el caso de los hombres, mientras que la diferencia en las chicas entre Andalucía y la UE es de casi 19 puntos.

Como ya se dijo en apartados precedentes, la situación de los chicos no responde únicamente a un bajo rendimiento académico, sino que se trata de un fenómeno con muchas ramificaciones asociadas a cambios sociales y culturales. Poniendo todo esto en relación con la investigación, cabe hacer dos consideraciones:

(1) Respecto a la construcción de la MASCULINIDAD: Siguiendo a Víctor Seidler (2006), señalamos cómo los cambios en la cultura global están suponiendo cambios en la identidad masculina y sus formas de transmisión. Hablamos tanto de cambios relativos a la esfera pública, fundamentalmente respecto al mundo del trabajo (paro, precariedad, difícil transición estudio-empleo), como cambios relativos a la esfera privada (por ejemplo, cambios en las estructuras familiares). Todo ello atravesado por la ganancia histórica de libertad femenina y sus repercusiones para la vida de los hombres.

Esto está suponiendo, por un lado, que los hombres adultos se muestren como referentes adultos en crisis (dada la poca elaboración de su vida interior); por otro, y fruto del primer punto, que se produzcan fricciones en las relaciones con los más jóvenes (se

ponen en juego frecuentemente formas autoritarias de relación heredadas, a su vez, de las propias experiencias paternofiliales). Estos cambios resultan de interés para la investigación aquí presentada dado que afectan tanto a las relaciones pedagógicas, como a las propias experiencias escolares de los chicos en sus diversas manifestaciones (como decíamos al inicio): fracaso escolar, difícil relación con el profesorado, tensiones en la convivencia, diferentes expresiones de violencia hacia las y los demás.

(2) Respeto a las nuevas culturas juveniles. En el seno de las sociedades industrializadas modernas, como señalan Andy Hargreaves (1998) y Jaume Funes (2003), la etapa de la adolescencia ha pasado a ser un tiempo cultural específico, y no tan sólo un rito de paso mecánico a la adultez. Este cambio en la condición adolescente debe servirnos para reinterpretar la experiencia escolar de los jóvenes, para replantear los procesos de transición a la adultez y, finalmente, para reubicar ahí la labor educativa. Autores como Carles Feixa y Michael Maffesolli, han insistido en analizar cómo los cambios culturales referidos están afectando tanto a las formas de transmisión cultural como el sentido mismo de la institución escolar, hasta el punto de hablar de cómo los jóvenes tienden a escapar de las instituciones modernas (entre ellas, la escolar).

Siguiendo a Feixa (2003), hemos de tomar conciencia de la existencia de un desencuentro cultural que afecta a los mecanismos y las mediaciones entre generaciones. El autor expresa cómo mientras los jóvenes se `ubican´ mayoritariamente en una cultura prefigurativa los docentes y la propia institución escolar lo hacen en una cultura cofigurativa (Margaret Mead, 1997).

4. Diseño y desarrollo de la investigación.

El trabajo realizado hasta el momento se ha centrado en una primera parte de preparación teórica y de los instrumentos metodológicos, y en una segunda parte de acceso al campo e inicio de las historias de vida.

4.1 Fase Exploratoria-preparatoria:

- **Elaboración del Marco Teórico de la investigación.** La elaboración del estado de la cuestión ha permitido ampliar mi visión de la parcela de realidad que interesa, dando lugar a una posición rigurosa e informada respecto al objeto de estudio. Los tópicos sobre los que se vertebra dicho marco teórico son: el fracaso escolar y las relaciones con el saber; las nuevas culturas juveniles y los procesos de construcción de la identidad masculina.
- **Delimitación de dimensiones sobre las que profundizar en el trabajo de campo, y formulación de preguntas de investigación para la recogida de información.** El repaso de la literatura especializada da pié a una primera formulación de temas de interés y de cuestiones generales que deben ser abordadas durante el desarrollo del trabajo de campo. Algunos de los elementos centrales que surgen de esta fase son: hitos o momentos importantes en las trayectorias biográficas de los estudiantes; las relaciones con profesoras y con profesores; la relación con el trabajo escolar y con los

contenidos culturales; las propuestas organizativas y didácticas en las que participan los chicos (adaptaciones curriculares, programas de diversificación, etc.); los procesos de construcción de expectativas vitales, formativas y laborales puesto en relación con la construcción de un proyecto de vida y, también, en relación a los modelos (fundamentalmente masculinos) en que se apoyan para construir dicho proyecto.

- **Decisiones metodológicas que sirven para orientar la recogida de información.** La investigación se sitúa en la corriente interpretativa (Pérez Gómez, 1998), concretamente bajo un enfoque biográfico-narrativo del que tenemos numerosas referencias de distintos campos de las ciencias sociales. Se ha contemplado llevar a cabo al menos 3 historias de vida (Pujadas, 1992), al entender que se trata de un enfoque que permite acercarnos a la experiencia subjetiva de escolarización, involucrando a los sujetos en procesos de narración-reflexión sobre su propio acontecer biográfico.

Tomando este marco general de referencia, y siguiendo los trabajos de Escudero Muñoz (2008), Portela Pruaño (et al. 2009) y Parrilla (et al, 2010), he diseñado un primer ciclo de entrevistas centrado en obtener información que permita contextualizar las distintas biografías. En la línea de los autores y autoras citados, son tres las dimensiones tenidas en cuenta en este primer ciclo:

- **El contexto social y familiar:** la edad, la clase social, la trayectoria escolar, las aspiraciones, capacidades, actitudes ante la escuela, el estudio y la vida en general, los intereses, motivaciones y expectativas, las habilidades personales y sociales, el entorno familiar y social, sus espacios de relación, prácticas culturales y comportamientos dentro y fuera de los centros.
- **La infancia y la escuela Primaria:** profundizar en la experiencia escolar en estas etapas de cara a comprender el proceso de tránsito a la adolescencia desde la niñez, a partir del marco de referencia de la institución escolar.
- **La adolescencia y la escuela secundaria.** Composición de lugar del recorrido escolar de los chicos, así como comenzar a identificar algunos elementos sustantivos de las historias sobre los que profundizar en un siguiente ciclo de entrevistas.

La estrategia principal de recogida de información es la entrevista biográfica (Flick, 2007:111). Igualmente se contemplan otras estrategias de recogida de información como: las notas de campo, los diarios de los participantes, la producción de escritos autobiográficos, el análisis de documentos. Dentro de este abanico multimétodo propio del enfoque biográfico, caben destacar tres técnicas sobre las que vengo trabajando en el diseño y preveo ponerlas en marcha durante las entrevistas:

(1) Escritura de protocolos y escritura autobiográfica (por parte del investigador): siguiendo a Max van Manen (2003), se contempla que antes de solicitar a los informantes descripciones personales de situaciones o vivencias, el investigador sea capaz de tener una percepción más exacta de lo que intenta obtener con dicha descripción (¿qué tema es realmente el que interesa en relación a determinadas dimensiones de la vida escolar?).

Esta estrategia puede estar relacionada, a su vez, con un proceso de escritura autobiográfica por parte del investigador. En este sentido Víctor Seidler (2006:67) plantea que los investigadores interesados en los procesos de construcción de la masculinidad “solamente harán a los demás preguntas que se hayan hecho antes a sí mismos, y no esperarán que los demás hablen de un nivel que no hayan alcanzado ellos mismos. [...] Podemos aprender de los métodos de investigación feminista y considerar la entrevista como una relación en la que ambas partes están dispuestas a compartir su experiencia. El foco de la entrevista sigue estando claramente en el sujeto, pero los investigadores tienen que estar dispuestos a situarse en aquellos lugares que piden a los entrevistados que visiten, lo que conlleva haber realizado previamente el necesario ‘trabajo emocional’.”

(2) Elementos de la etnografía visual como la foto-elicitación: la foto-elicitación (Harper, 2002), consiste en el proceso de recogida de información a través del diálogo sobre material fotográfico. Puede tratarse de material elaborado por los propios sujetos (o relativo a sus experiencias personales singulares, como álbumes familiares), o bien tratarse de fotografías que introduce el investigador al considerar que pueden resultar de interés para introducir alguna temática en la entrevista. La importancia o el valor de esta técnica consiste en que el material fotográfico aporte o represente algo con sentido para los informantes. Como sostiene Félix Angulo (2007³), “En muchos casos, hablar con imágenes como mediación es la única manera de entrar en la experiencia íntima y personal.” Algunas variantes de este enfoque que se prevé utilizar son: la utilizar materiales culturales iconográficos (como fragmentos de novelas, cortes de películas o canciones, o imágenes publicitarias) que permitan poner en juego determinadas temáticas no directamente desde la experiencia personal sino desde un fenómeno social, en apariencia ajeno a uno mismo.

En lo que respecta a material autobiográfico, se contempla realizar recopilaciones musicales que permitan contextualizar recuerdos y evocar determinadas emociones vinculadas a sucesos particulares. También se prevé la indagación sobre diferentes soportes virtuales, como blogs, páginas Webs, u otros, tanto para conocer sobre qué usos les dan (el papel que juega las tecnologías en sus biografías), como para, indagar sobre cómo los chicos exploran sentimientos que no son capaces de compartir en persona a través de medios tecnológicos (Seidler, 2006:126-127).

(3) Narraciones o expresiones autorreferenciales (Fernando Gil Cantero y Gonzalo Jover Olmeda, 2000). Es habitual en la investigación realizada con profesorado, que estos elaboren relatos acerca de su trayectoria profesional, así como diarios personales sobre la base de los cuales reflexionar y discutir junto al investigador. De manera parecida entiendo que puede resultar de interés disponer de relatos personales de los jóvenes que nos acerquen, a

³ Disponible en la siguiente URL:

<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/imp/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T203UsoFotoografia>

través de un canal diferente al de la entrevista, a reflexiones personales relativas a sus vivencias escolares.

4.2 Fase de indagación.

A partir de la realización del marco teórico y de la toma de decisiones respecto a métodos y técnicas de investigación, ha tenido lugar el acceso al campo. Además de atender al criterio de disponibilidad del centro, se ha buscado colaborar con profesorado especialmente concienciado con estudiantes en dificultades, que hagan de nexo y faciliten el encuentro con algunos chicos.

A la hora de buscar a los chicos con los que comenzar la investigación, me he interesado por dos tipos de perfiles:

- (1) Chicos que no se encuentren en el itinerario educativo ordinario sino que participan de programas específicos como los PCPI (Programas de cualificación profesional inicial).
- (2) Chicos que a pesar de tener dificultades manifiestas, han logrado superar el corte de 2º de ESO y se encuentran cursando el 2º ciclo de la ESO.

Atendiendo a esto, he establecido contacto con 4 chavales, tres de ellos se encuentran cursando 3º de ESO y el cuarto, está matriculado en un PCPI de Servicios Auxiliares de oficina. Con todos ellos hemos realizado 3 entrevistas, además de un encuentro inicial de presentación. Apoyándome en el diseño de la investigación antes presentado, durante estas primeras entrevistas me he centrado en conocer el contexto familiar y social (con el fin de poner las biografías en contexto), así como hacer una primera composición de lugar de sus trayectorias académicas (fundamentalmente la transición de Primaria a Secundaria y las ligazones de este proceso con su paso personal de la infancia a la adolescencia).

La relación de investigación

Es importante destacar que dentro del paradigma interpretativo, además de buscar mantener el correspondiente rigor ético en todo proceso de investigación, el propio proceso de acceso y presentación constituye un elemento central de la investigación. La cuestión de la relación sujeto/objeto constituye un núcleo del debate teórico dentro de la investigación en ciencias sociales. En este caso, y tomando como referencia los argumentos de la corriente biográfico-narrativa (Clandinin y Connelly, en diferentes obras), entiendo que la relación de investigación constituye un espacio privilegiado para la producción de conocimiento pedagógico valioso. En el caso de la investigación con jóvenes, como sostiene Correa (1999), es muy importante poder disfrutar de momentos previos en los que poder mantener contactos cordiales que preparen el encuentro y el diálogo. Aquí resulta central favorecer la continuidad en los encuentros, dejar tiempo para que se teja la relación de investigación, cuidarla; todo ello dada la delicadeza de los temas sobre los que le proponemos dialogar, y la complejidad que entraña para

cualquier persona involucrase en procesos de reflexión sobre la propia experiencia (según qué acontecimientos)⁴.

De la misma manera, el que la investigación se interese especialmente en los varones abre un tipo de reflexión específica sobre la masculinidad. Estas cuestiones acerca de la relación de investigación con chicos no pueden ser abordadas sin considerar que quien investiga es también, en este caso, un hombre; en este sentido, personalmente, comparto con ellos algunas de las dificultades propias de la cultura masculina hegemónica⁵.

Es habitual que a los hombres nos cueste entablar un diálogo emocional interno y, también, establecer un diálogo con otros hombres. Hemos aprendido a depender de la mediación femenina, incluso para reconocer nuestras propias emociones.

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

Como hombre me enfrento a repensar mi masculinidad, que está presente en las decisiones que tomo respecto a la investigación, y en el desarrollo de la misma (en las relaciones que entablo). Por tanto, de cara a la investigación es ineludible afrontar este dilema, dado que entiendo que también puede aportar conocimiento de interés para la labor docente por parte de los hombres enseñantes.

⁴ Aquí es difícil manejar el uso de protocolos o guiones de entrevistas con la suficiente flexibilidad; es necesario tener un dispositivo que oriente nuestra indagación, pero también es necesario que seamos capaces de estar receptivos en los encuentros, abiertos a lo imprevisible, dado que hemos de aprender a entender “los sentidos vitales” de los jóvenes.

⁵ Destacar el hecho de que desde la propia tradición de la investigación biográfica, donde las cuestiones de la experiencia y la voz resultan centrales, apenas sí se han explorado las cuestiones de la masculinidad.

Referencias.

- Beane, James (2005) *La integración del curriculum*. Madrid: Morata.
- Blanco García, Nieves (2006) *Saber para vivir*. En: *Educación, nombre común femenino*. Mañeru Méndez, Ana y Piussi, Anna Maria. pp. 158-183. Barcelona: Octaedro.
- Bruner, Jerome (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Visor, Madrid.
- Charlot, Bernard (2007) *La relación con el saber*. El Zorzal, Buenos Aires.
- Clandinin, Jean y Connelly, Michael (1988) *Teachers as curriculum planners: narratives of experiences*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley: University California Press.
- Correa, R. (1999). *La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica*. *Proposiciones*, 29. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*. Losada: Buenos Aires.
- Escudero, Juan M. (2005): «Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?», en *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, Vol. 9, n.º 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, Juan M. (2007) *Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa*. En: *Cuadernos de pedagogía*, 371. Septiembre. pp. 86-89.
- Escudero Muñoz y otros (2009) *MONOGRÁFICO "Exclusión social y exclusión educativa"*. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL. 13, Nº 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/>
- Feixa, Carles (2003) *La adolescencia hoy. Generación @*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 320. pp. 52-55.
- Flick, Uwe (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Funes Arteaga, Jaume (2003) *Claves para leer la adolescencia. De problema a sujeto educativo*. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 320. pp. 46-51.
- Gijón, José y Escudero Muñoz (2008) *Historias de vida que deshacen proecías de fracaso*. En *Cuadernos de pedagogía*, nº382. Pp. 56-59.
- Gil Cantero, Fernando (1997) *Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en educación*. En *Teoría y educación*, 9. pp. 115-136.
- Gil Cantero, Fernando y Gonzalo Jover Olmeda (2000) *Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil*. *Enrahonar* 31, 2000: 107-122.
- Gimeno Sacristán, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Londres/Nueva York: Open Universtiy Press.
- Hargreaves, Andy; Earl Lorna y Ryan, Jim (1998) *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Harper, Douglas (2002) *Talking about pictures: a case for photo elicitation*, *Visual Studies*, Vol. 7 nº 1:13-26.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista (2010) *El curriculum como espacio de participación. La democracia escolar, ¿es posible?* En Gimeno Sacristán, José: *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Pp. 162-179.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.

- Parrilla Latas, Gallego Vega, Moraña Díez (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351. Enero-Abril 2010, pp. 211-233
- Pérez Gómez, Ángel I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Portela Pruaño; Nieto Cano y Toro Soriano (2009) HISTORIAS DE VIDA: PERSPECTIVA Y EXPERIENCIA SOBRE EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. VOL. 13, Nº 3. <http://www.ugr.es/local/recfpro/>
- Pujadas, Juan José (1992) *Método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*, Madrid: CIS.
- Ricoeur, P. (1984) *Time and narrative* Chicago: University of Chicago Press.
- Seidler, Víctor (2000) *La sinrazón masculina*. México: Paidós.
- Seidler, Víctor (2006) *Masculinidades. Culturas globales y vidas íntimas*. España: Montesinos.
- Tomé, Amparo y Rambla, Xavier (2001) *La coeducación de las identidades masculinas en la educación secundaria*. Barcelona: Ice-Uab.
- van Manen, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Young, Michael F.D. (1999) Knowledge, learning and the curriculum of the future. *British Educational Research Journal*, 25 (4), 463-477.

