

# Investigar en una red de relaciones: reflexiones sobre la representación de las voces de una investigación

Laia Campañà, Verónica Larraín, Amalia Creus

Universidad de Barcelona. España.

[laiacampapa@hotmail.com](mailto:laiacampapa@hotmail.com) , [vlarrain@pcb.ub.es](mailto:vlarrain@pcb.ub.es) ,  
[akreus@pcb.ub.es](mailto:akreus@pcb.ub.es)

EMIGRA Working Papers núm.122  
ISSN 2013-3804



## Resumen/ Abstract

En esta comunicación nos proponemos presentar una discusión epistemológica y metodológica en torno al problema de la representación de las voces del/la investigador/a y de los/las colaboradores/as en una investigación. Más específicamente, proponemos reflexionar y debatir a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo son representadas las voces del investigador y de los colaboradores en la narrativa investigadora y cuáles son sus implicaciones éticas y políticas?
- ¿Cómo hacemos visible los distintos posicionamientos discursivos en el texto de la investigación?
- ¿Es posible mantener una postura colaborativa con los sujetos participantes cuando los regímenes de la academia promocionan otro tipo de relaciones?

A partir de la revisión de escenas de nuestros diarios de campo estableceremos un diálogo analítico para repensar la noción de voz. Con el fin de visualizar como a lo largo de este proceso compartido de estudio, hemos aprendido que hablar de voces en el contexto de una investigación, resulta mucho más complejo de lo que puede parecer. El dar la voz tiene consecuencias éticas y políticas puesto que da cuenta de modelos de sujetos y de relación entre éstos; es una acción situada que ocurre en un contexto de producción y recepción específico que en ningún caso es neutral.

---

**Palabras clave / Keywords:** investigación narrativa, voz, reflexividad

Cómo citar este artículo: **CAMPAÑÀ, L.; LARRAÍN, V.; CREUS, A.** (2007) “Investigar en una red de relaciones: reflexiones sobre la representación de las voces de una investigación”. *EMIGRA Working Papers*, 122. Accesible en línea: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **CAMPAÑÀ, L.; LARRAÍN, V.; CREUS, A.** (2007) “Investigar en una red de relaciones: reflexiones sobre la representación de las voces de una investigación”. *EMIGRA Working Papers*, 122. Available on line: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es). Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanías. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



En esta comunicación nos proponemos presentar una discusión epistemológica y metodológica en torno al problema de la representación de las voces del investigador y de los colaboradores en una investigación. Más específicamente, proponemos reflexionar y debatir a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo son representadas las voces del investigador y de los colaboradores en la narrativa investigadora y cuáles son sus implicaciones éticas y políticas?
- ¿Cómo hacemos visible los distintos posicionamientos discursivos en el texto de la investigación?
- ¿Es posible mantener una postura colaborativa con los sujetos participantes cuando los regímenes de la academia promocionan otro tipo de relaciones?

### Contexto y antecedentes teóricos

Los interrogantes que planteamos han tenido como marco de desarrollo el Seminario de Investigación Narrativa, un grupo de estudios creado como espacio de formación para estudiantes de doctorado en arte y educación de la Universidad de Barcelona.

Desde septiembre del 2004 bajo la coordinación del Dr. Fernando Hernández, un grupo de investigadoras que nos encontrábamos en el inicio o desarrollo de nuestras tesis doctorales, iniciamos un proceso de estudio en grupo para poder armarnos de un bagaje teórico que nos ayudara a articular nuestras posiciones epistemológicas. A partir de la revisión de distintas propuestas de investigación social e investigación educativa vinculadas al campo de la educación y de las artes (entre otras, Clandinin y Connelly, 2000; Conle, 1999; Van Manen, 2003; Spry, 2001) fuimos reflexionando sobre cómo construir una investigación en torno a la experiencia individual y colectiva de aquellos que participan en ella, y sobre lo que implica investigar *con* los sujetos participantes en el contexto de una investigación narrativa.

Este interés compartido por la experiencia vivida, nos ha llevado a plantear importantes cuestionamientos sobre nuestra práctica investigadora. En contrapartida a formas tradicionales de investigación, iniciamos una búsqueda experimental de otras formas de narrar - otra manera de mirar y de relacionarse con el otro (Hammersley, 1994) -, lo que nos llevó a una reelaboración y resignificación de nuestro rol como investigadoras. Nos sumábamos así a un proceso de cambio más amplio que durante las últimas décadas han experimentado las ciencias sociales, y que ha resultado en una progresiva recuperación de métodos narrativo-biográfico en disciplinas como la Antropología, Sociología, la Psicología Social y la Pedagogía.

La perspectiva de investigación narrativa se inscribe en este proceso. Durante la década de los noventa se aceptó oficialmente como investigación narrativa a aquella forma de investigación cualitativa basada en relatos escritos, orales o visuales, que describen la acción humana (Casey 1995-96) o bien la experiencia singular de las personas en su dimensión temporal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Siguiendo estas huellas, distintos teóricos en el campo de la educación han puesto énfasis en la importancia que puede tener la narrativa como una 'forma de caracterizar los fenómenos



de experiencia humana' (Connelly y Clandinin 1995:12), permitiéndonos, como afirma Bolívar (1998), captar la riqueza de los significados de los asuntos humanos, como son los deseos, los sentimientos, las creencias y los valores que compartimos.

Tomando como punto de partida estos referentes - ampliamente discutidos en el marco de la investigación cualitativa (Anderson, 1989, Apple 1986, Clifford and Marcus, 1986, Pinar, 1988) - nos proponemos a compartir algunas de nuestras actuales experiencias como investigadoras. Queremos así reflexionar sobre cómo, desde trayectorias personales y profesionales diversas, llegamos a compartir puntos de interés, desde los que cada una construimos y reconstruimos nuestras posiciones como investigadoras.

### **Puntos de encuentro**

Pese a la variedad de problemas, perspectivas y metodologías que desarrollamos cada una en nuestras tesis doctorales, un interés compartido por el grupo ha sido considerar la experiencia como el *locus* principal de nuestras investigaciones. Con eso queremos decir que cuando nos aproximamos a aquellos fenómenos sociales y culturales que constituyen nuestros temas de tesis, lo hacemos a partir de conocer y compartir experiencias vividas.

Es en este “*acto de compartir*” en el que construimos conexiones o relaciones con aquellas personas que participan en nuestros estudios. Conexiones y relaciones que son, cabe decir, sumamente complejas, ya que implican límites tenues entre lo personal y lo profesional, lo consciente y el inconsciente, lo propio y lo ajeno. Y es, por su vez, en el acto de escribir (Lewis, 1990) donde empieza a visualizarse esta complejidad. Tanto en nuestros diarios de campo como en los informes de nuestras tesis, se multiplican las contradicciones y dilemas éticos que van, poco a poco borrando cualquier pretensión de neutralidad o distancia objetiva, dejándonos cada vez más claro que la investigación es, inevitablemente, un acto social y político (Miller, 1990).

De ese modo, situar nuestras investigaciones en aquello que otros nos cuentan, haciendo a la vez visibles nuestras posiciones respecto a esos “otros” (Giroux, 1997) nos ha obligado a indagar sobre las implicaciones éticas y políticas de nuestro trabajo. En particular, no ha señalado la necesidad de prestar atención a cómo representamos las voces – la nuestra propia y la de las personas con quienes investigamos – en los textos de la investigación. En definitiva, este seminario nos ha ayudado a repensar la cuestión del sujeto - agente en la investigación - y del papel del autor del texto en la escritura académica.

Sobre este tema, nos ha sido de utilidad revisar algunas de las estrategias empleadas en la etnografía dialógica (Clifford, 1991) donde los participantes negocian de forma compartida la reconstrucción narrativa de la realidad estudiada. Así, el investigador busca representar la experiencia de la investigación de manera que deje al descubierto no solo las texturas y matices de las narrativas que se comparten, sino, que el propio proceso de investigación se transforma en relato. La escritura constituye por lo tanto, un aspecto central de nuestro trabajo. No solo abre camino a una lectura reflexiva de nuestra posición como investigadores, sino que puede dar lugar a nuevas maneras de re/representar o, en palabras del artista Matthew Buckingham (2007): “*formas distintas de ver el pasado, generando siempre nuevas posibilidades narrativas*”.



## La representación de las voces en la investigación

Desde este marco, en la perspectiva epistemológica y metodológica narrativa, se constituye como una preocupación legítima el intentar establecer formas de diálogo que autoricen y representen no solamente la voz del investigador sino también la voces de aquellos con quienes investigamos (Connelly y Clandinin, 1995). Esta afirmación apunta no solo a la posibilidad de dejar hablar y escuchar la voz de otros, sino principalmente, a compartir la interpretación de aquello que se dice. Así, cuando indagamos sobre el lugar que ocupa nuestra voz y la voz de los otros en la investigación, partimos en general de una comprensión de la voz como posibilidad de expresión, y por tanto con algo que tiene que ver con la autonomía y con la libertad.

De ese modo, el *Dar la voz* a los sujetos que participan en la investigación es una metáfora que se vincula a la problematización de la representación y la valoración de la reflexividad en el proceso investigativo. Tener voz implica relacionarse con otros y poder hacer explícito el sentido que se le atribuye a la propia experiencia. *Alude al derecho a hablar y ser representado* (Butt y otr, 2003: 105), a describir las propias experiencias y a buscar formas de representarse. Esto, aplicado a los sujetos que colaboran en la investigación, tiene que ver con entenderlos realmente como participantes y no como objetos de estudio: como objeto, se permanece sin voz, se es definido e interpretado por otros (Giroux 1990:200).

Desde esta perspectiva, el *dar la voz* también afecta la posición que adopta el investigador en la narrativa que construye, ya que la voz *sugiere relaciones* con otros y con la propia experiencia (Britzman (1991:23) y por tanto, no es algo que compete solamente a aquellos que colaboran en la investigación. Por eso, en la medida que el investigador se sitúa desde una posición reflexiva y desde su corporeidad, es posible construir una narrativa que de cuenta de las voces en la investigación, y en la que éstas pueden mantener su carácter dialógico.

Éste es el desafío con que actualmente nos encontramos como investigadoras. Queremos, por eso compartir algunas situaciones de nuestro proceso de investigación, con la finalidad de que estos relatos nos permitan a todos pensar, y reflexionar con más profundidad sobre los interrogantes que planteamos en el inicio de este texto.

## Entre la experiencia y la palabra: la representación de las voces en los textos de investigación

*Amalia Susana Creus*

En el estudio de mi tesis doctoral trabajo con hombres y mujeres que han emigrado a Europa desde países geopolíticamente periféricos. El foco de la investigación son los saberes que estas personas construyen y movilizan a lo largo de sus experiencias migratorias, y el significado que ellas les atribuyen dentro de los marcos sociales, políticos y culturales en los que transitan. Teniendo en cuenta que este estudio se estructura principalmente a partir de entrevistas y conversaciones, las relaciones que voy poco a poco tejiendo con estas personas se da, sobre todo, a través de



la palabra hablada, o como dice Maria Zambrano, de la *palabra viva*. Propongo, por lo tanto, recuperar esta idea de Zambrano de una palabra oral que es viva - que se despliega, que está en movimiento - para ayudarnos a pensar sobre algunas cuestiones relacionadas con las voces en la investigación, o más precisamente con la representación de las voces en el marco de una perspectiva investigativa en la que trabajamos a partir de relatos biográficos.

Refiriéndose a la diferencia entre la oralidad y la letra, Zambrano señala que mientras la letra es perdurable porque está inscrita en el espacio, la voz es fugaz porque se despliega en el tiempo, así como también se despliegan en el tiempo la vida y todo lo que está vivo: el pensamiento, la atención, la percepción, el sentir, el actuar. Entonces, si consideramos que la relación con aquellas personas que colaboran en nuestros estudios acontece, en primer lugar, por medio de la palabra hablada, podríamos entender esta reflexión de Zambrano como una invitación para prestar atención a todo aquello que se *despliega* cuando compartimos la palabra en un proceso de investigación. Es decir, ese momento anterior a la escritura, en el que vivimos las tensiones y contradicciones del trabajo de campo, donde lo que se comparte es todavía *palabra viva*, o como apunta Zambrano, palabra que tiene tono, acento y melodía.

En el proceso de investigación de mi tesis doctoral me enfrento a la dificultad de construir textos en que nuestras diferentes experiencias – la de los sujetos que me relatan sus historias, y la mía propia con ellos – se vean reflejadas. En este proceso, algunas veces me he preguntado si es posible tener en cuenta esos elementos de la voz; matices y modulaciones que son constituyentes de la palabra hablada, pero que necesariamente se pierden cuando pasamos del trabajo de campo a la escritura. Así pues, me gustaría utilizar esta metáfora que nos brinda Zambrano, y que debemos entender en su dimensión filosófica, para reflexionar sobre cómo los espacios, los tiempos y las formas de lenguaje que se dan en una investigación - y que son, me temo irremediablemente, los tiempos espacios y el lenguaje de la academia – marcan procesos concretos en los que lo dicho se transforma finalmente en texto escrito, o para mejor situarnos en el problema que nos atañe, cuando pasamos de una palabra en movimiento a lo que la escritura fija en el tiempo.

En el caso concreto de la investigación que realizo, vivo la situación contradictoria de intentar escribir con y sobre personas que no utilizan la palabra escrita. Personas que, por lo tanto, mantienen con la palabra (y con el saber) una relación muy diferente a la que yo he construido como mujer blanca, proveniente de una familia de intelectuales de clase media alta. Hacer explícita esta posición es fundamental desde la perspectiva de investigación en la que me sitúo. Como señala Walkardine (1998) los investigadores tenemos una trayectoria que, implícita o explícitamente, estimula nuestra investigación, y que inevitablemente sirve de filtro a la realidad que analizamos. En este sentido, aquellos que hacemos investigación cualitativa hemos aprendido que el conocimiento - y en particular el conocimiento sobre uno mismo y sobre los sujetos con los que investigamos – es parcial, histórico y local, por lo que los resultados de la investigación serán, en todo caso, interpretaciones que construimos desde posiciones y tiempos específicos.

Investigo, como decía, con personas que no saben leer ni escribir y que sin embargo hablan muchos idiomas. Sus relatos reflejan los acentos y modulaciones de sus experiencias, de los países que han vivido y la forma con que se apropian del idioma y de la lengua de otros. Durante las entrevistas hablamos en castellano, y en algunos casos

concretos en inglés. En ambas situaciones el idioma constituye una primera instancia de significación. Hay que buscar palabras que puedan traducir experiencias vividas en otras lenguas; me hablan de sus viajes y de lo que han aprendido en ellos, de cómo ven y de cómo se sienten vistos, de tránsitos personales, de situaciones casi siempre difíciles. Construyen relatos en una suerte de castellano híbrido (algo de francés, algo de inglés, muchas metáforas). La transcripción de las entrevistas permite conocer los hechos, organizar la historia, identificar énfasis, establecer un hilo conductor. Otras cosas, con todo, desaparecen. La pronunciación, la entonación, el lenguaje corporal, los silencios, el ritmo, son una parte importante del diálogo que queda borrado en el texto escrito.

Intentar captarlo sería por supuesto un esfuerzo utópico, y posiblemente inútil en el contexto de la investigación. Con todo, en cualquier investigación, y más en una investigación narrativa, el lenguaje no es un tema menor. Más que una mera herramienta de comunicación, constituye una institución socio-simbólica, o como señala Braidotti (2004), un *lugar* de construcción de la subjetividad. De ese modo, las entrevistas y conversaciones que mantengo con los sujetos de mi tesis no suponen un espacio neutro o problemático de relación. Por ello, cualquier tentativa de comprender la experiencia de las personas que entrevisto exige prestar atención a las condiciones en que construimos nuestro diálogo: ¿Cuáles son las circunstancias sociales e históricas concretas desde donde cada uno de nosotros habla? ¿Qué jerarquías entre capitales simbólicos (capital económico, cultural, lingüístico) entran en juego en la interpretación de aquello que se dice? ¿Cuáles son los efectos de mi voz sobre la voz de aquellos con quienes investigo y viceversa? ¿Cuáles son los efectos de la escritura, del texto y del contexto en el que éste se produce?

Son estas algunas de las cuestiones que me planteo en el momento actual. Cuestiones que tienen que ver con la posibilidad de llegar a comprender experiencias evocadas y compartidas, pero también con la necesidad de tener en cuenta las condiciones en que éstas se evocan y comparten. Alcanzar este objetivo presupone asumir una posición reflexiva: el estudio crítico – y autocrítico – de las condiciones en que se produce el conocimiento. Implica, como dice Bourdieu, “vigilancia constante ante el sentido común”, lo que más allá de profesar una suerte de introspección permanente, consiste reconocer las condiciones generales del trabajo científico, en cuanto trabajo institucionalizado, social e históricamente producido. Un esfuerzo que supone, entre otras cosas, refutar toda suerte de interpretaciones simplistas y unilaterales en las que predomine punto de vista único, central o dominante del investigador. En su lugar, buscar un tipo de representación compleja y múltiple, fundada en la expresión de discursos diferentes, a veces incluso incompatibles (Bourdieu, 1993). Se trata, en suma, de abandonar el sueño positivista de una perfecta pureza epistemológica y comenzar a construir una ciencia que, como sugiere Haraway (1995), pueda llegar a ser una ciencia de la interpretación, de la traducción, del tartamudeo y de lo parcialmente comprendido.

### **Problematizar la autoría/autoridad de la investigadora en las narrativas que emergen a partir de la experiencia en el campo.**

*Verónica Larraín*



Mi tesis doctoral se inscribe dentro del ámbito de la investigación narrativa, a partir de la cual exploro las experiencias de subjetivación de tres educadores catalanes que incorporan las artes visuales en su práctica educativa. El objetivo del estudio es analizar cómo sus subjetividades son construidas y organizadas en un proceso de interrelación entre sus biografías (lo personal) y su desarrollo profesional, en una especie de bucle de ida y vuelta que transforma lo personal en lo profesional y viceversa.

En términos generales, la perspectiva de investigación narrativa que he adoptado se caracteriza por tres grandes aspectos:

1) Trabajo con narrativas de experiencia, lo que en efectos prácticos se ha traducido en una primera etapa de entrevistas en la que los educadores produjeron una serie de relatos de experiencia, y una segunda etapa de relatos que emergen de las observaciones realizadas en el campo. En la primera etapa, los relatos de experiencia se centraron en aquellos aprendizajes que han sido significativos en la vida de cada uno de los educadores, para luego explorar cómo estos aprendizajes se conectan, relacionan e interactúan con el desarrollo profesional y la práctica educativa. Las narrativas de la segunda etapa sirvieron para explorar cómo aquello que se aprende en la escuela retroalimenta la vida personal, el modo de comprender el mundo y a sí mismo.

2) Los relatos que se generan son producidos en y a partir del espacio de relación que se va construyendo entre los educadores y yo como investigadora. Estos relatos emergen de la relación que se va estableciendo, y los sentidos y conocimientos que se generan al reflexionar sobre éstos es un proceso compartido y no sólo trabajo del/de la investigador/a. De este modo, los sentidos que emergen de estos relatos son producciones realizadas conjuntamente. Asimismo, interactuar con los educadores ha implicado que mi propia biografía como investigadora aparezca en ella y sea interrogada.

En enero del año 2004 inicié el trabajo de campo en las aulas de los educadores con el fin de complementar las entrevistas iniciales. Este complementar a través de la observación tenía varios objetivos.

Primero, buscaba enriquecerlas; a partir de las observaciones emergieron las notas de campo las que a su vez fueron la “materia prima” para la construcción de escenas (Denzin, 1994). Estas, fueron utilizadas para iniciar una serie de conversaciones cuyo fin era ampliar las posibilidades de comprender el sentido que los educadores le otorgaban a su trabajo, a su identidad profesional y al modo en que organizaban sus subjetividades teniendo en cuenta estos dos aspectos. Las escenas son descripciones detalladas de los acontecimientos que ocurren en el aula, siempre construidos desde la mirada parcial y subjetiva del investigador. Se relacionan con el tiempo y el espacio de la investigación así como también con la subjetividad investigadora.

Segundo, conversar sobre la formas de ser, de estar y de actuar en el aula a partir de las escenas, buscaba que las educadoras pudieran señalar si se sentían reconocidas o no en estas descripciones, permitiendo que adoptaran un papel más activo y legitimador dentro de la investigación. Por último, ampliar las observaciones teniendo en cuenta la mirada de los educadores, pretendía reducir la incomodidad que yo suponía podían sentir al verse observadas y en cierta medida valoradas por una desconocida.

El hecho de que los pudieran completar y aprobar las escenas que yo les fui presentando, buscaba poner de relieve la mirada parcial, limitada a instantes y lugares específicos a la que me he referido anteriormente, y que por lo tanto, necesitaba

ampliarse con la mirada de otros. Asimismo, era una opción consecuente con una perspectiva de investigación narrativa en la que los/las colaboradores/as tienen una participación activa en el análisis e interpretación de los datos y en las comprensiones que se van generando. A raíz de esta participación, las relaciones de poder y de autoridad que emergen en la colaboración no son pasadas por alto y por consiguiente, necesitan ser abordadas.

Durante el período de observaciones comprendido entre enero y junio del 2006, utilicé como recurso el diálogo recreado como forma de escritura de una escena. Los diálogos buscaban reconstruir las posiciones subjetivas de las profesoras, la de los estudiantes, desde la relación que iba estableciendo entre mi subjetividad con los sujetos, objetos, situaciones, espacios temporales y físicos que se encuentran en las aulas.

Estos diálogos intencionadamente ficticios, también buscaban revelar mi necesidad de representar la complejidad y la variedad de interacciones que ocurren en el aula a partir de una escritura que otorga linealidad a los acontecimientos. Una linealidad que como forma de representación me ocultaba y ocultaba a determinadas personas, “disfrazando” lo fragmentada que es la realidad. Estos diálogos daban cuenta de las interpretaciones que yo había realizado a mis observaciones, revelando mi derecho a juzgar qué cosas de las dichas eran consideradas importantes y qué cosas no. Sin embargo, la interpretación de los acontecimientos se volvió más compleja a partir del uso que uno de los educadores les dio a estas escenas-diálogos para contarles a las familias lo que sus hijos e hijas hacían en clases. La actividad que estaba realizando buscaba explorar cómo las narrativas sobre la cultura occidental representaban los valores, las tradiciones y las clases sociales de un período determinado. En un mural ubicado en una de las paredes del aula los chicos y las chicas iban describiendo visualmente su propia lectura e interpretación de estas narrativas, creando una nueva versión de algunos momentos en la historia de occidente. La utilización de las escenas que yo había escrito (o un fragmento de ellas) como parte las memorias que registraban lo que iba ocurriendo durante la actividad, se convirtió en un acto de reapropiación por parte del educador en la que la representación coherente que yo había construido, recolocaba mi voz autorial y reformulaba las posiciones de sujeto en el aula. La autoridad investigadora fue revertida por el educador al tener el espacio para “contestar”, rompiendo la autoría monológica y modificando la relación de autoridad. El “yo estuve allí “del investigador se convierte en “nosotros estuvimos allí” (en los sucesos, en la teoría, en los conocimientos que se generaron...).

El caso que he explicado, es un ejemplo de cómo una noción de poder unidireccional puede ser subvertida en la práctica, poniendo en cuestión la idea de que se localiza exclusivamente en el investigador. No sólo los educadores se hicieron vulnerables al contarme sus vidas y permitirme entrar en sus aulas sino que yo también me volví vulnerable al no optar por un modelo investigador en el que la autoridad y el poder legitimador de éste cobran presencia en las interpretaciones que hace de la realidad investigada. Uno de los efectos de desplazar al antropólogo univocal y cuestionar la autoridad etnográfica ligada al “yo estuve allí” como una forma de autorización de la autenticidad y legitimidad de la narrativa etnográfica (Geertz, 1989) tiene que ver con aquello que puedo hacer con mi condición de vulnerabilidad y con las emociones que se generan después de que esta autoridad es revertida por los



educadores. Este “qué puedo hacer con mi vulnerabilidad” conlleva una responsabilidad con las posiciones que se deciden adoptar “de ahí en adelante”, especialmente con respecto a los efectos éticos que tienen para la investigación aquellas comprensiones que construyo y hago públicas.

## **Desaprender y Aprender desde el compartir**

### ***Laia Campañà***

El problema de mi tesis doctoral es intentar comprender cómo las identificaciones y las desidentificaciones (Braidotti, 2000) entre el yo y el tú / nosotros y vosotros, favorecen o dificultan la realización de proyectos culturales entre el ámbito educativo y cultural (Yúdice, 2002). El campo de estudio de mi tesis abarca tanto los espacios de relación de los distintos agentes sociales que participan (ámbito educativo y cultural), como la reconstrucción de la experiencia vivida que han tenido los distintos actores participantes, en especial los adolescentes (Van Manem, 1990). Tomando como punto de referencia el foco cultural de mi tesis - la construcción de la relación y cómo la evocación del mundo cultural de individuos (prácticas, prejuicios, recuerdos...) afecta en la construcción de su relación (Clifford, 1999:76) quiero compartir con ustedes una escena significativa de mi diario de campo, constituido a partir de compartir reflexiones y relatos con los participantes (Anderson, 1989).

Tomando como referencia la crítica de Kirin Narayan (1993) respecto la oposición entre antropólogo nativo y no nativo, de adentro y fuera, intentaré construir una escena que visualiza cómo me estoy formando como investigadora. Una escena (Denzin, 1994) que permita al lector, comprender cómo los investigadores nos ubicamos de forma compleja y múltiple frente a nuestros lugares de trabajo y nuestros interlocutores (Silverman, 1985, 1989). Y que ejemplifica un proceso de aprendizaje mutuo y de constitución de la relación entre el yo como investigadora y el yo comisario, con el fin de constituir a partir de la reflexividad, conocimiento (Denzin, 1994).

Para mí, investigar significa adoptar una postura. Se trata de una acción donde la comprensión y el conocimiento entran en juego, una acción en la cual la reflexión y la autorreflexión son necesarias y constantes, ya que esto nos permite describir, interpretar y comprender los fenómenos que tenemos a nuestro alrededor a partir de los valores, los sentidos y los significados que le otorgamos a las personas implicadas (Maykut y Morehouse, 1999). Además, implicarse en un proceso de investigación donde intervienen otras personas, creando espacios en el que compartes experiencias y vivencias profesionales desde un lugar de escucha, es ante todo “*un proceso de transformación en sí mismo*” (Duschatzky, 2002), ya que se produce un reconocimiento de la otra persona y de mi misma, como un sujeto en constante interacción y cambio. Por este motivo, la postura que he adoptado durante el estudio ha sido / es, una postura de comprensión, de escucha y de respeto pero también crítica (Freire, 1990; Berstein, 1988-89; Giroux y Flecha, 1992) y autoreflexiva (Steier, 1991).

Trabajo a partir de la deconstrucción<sup>1</sup> de las distintas visiones y de la reconstrucción de la experiencia vivida de los sujetos implicados (alumnos, artistas, comisario, educadores y la mía), usando como materia prima las entrevistas y las observaciones en el campo. Después convierto algunos momentos significativos de mi diario de campo en *escenas*, con el fin de dialogar e ir otorgando significado a las acciones y *formas de hacer* que han ido definiendo el proyecto X. Un proyecto cultural que coloca el discurso museográfico más tradicional (catálogo (boletín), marco expositivo (Unidad Móvil) y piezas artísticas) en otro hábitat, los patios y las bibliotecas de los IES, para después devolverlo a su espacio natural, una sala expositiva, donde confluyen los resultados producidos en los talleres educativos realizados en los IES, a partir de las piezas y los discursos producidos y planteados por los artistas.

Bajo el marco de este congreso, quiero mostrar una escena de mi diario de campo que es significativa en mi proceso de aprendizaje y que ha sido compartido con el director del proyecto X. De forma implícita refleja un problema ético sobre el que todo investigador debería preguntarse en el transcurso de su carrera profesional:

Participo en una mesa redonda compuesta por distintos profesionales (asociaciones culturales, artistas, profesores), con el fin de hablar de la importancia de la educación artística. Era una magnífica oportunidad para debatir e intercambiar distintos puntos de vista en torno a por qué es importante construir prácticas colaborativas y cómo estas prácticas ayudan a los sujetos, a ser más reflexivos / creativos. En el marco de ese taller se presentaban tres proyectos prácticos que se caracterizan por establecer algún tipo de relación con las escuelas. Mi intervención tenía como objetivo situar dichas prácticas. Dicha intervención había sido conceptualizada para abrir un espacio de debate en torno a por qué es importante construir prácticas colaborativas con los IES y mostrar algunos puntos críticos que han ido apareciendo en la realización del proyecto X, como focos de discusión y tematización.

Antes de preparar mi presentación para la mesa redonda, el director del proyecto me comentaba que estaría muy bien que yo hiciera visible su práctica en dicho contexto. Yo acepto el riesgo, aunque no estoy muy segura de cómo llevarlo a cabo, ya que no he participado en su gestación y esto me dificulta su defensa<sup>2</sup>. Le pido que presente conmigo el proyecto para confluir los dos puntos de vista, pero me comenta que en ese contexto él no puede intervenir. Además, me comenta que me grabará y a lo mejor mostrará dicho material en la exposición final, ya que encuentra

---

<sup>1</sup> En este proyecto de tesis doy mucha importancia a la **deconstrucción**, ya que es un método reflexivo de cuestionamiento crítico de la realidad que ayuda a examinar las estructuras teóricas o implícitas que cada sujeto ha asimilado, frecuentemente de manera acrítica, durante su trayectoria formativa y profesional. Gracias al **desaprendizaje** podemos examinar críticamente el horizonte de significados que estructura nuestra percepción de la realidad y nuestro modo de “estar en el mundo”. Ese cuestionamiento permite evocar el camino que ha conformado nuestras construcciones personales e identificar las lagunas, los vacíos y las contradicciones de nuestros marcos categoriales.

<sup>2</sup> Mi papel en el estudio de campo ha oscilado entre *observadora externa*, en aquellos momentos donde recogía las opiniones de los sujetos participantes, y *investigadora colaboradora*, en las sesiones de revisión y realización del proyecto, sobretodo en el grupo compuesto por las educadoras y el comisario.

interesante esta visión crítica.<sup>3</sup> Pero personalmente me incómoda mucho, ya que cómo investigadora he negociado con los agentes participantes su anonimato y una revisión de las entrevistas<sup>4</sup> antes de constituir el documento final que se usará como disparador de reflexión entorno la realización de este tipo de prácticas.

A continuación iniciamos una conversación sobre el uso de los datos que hacemos cada uno (él como director del proyecto y yo cómo investigadora). Él considera que yo estoy usando los datos para mi tesis y que por lo tanto él puede usar mi investigación para la exposición. Este comentario me hace reflexionar en torno a cómo llevé a cabo el proceso de negociación y cómo conceptualiza el rol del investigador. Una representación que difiere del papel en el cuál me ido situando en transcurso del proyecto X<sup>5</sup>. Y sobre todo cómo se ha ido constituyendo nuestra relación.<sup>6</sup>

Bajo esta “presión” preparé mi comunicación y la presenté en la mesa redonda. Durante la ponencia fui formulando algunas preguntas con el fin de generar ejes de reflexión:

\* *¿Cómo podríamos realizar proyectos colaborativos donde los distintos agentes implicados se sintiesen reconocidos?* Proyectos donde cada uno, a partir de su conocimiento y su rol, ayude al alumno a alfabetizarse visualmente desde un posicionamiento crítico.

Algunos comentarios que surgieron en el desarrollo de la investigación, fueron presentados en forma de pregunta:

\* *¿Cómo el docente podría, a partir de la propuesta llevada a cabo por el artista, plantear un trabajo de indagación con los alumnos con el objetivo de ampliar sus puntos de vista?*

\* *¿Cómo los alumnos podrían a partir de las reflexiones que les ha propuesto el artista y lo que aprenden en la escuela, generar o experimentar otras formas de visualizar o presentar el tema?*

\* *¿Cómo el artista podría dialogar con estos distintos puntos de vista dentro del marco expositivo?*

\* *¿Podría el comisario ayudar a los alumnos a aprender cómo se visualizan los procesos artísticos en el marco expositivo?*

\* *¿Es viable? ¿Cómo se podrían generar estos procesos? ¿Es importante? ¿Por qué?*

Al terminar me di cuenta que lo que había generado mi presentación era una “deslegitimación” del proyecto, y un uso por parte de los otros ponentes, de los ejes

---

<sup>3</sup> Esta idea ya me la plantea el comisario en el proceso de negociación de la entrada en el campo. La verdad es que a mí me entusiasma la idea, pero soy consciente que una exposición constituye un acto público y político y no sé si es el formato más idóneo para presentar reflexiones crítica. Por este motivo, después de un periodo de reflexión no acepto la idea.

<sup>4</sup> Después de llevar a cabo cada entrevista, les he enviado con el fin que modifiquen las visiones o amplíen sus puntos de vista.

<sup>5</sup> En el proyecto se ha ido visualizando mi papel públicamente como: soporte, participación y colaboración.

<sup>6</sup> Ahora me pregunto: *¿Cuáles eran sus expectativas entorno mi entrada en el campo? ¿Ha ido cambiando su visión respecto mi posición?.* Para constituir una relación colaborativa, es importante llevar a cabo un primer encuentro donde los sujetos implicados visualicen sus intenciones, qué pueden aportar al proyecto y cuáles son sus expectativas con relación al estudio

planteados como medio para reconocer y valorizar sus prácticas educativas / artísticas como buenas y correctas<sup>7</sup>. Tras una conversación con el director del proyecto X, el cuál comentó que le había gustado mi presentación porque presentaba toda la complejidad que se genera en el transcurso de este tipo de prácticas, concluimos que el objetivo se había transformado ya que concluimos que muchas veces, estos foros no tienen como fin *debatir* sino presentar, difundir y vender las prácticas artísticas y educativas que se están llevando a cabo en el contexto catalán, como buenas y correctas.

Ahora me pregunto: *¿Podemos convertir los actos públicos (exposiciones, talleres, presentación de comunicaciones) en espacios críticos de discusión y aprendizaje mutuo con el fin de mejorar nuestras prácticas culturales?* O lo que se espera en estos espacios ya determina lo que es ético y por tanto posible.

### Consideraciones finales

A lo largo de este proceso compartido de estudio, hemos aprendido que hablar de voces en el contexto de una investigación tiene consecuencias éticas y políticas, puesto que da cuenta de modelos de sujetos y de relación entre éstos. Es, por lo tanto, una acción situada que ocurre en un contexto de producción y recepción específico que en ningún caso es neutral. En ese sentido, posturas feministas y postestructuralistas han llamado la atención sobre el peligro de intentar encontrar una voz “auténtica”. Existe una extensa literatura desde perspectivas feministas y post-estructuralistas que aborda aspectos de poder, agencia y formas de entender el *yo* asumidos al usar la noción de voz (entre otras, Britzman, 1989; Grumet, 1990; Ellsworth, 1992; kramer-Dahl, 1996 y Otte, 1995). Una voz que acaba por convertirse en una prueba inequívoca de la aceptación de singularidad del *yo*: de un *yo* coherente, estable que puede ser expresado a través del lenguaje y no de un *yo* formado a través de éste y en relación con otros. Así, desde enfoques postestructuralistas, la voz no es algo dado – no se tiene voz, sino que se la construye y se le da forma a partir de los discursos disponibles (kramer-Dahl, 1996). De ahí que sean aspectos relevantes de validación o no de una determinada voz, el contexto en el que los relatos son producidos y la posición donde se encuentran los oyentes.

Como nos recuerda Braidotti (2004), más que una mera herramienta de comunicación, el lenguaje es una institución sociosimbólica donde la subjetividad logra construirse. Es en la constitución de los relatos donde las identificaciones y las desidentificaciones entre el *yo* y el *tú* / *nosotros* y *vosotros* se visualizan; donde se constituyen las múltiples formas de dominación, las luchas y los conflictos para constituir el significado. En ese sentido, construir una relación colaborativa con los sujetos de la investigación, es mucho más que poner en primer plano la representación de las voces en el texto, puesto que éste es sólo un aspecto de las relaciones de otros poderes y autoridades externos a él (Scott, 1992:384). Implica también preocuparnos en cómo hacer visibles los procesos de colaboración – los posicionamientos, negociaciones y luchas de poder - que se han desarrollado durante todo el proceso de la investigación.

---

<sup>7</sup> *¿Qué piensa el director el proyecto de mi intervención?*

Como resultado de este recorrido, hemos optado por hablar de *voces que confluyen* en la narrativa investigadora en vez de *dar la voz*. Pensamos que de esta manera, acentuamos algunas de las características atribuidas al tener voz, como el poder representarse y a describir las propias experiencias. Pero además, prestamos atención a la construcción retórica que da cuenta de estas voces y a la idea de que escribimos para una audiencia. Las *voces que confluyen* se sitúan en una narrativa que es performativa en cuanto es evocativa, reflexiva, multivocal, consecuencia parcial e incompleta de géneros que se entrecruzan y que permiten experimentar la propia subjetividad (Pollock, 1998; Denzin, 1997 y 2001).

Retomando las preguntas planteadas al inicio de esta comunicación, quisiéramos señalar algunos puntos en común que se desprenden de las tres experiencias narradas, y que permiten situar cómo entendemos la metáfora de la voz desde una posición reflexiva. En los tres ejemplos, hablamos de voz en planos diferentes (a) en el proceso de representación y de escritura, (b) en las relaciones que las investigadoras construyen con sus informantes y (c) en el lugar en que el fenómeno estudiado se inscribe en un sistema mayor (o sistemas) de significados y prácticas.

Asimismo, un/a investigador/a reflexivo/a, que busca nuevas formas de pensar y de conocer, necesita tener en cuenta que el hacer visible sus certezas interpretativas, implica también revelar los marcos discursivos y textuales que modelan su trabajo tanto en la práctica como en la escritura. De este modo podemos seguir adelante con la narrativa investigadora, reconociendo que los efectos de los discursos (por ejemplo, los de la academia) son inevitables, y desvelando nuestra propia mirada reflexiva sobre éstos en la escritura.

## Referencias

- Bolívar, B. et al. (1998) La investigación biográfico- narrativa en educación: guía para indagar en el campo. Granada: Grupo FORCE. Editorial Universitario.
- Braidotti, 2004. Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada. Barcelona: Gedisa
- Britzman, D. (1989). Who has the floor? Curriculum teaching and the English student teacher's struggle for voice. *Curriculum inquiry* 19 (2): 143-162.
- Butt, R., Raymond, D., McCue, L., Yamagishi, L. (2003) La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I, Goodson (Ed.) Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro
- Clandinin, D et al (2000) Narrative inquiry: experience and store in qualitative research. San Francisco ( Calif.): Jossey- Bass.
- Casey, K. (1995-1996). The New Narrative Research in Education. *Review of research in Education*, 21, 211-253.
- Conle, C. (1999) Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research. *Curriculum Inquiry*, 29, 7-18.



- Clifford, J., y Marcus, G. (1999). Retóricas de la antropología. Madrid: Júcar Universidad.
- Clifford, J. (2001). Dilemas de la cultura. Antropología, literatura y arte en la perspectiva postmoderna. Barcelona: Gedisa
- Denzin, N; Yvonna, S. (1994) Handbook of Qualitative Research. London: Sage
- Denzin, N. (1997) Interpretive ethnography: ethnographic practices for the 21st century. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Denzin, N (2002) The Qualitative Inquiry Reader. Thousands Oaks (Calif): Sage.
- Duschatzky, S et al ( 2002) Chicos en Banda. Buenos Aires: Paidos Temas sociales.
- Giroux, H. (1997) Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas. Barcelona: Paidós.
- Grumet, M.(1990). Voice: The search for a feminist rhetoric for educational studies. *Cambridge journal of education*, 20 (3): 277-282.
- Hammersley, M et al. (1994) Etnografía: métodos de investigación. Barcelona: Paidos.
- Kleinsasser, A. (2000) Researchers, reflexivity, and good data: writing to unlearn. *Theory Into Practice*, 39 (3): 155-165.
- Kramer-Dahl, A. (1996) Reconsidering the notions of voice and experience in critical pedagogy. *Feminisms and pedagogies of everyday life*. Luke, C. (Ed.) New York: SUNY Press: 242-2
- Larrosa, J. (1995) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Lather, P. (1999). ¿Seguir la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador. En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismos y educación* (pp. 89-115). México: Paidós
- Lather, P., & Smithies, C. (1997). Troubling the angels: Women living with HIV/AIDS. Boulder, CO: Westview Press.
- Lensmire, T. J. (1998). Rewriting student voice. *Journal of curriculum studies*, 30 (3): 261-291.
- Otte, G. (1995). In-voicing: Beyond the voice debate. *Pedagogy : The question of impersonation*. J. Gallop (Ed.) Bloomington: Indiana Univ. Press, 147-154.
- Pollock, G. ( 1998). Performing Writing. En P, Phelam & J, Lane (Eds.) The End of Performance. NY and London: New York University Press
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spivak, G. C. (1994). Can the subaltern speak? *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*. Williams, P. and Chrisman, L. (eds.) New York: Columbia Univ. Press: 66-111.



Strickland, S. (1998). The ideology of self-knowledge and the practice of self experimentation. In : The American Society for Eighteenth-Century Studies, 31 (4), 453-471.

Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: Idea Books.

