

# LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y AUTOBIOGRAFICA (DEL SUJETO ESTUDIANTE) EN EL APRENDIZAJE DEL PENSAMIENTO COMPLEJO: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL GRADO DE TRABAJO SOCIAL

## Autores

Toni Sangrà Boladeres

Silvia Iannitelli Muscolo

Toni López Rodríguez

Elisabeth Tejero Gil

Rosa Maria Alemany Monleón

Universidad de Barcelona. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

[tonisangra@ub.edu](mailto:tonisangra@ub.edu)

## Resumen

El proyecto que se presenta parte de la idea reformista que plantea Edgar Morin en la reorganización de saberes y conocimientos para la educación del futuro. Morin, en su documento *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, interpela al docente como responsable de una reforma del pensamiento adecuada a los nuevos retos del siglo XXI. De esta manera, el proyecto pretende profundizar en aquellas metodologías de aprendizaje que favorezcan la adquisición de conocimientos vinculados al pensamiento que une la complejidad del saber y el contexto en el que tendrán que actuar los futuros trabajadores sociales. Unos conocimientos que se cimientan en la comprensión, la comunicación y la inter-subjetividad, y que en este proyecto se asume a través de instrumentos pedagógicos como el método autobiográfico.

Las diferentes posibilidades educativas que ofrece la narración autobiográfica conectan directamente con la construcción e indagación de una determinada ética, y también de una estética, que permita re-conocer la historicidad de la propia identidad del estudiante. Al mismo tiempo, des del plano profesional, este acceso a la singularidad conlleva un giro epistemológico en la acción del trabajador social que potencia la construcción de la relación y el vínculo con el Otro desde el terreno simbólico. De esta manera, tal y como afirma Morin, la comprensión del todo (lo macrosocial) puede ser entendida des de lo singular (el Otro) y a la inversa.

**Palabras clave:** autobiografía, innovación docente, complejidad, subjetividad

### **Abstract**

This project is born from the paradigm changing ideas that Edgar Morin formulates as necessary in reconsidering the organization of knowledge for the future of education. In his essay, *Seven Complex Lessons in Education for the Future*, Morin gives the teacher a key role as an agent responsible for leading society toward the fundamental change needed to face the new challenges of the 21st century. In this same line, this project seeks to delve into those teaching methods that link the complexity of knowledge to the context in which future social workers will have to carry out their work. This knowledge is based in understanding, communication and inter-subjectivity. Our project promotes this knowledge through pedagogical instruments such as the self-biographical method.

The various educational possibilities of self-biographical narratives link directly to the construction and inquiry of a particular ethical, and aesthetical, approach that acknowledges the historicity of each student's identity. At the same time, from a professional perspective, this approach to individuality implies an epistemological turn in the social worker's duty promoting the building of a relationship and a connection with the Other in a symbolic way. Hence, as Morin states, the understanding of Everything can be understood from the individual and vice versa.

**Key words:** autobiography, teaching innovation, complexity, subjectivity

### **Introducción**

Este proyecto<sup>1</sup> de innovación docente, que actualmente se encuentra en funcionamiento, forma parte del grupo de innovación docente *Trans@net* del Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Barcelona.

El grupo de innovación docente pretende abordar la enseñanza del Trabajo Social a partir de metodologías educativas que promueven un aprendizaje horizontal basado en el respeto de los saberes del estudiante y de los docentes. El reto consiste en abrir las posibilidades pedagógicas a través de otros formatos de transmisión de conocimiento en la enseñanza del Trabajo Social para fomentar y estimular en los estudiantes la participación (como sujetos proactivos), el pensamiento complejo, la acción transformadora y la transdisciplinariedad de los saberes.

---

<sup>1</sup> Esta comunicación se ha elaborado en el contexto del Proyecto de innovación docente *Aplicación del método autobiográfico en el aprendizaje del pensamiento complejo*, 2015PID-UB/026, reconocido y financiado por el Programa de Millora i Innovació Docent del Vicerectorat de Política Docent i Lingüística de la Universitat de Barcelona

El proyecto que presentamos “Aplicación del método autobiográfico en el aprendizaje del pensamiento complejo” focaliza su apuesta metodológica en la autobiografía como procedimiento de interpretación y reconstrucción de experiencias significativas de los estudiantes o, como dice Morin, para practicar sus interrogaciones.

Recurrir a la metodología autobiográfica en la enseñanza del Trabajo social deriva de una mirada ontológica de carácter narrativo y simbólico, es decir, como apunta Bolívar (2002), la narrativa no es sólo una metodología, es una forma de construir realidad. Las aportaciones de disciplinas contemporáneas como la etnografía, el análisis conversacional, el interaccionismo simbólico, el construccionismo epistemológico e incluso las teorías del juego (aplicadas al arte, por ejemplo) conectan este paradigma subjetivista que retorna el protagonismo al yo. (Gergen, 2006; Foucault, 1968; Berger & Luckmann, 1968; Schutz, 1993; Valdecantos, 1996)

De este modo, plantearse el giro narrativo y biográfico en la enseñanza del Trabajo social es una oportunidad para trascender en las formas de saber y de enseñar que ha acumulado el Trabajo social desde las conocidas posiciones realistas y positivistas, e “introduce la convicción íntima y la intuición del yo como criterios de validez de la razón.” (Arfuch, 2007, p.44)

### **Los desafíos en la enseñanza del Trabajo Social**

En noviembre de 1991, la UNESCO dispuso convocar a una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. Dicha comisión fue presidida por Jacques Delors e integrada por otras catorce personalidades del mundo, procedentes de diversos medios culturales y profesionales. La comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, así se denominó, fue establecida oficialmente a principios de 1993 y su informe final fue conocido en 1996.

La comisión consideró que el siglo XXI exige al sistema educativo basar el proceso educativo en cuatro pilares que identificó de la siguiente manera: **aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos**. La comisión insistió especialmente en uno de esos cuatro pilares, presentados e ilustrados como las bases de la educación. “Se trata de **aprender a vivir juntos**, conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos...”

Este aprendizaje a vivir con el otro, que aparece como una exigencia formativa en nuestros días, requiere nuevas estrategias educativas y formas diferenciadas de abordaje. Aprender a vivir con el otro “con-vivir”, implica un proceso de enseñanza y aprendizaje basada en una metodología que hay que co-construir. Una vez más la sociedad llama al sistema educativo, revalorizando los aspectos éticos de la educación y reclamándole su aporte para dar, a cada sujeto que pasa por su instan-

cia, los medios para comprender al “otro” en su particularidad, en su diferencia y contribuir al desarrollo de un mundo más humano y más justo. Al decir de Maturana (2003), cuando en un grupo se acuerdan determinado tipo de relaciones, se establecen también las condiciones de posibilidades para que el contexto en el que opera dicho grupo también se adopten relaciones distintas. Si en una escuela, el objetivo principal es la disciplina, todo cambiará en torno a ese propósito fundamental. Si una escuela se preocupa principalmente de formar niños que se respeten a sí mismos, que aprendan a ser ciudadanos conscientes y responsables, todo va a cambiar en torno a estos objetivos.

Así, el reto de la educación en general y de la universidad en particular, no es la acumulación de conocimiento, la apuesta a nuestro entender pasaría por el ejercicio de la ciudadanía de todos y cada uno de sus actores (docentes, estudiantes, personal administrativo...) por el compromiso ético, responsable, estético, creativo, debemos ocuparnos y preocuparnos por las emociones. (Meirieu, 2004)

Somos herederos y portadores de una visión del mundo, de una ideología y de un conjunto de prácticas culturales que extraían y extraen la mayoría de metáforas maestras del pensamiento occidental de los siglos XVI y XVII que sacralizaban la objetividad, la racionalidad y el progreso; viviendo las emociones como la distorsión de la razón, gestando para garantizar la supervivencia de dichas metáforas, seres racionales y no seres emocionales, seres con razones para actuar, obviando la responsabilidad ética de dichas actuaciones, ya que la responsabilidad ética tiene que ver con el mundo de las emociones, olvidando que es justamente la emoción el motor de la acción. (Ariely, 2008)

El imperativo racionalista queda explícito en la siguiente afirmación de Comte: “Toda proposición que no es estrictamente reducible al simple enunciar de un hecho, particular o general, no puede tener ningún sentido real o inteligible.” (Comte, 1965, p.54)

Evidentemente después de cinco siglos de certezas racionales, si optamos por la educación desde la emocionalidad, necesitamos un cambio profundo del sistema educativo, tal como lo plantea el informe Delors (1996). En ese sentido Morin (2003) nos dice que cuando hablamos de sistema estamos hablando de organización, estamos hablando de sujetos vivos, portadores de una historia, por lo que el cambio debe empezar por todos y cada uno de los que participamos en el escenario educativo. El cambio no puede ser solo metodológico, sino que también requiere de un cambio en la operatoria universitaria, creando condiciones y potencialidades que permitan la construcción de nuevas formas de convivencia, para que el conocimiento deje de ser un objeto externo y se convierta en una construcción biográfica.

Nuestra propuesta pasa por el hecho de que la educación asuma una función habilitadora, entendiendo que la educación es un proceso de construcción donde el papel activo lo desempeña el estudiante, de manera que le permita el cultivo de todas sus capacidades y que le dote de las herramien-

tas intelectuales y emotivas para el desempeño de sus funciones en una sociedad compleja, dinámica y cambiante.

Este cambio de mirada debería permitir al estudiante ser su principal referente y convertirse en sujeto investigador que se investiga en primera instancia, para luego poder dar el salto hacia el exterior, salto que como conocedor de su propia biografía podrá realizar de manera desprejuiciada<sup>2</sup> hacia el otro (Bicchieri, 2006).

Ante este planteo puede que se nos acuse de que “esto no es conocimiento”. De todos modos a nuestro entender de lo que se trata es de que el estudiante entre en contacto, a través de su autobiografía, con sus propios referentes del pensar, es decir de los procesos y construcciones por los que ha transcurrido su devenir en sus incursiones de aprendizaje. Este proceso de reconstrucción autobiográfica de su ser como estudiante, le llevará irrefutablemente a contactar emocionalmente consigo mismo y con los otros.

El reto docente en esta danza vital, está en que no puede pedir al otro pasar por procesos por los que no haya transcurrido él mismo, sólo así será posible ofrecer espacios que permitan la percepción del sí mismo y la del otro.

El docente, es el sujeto que se auto-investiga, que se interroga en primera instancia, la metodología que se propondrá tendrá que ver con una búsqueda incesante que se inventa y que se reconstruye constantemente. El método así entendido es un camino, que facilitará el tránsito “para” y “del conocimiento”.

La elección de este camino requiere convivir con el error y la pérdida de verdades absolutas. Convivir con el error da la posibilidad de repensar-nos y de cambiar, permitiendo también que emerja la diferencia.

A través del método autobiográfico, deseamos permitir al estudiante desarrollar sus propias estrategias para el conocimiento, facilitando también que incorpore estrategias para la intervención, por lo que al sujeto-investigador le es imprescindible hacer emerger los aspectos creativos del que está dotado, convirtiendo arte y ciencia en un dúo indisoluble.

### **Competente en el vivir y en el convivir**

---

<sup>2</sup> Comporta haberse explicitado los juicios *a priori* de los que todos somos portadores y pueden interferir en nuestra comprensión de los acontecimientos, se trata de ser conscientes de estas posibles interferencias e intentar no anticipar (pre)supuestos.

Desde el paradigma de la complejidad, la aventura de la tarea docente está en iniciar un camino de desaprendizaje y aprendizaje, junto y con el sujeto estudiante, de manera que todos y cada uno lo haga desde el sí mismo. En este proceso tanto el sujeto-docente como el sujeto-estudiante aprenden porque razonan, reflexionan, se emocionan, se atreven y se equivocan y, encuentran en el error una fuente inagotable de conocimiento. (Anderson, 1999; Payne, 2002)

Las competencias se convierten en un proceso en permanente construcción que da cuenta de un sistema de conocimientos disciplinares y profesionales que están atravesados y forman una red con las experiencias de vida personales que cobran sentido en la cotidianidad familiar, cultural, regional, universal de cada estudiante en formación; ello implica reconocer al ser humano como complejo, en tanto posee múltiples dimensiones que a su vez construyen y son construidas por contextos donde se conecta lo individual y lo colectivo, lo profesional con lo personal, el saber, el hacer, el ser y el convivir.

Desde esta mirada, las competencias que desde este proyecto proponemos, las hemos articulado de la siguiente manera:

- *El darse en el mundo*: hace referencia a la posición ética, los valores del ser humano como miembro de una comunidad y de acuerdo con su papel social y valores personales, familiares y culturales, asumiendo responsablemente sus acciones para con los otros y consigo mismo, reconociendo y celebrando la diferencia, reconociendo las necesidades de todos y cada uno de los seres humanos.
- *El conocer en el mundo*: hace referencia a los saberes disciplinares, ontológicos y epistemológicos como bagaje de conocimientos que orientan las conceptualizaciones e interpretaciones de los seres humanos sobre lo que le rodea.
- *El hablar en el mundo*: hace referencia al uso de diferentes lenguajes que los seres humanos utilizamos como instrumentos para socializar ideas, estableciendo niveles y formas de comunicación que permitan la circulación y construcción de conocimiento que favorezca el crecimiento de las personas como seres humanos, a la vez que favorece el crecimiento de la disciplina y de la profesión.
- *El quehacer en el mundo*: hace referencia a las acciones, funciones, tareas y prácticas que alimentan el rol profesional y que a través de su implementación, favorecen la calidad de vida de las personas desde el Trabajo social.
- *El abrirse en el mundo*: hace referencia a la condición fundamental de todo ser humano para vincularse estéticamente al otro desde sus cualidades sensibles, pudiendo así constituirse histórica, corporal, lingüística y socialmente.

## Algunas consideraciones conceptuales de la autobiografía

Si exportamos el concepto de autobiografía a su contexto moderno, tomando por ejemplo la definición que Philippe Lejeune formaliza en el texto *El Pacto autobiográfico*, la interpretación es la siguiente: “relato retrospectivo en prosa que una persona real hace de su propia existencia, poniendo énfasis en su vida individual y, en particular, en la historia de su personalidad” (Lejeune, 1994, p.50). En la obra de Lejeune se acepta una relación entre el autor, narrador y protagonista, reproduciendo así un juego de identidades que pactan con el lector una verdad. Sin embargo, la cuestión no es tan sencilla como apunta Paul de Man (2007), ya que en la línea de contacto de estas identidades se “des-figura” el trazo sobre uno mismo; es decir, en el acto autobiográfico emerge la existencia del sujeto al plasmarse en una estructura de lenguaje (grafía) y al diseminarse este entre lo simbólico y lo real (auto y bio), explicitando así la subjetividad objetiva, y por tanto un sujeto intersubjetivo. De este modo, y siguiendo a de Man, la autobiografía trasciende el concepto de “género” literario que evidencia conocimiento sobre uno mismo, es decir el autoconocimiento, para configurarse como un sistema tropológico y metafórico que construye y re-construye un rostro: “Nuestro asunto versa sobre la concesión y retirada de rostros, sobre el rostro y su borramiento, sobre la figura, la figuración y la desfiguración” (de Man, 2007, p.154). Y es precisamente en este acto de aproximación donde se violenta la realidad del yo. El sujeto es desfigurado por el lenguaje y al mismo tiempo reconstruido por y para este con la aspiración de liberarse de la representación y “escapar de las coerciones de este sistema” (de Man, 2007, p.150). Como en un autoretrato de Francis Bacon, el procedimiento de representación autobiográfica tenderá a aislar la figura de su figuración (mimesis) generando un inquieto espacio de relación entre el rostro y la máscara.



Fig 1 Francis Bacon “autoretrato” (1971)

“Así pues, aislar es el medio más sencillo, necesario aunque no suficiente, para romper con la representación, cascar la narración, impedir la ilustración, liberar la Figura: atenerse al hecho” (Deleuze, 2009, p.14)

Se trataría pues, como dirían Deleuze y Guattari, de hacer rizoma, de descentrar las dimensiones y los registros de la figura, es decir de la imagen, del lenguaje. La autobiografía restaura nuevos significados a través de la desfiguración de la mente: “Lo fundamental es producir inconsciente, y, con él, nuevos enunciados, otros deseos: el rizoma es precisamente esa producción de inconsciente” (Deleuze y Guattari, 2013, p.41). En el proceso de auto relato se articula una historia y un contexto que abren esas posibilidades de acceso a las significaciones y que, revisándolas semióticamente, alteran los enunciados que operan en el inconsciente y en las estructuras de lenguaje. Esta interpretación está sujeta al acontecimiento sensible de la escritura (auto)biográfica en tanto que el sujeto re-conoce semióticamente otro enunciado posible. En este sentido el valor estético reside en el descubrimiento del “cómo”, es decir de la comprensión y por tanto, como afirma Morin (2003), de la conciencia de la complejidad humana. La visión del todo y de las partes, del texto y del contexto dinamiza la apreciación sensible (percepción) del sujeto generando sentido y significación en su propia narración, y en consecuencia asumiendo el yo en la intersubjetividad.

### **Rol e identidad, una asignatura que aplica la metodología autobiográfica**

Hace aproximadamente cuatro años cuando diseñamos y pusimos en marcha la asignatura de Rol e identidad en Trabajo social, asumimos el reto de cuestionar las certezas que hasta entonces habíamos construido entorno al saber del Trabajo social, no para destruirlas, no para invisibilizarlas, de lo que se trataba sencillamente que pudiéramos junto con los estudiantes deconstruir saberes, caminos, métodos y técnicas que habíamos minuciosamente construido durante más de un siglo y que nos garantizaba poder transitar por situaciones predecibles y más o menos conocidas, intentando que los modelos aprendidos e incorporados funcionaran con un alto grado de eficacia para ordenar: estudiar, diagnosticar e intervenir en la “realidad” y que las acciones encajaran con ella, permitiendo así fluidez en la experiencia y transparencia en nuestras relaciones con esa realidad. Esto nos conducía a pensar que, en tanto naveguemos por lo conocido, nuestro quehacer profesional, no sólo deviene seguro sino también inmutable.

En ese proceso de deconstrucción que no destrucción tal como lo plantea Derrida, de lo que se trataba era de volver al punto cero, para a partir de ahí reflexionar sobre lo aprendido, lo construido, lo inmutable...

Volver al punto cero significa tomar contacto de cómo hemos construido saberes, de como por ejemplo, en la escuela hemos aprendido a pensar separando asignaturas: la historia de la geografía, la física de las matemáticas...Pero si avizoramos mejor, sabremos que la historia siempre ocurre en un lugar, en una topografía y, también sabemos que la topografía es todo un relato cósmico a través del paisaje, a través de los ríos, las llanuras, las montañas ...Están bien diferenciados esos saberes,

pero no deberíamos establecer separaciones absolutas, porque con ello, la operación que realizamos es apartar un objeto de su contexto, aislamos un objeto con respecto al observador que lo observa. Volviendo a ese punto cero a través de las autobiografías el estudiante toma conciencia que nuestro pensamiento tiende a ser disyuntivo y reductor: buscando la explicación de un todo a través de la constitución de sus partes.

En Trabajo social este es un obstáculo profundo, pues obedece al arraigamiento de una forma de pensamiento que se impone en nuestra mente desde la infancia, que se desarrolla en la escuela, en la universidad y se incrusta en la especialización: especialistas en trabajo social individual y familiar, especialistas en trabajo grupal, especialistas en trabajo comunitario; el mundo de los expertos y de los especialistas maneja cada vez más nuestras sociedades.

En la ruptura de la coherencia entre nuestras teorías y nuestro “encaje” con las realidades de las que somos parte es donde se hace notable la insuficiencia de las fórmulas aprendidas. Y es aquí donde invitamos al estudiante que trabaje con la sorpresa, con lo inesperado. En este sentido Bruner (1998) nos plantea que la sorpresa es un fenómeno extraordinariamente útil porque nos permite reflexionar acerca de lo que damos por supuesto, acerca de lo obvio, lo evidente: “La sorpresa es una reacción ante la trasgresión de un supuesto”.

A través de este proceso autobiográfico, el estudiante pierde (no, sin dolor) la ilusión ligada a la modernidad de poder contar con una narrativa o un tipo de discurso capaz de proveer un guion unitario, un diseño homogéneo para los variados espacios existenciales de la vida contemporánea. Sin embargo, sí hay perspectivas emergentes que proponen integrar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad, en diseños complejos.

Desde esa posición en la asignatura intentamos recuperar la radicalidad de nuestra acción. Partíamos de la convicción de que por razones históricas y políticas, la expresión radical había sido y es manipulada y desnaturalizada. Pero, según el diccionario: “radical” significa o representa lo perteneciente o relativo a la raíz, de todos modos estamos advertidos que las palabras no agotan su significado en una acepción, por lo que encontramos nuevos sentidos que posiblemente desconcierte a los que leemos y escuchamos el repiqueteo continuo de los medios de comunicación, de la academia, de la calle. Pero el diccionario añade: “Dícese de los partidarios de reformas extremas, especialmente en sentido democrático”.

En su verdadera esencia, el radicalismo es una forma de enfrenarse a los conflictos sociales, en nuestro caso enfrentarnos a los métodos pedagógicos y de aprendizajes instituidos. Enfrentamientos que sólo puede alimentarse de unas sólidas convicciones democráticas y de un profundo conocimiento en relación al no saber. El pensador radical propone o adelanta las posibles soluciones diseñando alternativas que no tiene inconveniente de someter a debate en los más diversos foros.

Los radicales son verdaderos exploradores que buscan las raíces de las cosas. Nada hay más radical que la reflexión, el análisis y profundización en el alumbramiento de alternativas. El uso peyorativo del término radical, viene de antiguo. Fue acuñado por los sectores más reaccionarios del espectro político norteamericano. El vocablo se generaliza y se aplica a todos aquellos que se apartan de la ortodoxia puritana y pretenden desarrollar opciones más vitalistas y liberadoras. El magistrado Antonio Martín Pallín, en su elogio a los radicales, dice que la factoría Disney se incorpora a la difusión descalificadora del ser radical y cita una secuencia de la película “La dama y el vagabundo”, en la que Golfo, el perro liberado de amos y servidumbres, propone a la Dama y al resto de sus colegas de las urbanizaciones de lujo una excursión por el centro de la ciudad para romper, durante una noche, la rutina y el encierro. Uno de los canes de una ostentosa mansión rechaza la propuesta erigiéndose en portavoz de sus congéneres, espetándole a Golfo en tono airado: “No queremos perros con ideas radicales”.

Los políticamente correctos repudian lo radical porque desenmascara la falsedad e inconsistencia de sus esquemas formales, vacíos de contenido. Un análisis dialécticamente irrefutable pone al descubierto las expresiones eufemísticas con las que tratan de enmascarar la descarnada realidad.

El pensamiento radical es la antítesis del fundamentalismo, de la violencia y del nihilismo. Conviene advertir que los que reaccionan ante una realidad que consideran hostil, quemando, acallando, enviando mensajes intimidantes son simplemente fundamentalistas que se atribuyen el monopolio de la verdad, despreciando la diversidad de las formas de pensamiento. Así el radicalismo, o es el reflejo del pluralismo, o será sepultado y estigmatizado por el discurso único de los poderosos.

Desde esta posición radical decidimos rescatar nuestras propias biografías, hablar de ellas porque estábamos convencidos que la palabra potencia al ser humano. Hablar, en cuanto expresión de significado y sentido, es característica de los seres “sentipensantes”. La experiencia de la vida demuestra el riesgo y la responsabilidad de la palabra, en ella se encuentra también el ser que nombra y territorializa sistemas de valoración de la existencia. Siguiendo a Nietzsche, la asignatura de Rol e identidad en Trabajo social propone que nos atrevamos a no ser superficiales como apuesta por el coraje y la valentía, no como un valor para hallar la verdad, sino como un transvalor que propone la interpretación de la risa frente a la seriedad de las momias conceptuales. Nietzsche propuso un mundo radicalmente diferente, un mundo transvalorado, un mundo en el que el docente y el estudiante puedan ser artistas, creadores. Un mundo lleno de diosas, lleno de dioses. Un mundo sin verdad última. El mundo del nihilismo activo, creador. Una flecha tendida, tensa, expectante. Un mundo de crisis de creación, de preñez, parto, nacimiento.

Esta perspectiva conlleva que los trabajos autobiográficos de la asignatura de Rol e identidad sean instrumentos existenciales, documentos humanos de creación y reconstrucción de la identidad.

Veamos algunas tramas discursivas y valoraciones que los estudiantes realizan en sus trabajos<sup>3</sup> que nos permiten ilustrar algunos de los conceptos explicados:

## Documento 1

Aquest anàlisi autobiogràfic m'ha servit per poder connectar amb mi mateix i poder trobar-me amb els meus pensaments i poder trobar aquell espai que moltes vegades per la mateixa manca de temps ens costa molt trobar. M'he pogut trobar amb mi mateixa i connectar amb el meu interior, amb el meu jo. Fora del meu context social i gràcies a aquestes connexions que han estat possible, amb el temps dedicat a estar sola i a reflexionar sobre els fets i els valors, que són els que hem sustenten com a persona i hem fan diferents dels altres, he pogut reflexionar sobre la meua vida i sobre els canvis que s'han anat produint i gràcies a la reflexió he pogut donar-li la importància que requeria aquest treball, la reflexió m'ha conduït a saber els motius pels quals vaig decidir orientar la meua vida cap al treball social. Aquests motius no haguessin estat possibles si no hagués tingut les vivències que hem van ajudar a plantejar-me que la possibilitat i la oportunitat de poder ser agent actiu de canvi i acompanyar a les persones que necessiten d'un suport per poder com jo he fet encaminar la meua vida. com diu Derrida, "el paso que nos aleja de nuestro punto de partida es también el que nos aproxima a él" (Derrida, 2003).

Fig 2

Fragmento 1 de sujeto estudiante A

La redacción de esta autobiografía la he vivido como un tiempo de introspección necesario de mí misma para aclarar quién soy y hacia dónde quiero ir. Me he dado cuenta de que aquello defendido por Foucault, M. (1994), en la obra que tengo en estos momentos sobre mi escritorio, resulta cierto. No he podido pensar en mí misma sin pensar en el otro, en las experiencias compartidas y los valores que me ha inculcado cada una de las personas que han formado parte de mi vida. Pienso que no sería nadie si no fuera gracias al otro, gracias a mis padres, a mis amigos, a aquella profesora de párvulos...

Fig 3

Fragmento 2 de sujeto estudiante B

Estos fragmentos son una valoración personal que hace el sujeto estudiante de su trabajo autobiográfico. En estos se reflejan como en el proceso autobiográfico han contactado emocionalmente consigo mismo uniendo y religando, es decir reflexionando, sobre los hechos vitales que orientan su vida hacia el trabajo social. Se manifiesta en este sentido ese descubrimiento del "cómo" han llegado hasta aquí, y de una interpretación de la realidad que empieza, como lo plantea Derrida, desde el punto cero y que, en tanto seres intersubjetivos, se despliega con la apreciación del otro. La práctica autobiográfica lleva al estudiante a la conciencia de la ignorancia (como punto de partida) a la crítica como sujetos únicos, en relación con los otros y con el mundo.

---

<sup>3</sup> En todos los fragmentos referentes a los trabajos de los estudiantes se preserva el anonimato y su consentimiento.

## Documento 2

Para conseguir hablar de mi vida relataré la vida narrada y la vida vivida. Explicaré lo que vivido y analizaré todo lo que me ha sucedido en mi vida. Así que esta es una parte de mi historia, puede ser que esta parte contenga solo los fragmentos más importantes de mi vida, puede ser que sea una mentira, o puede que este contando un parte de la realidad. El lector puede extraer su propia percepción de mi historia y decidir si es una verdad absoluta o no.

Fig 4

Fragmento 3 de sujeto estudiante C

Este fragmento forma parte de la presentación i/o introducción del trabajo autobiográfico del sujeto estudiante. Se plantea por un lado, la estructura genérica que aplican los estudiantes en sus trabajos: un primer relato, un relato de la vida vivida organizado diacrónica y linealmente, y un relato de la vida narrada organizado desde una postura sincrónica y espacial. Todo ello para realizar posteriormente un análisis a partir de la intersección entre la vida vivida y la vida narrada. El dato y la idea, están involucrados en una dialéctica ininterrumpida, que tiene lugar en la experiencia de cada estudiante. Por otro lado, también se manifiesta el controvertido contrato que establece el autobiógrafo con el lector, que convertido en observador, también transforma y reconstruye el espacio simbólico del relato.

## Documento 3

Por otra parte, ahora que todo termina y empieza una nueva etapa de mi vida, no puedo negar sentir cierto miedo. He de admitir que no me gustan los cambios. Me preocupa qué será de mi vida cuando mis estudios de Trabajo Social terminen. Me preocupa no encontrar trabajo de esta profesión, pues es la realidad imperante en la coyuntura socioeconómica actual. No puedo evitar tener el sentimiento interno de querer huir de mi futuro, de quererme quedar anclada en el presente. Esto me hace pensar en la reflexión que hace Derrida en la tercera sesión de su seminario, cuando pregunta al lector "¿De qué huimos cuando nos alejamos?" (2011, p.101). Mi miedo al futuro es basado en un miedo a no progresar, al temor de no encontrarme como persona, de convertirme en una bestia sometida a un sistema que no me permita ejercer la soberanía para defender mis derechos ni desarrollarme como persona, al pavor de no poder realizarme ni ejercer como Trabajadora Social. Pánico a que se vuelva a poner en marcha el ciclo del agua.

Fig 5

Fragmento 4 del sujeto estudiante B

No recordo el principi ni conec el final, en això la humanitat i jo ens assemblem. Com he sentit dir, he experimentat i reconegut; l'important no és el final sinó el camí, la distància recorreguda ens dona la perspectiva necessària per continuar i si es dona el cas de que ens trobem en el darrer respir, per reconèixer-lo quan arriba, és aquesta la conclusió principal del meu escrit. Aquesta és la meua illa, el domini des del que contemplo el pas del temps i penso en el futur, des del present, ara compartit en un treball que espero serveixi de mapa per quan arribi a destí i, sigui quin sigui, em permeti entendre. Un per què oblidat que es va perdre en el principi del temps. Un què faig aquí, que sorgit de les meves vivències, gestat al subconscient ha guiat els meus actes. Reflexions aquestes sense les quals no podré exercir coherentment com a treballador social, ni com a persona, com a pare, alumne.. tots aquells rols que en haver-me format apreng a respectar amb major profunditat i n'assumeixo la responsabilitat de forma sincera. Hem comprometo a fer del procés d'aprenentatge el meu camí, espero no endurir-me, mantenir l'elasticitat necessària per no tancar-me, intentar ser precís en els meus actes i reflexions.

Fig 6

Fragmento 5 del sujeto estudiante D

Pensando en eso llegué a la conclusión de que el fondo sí que tenía cierta conciencia de clase y que no era impasible a todo lo que sucedía a mí alrededor. No me había dado cuenta pero el viejo discurso de siempre había dejado de ser real. Supongo que no me quería dar cuenta, me estaba resistiendo al cambio, quizá por cierto conservadurismo o quizá por miedo, sin embargo a consecuencia del relato autobiográfico – por llamarle de alguna manera- que estaba elaborando durante el viaje todas mis estructuras mentales y significaciones estaban en tela de juicio. Empezaba a ver con claridad que las cosas habían cambiado, que durante estos cuatro años de carrera había desaprendido para volver a aprender de nuevo y había forjado una nueva manera de ver el mundo; de hecho, en muchos aspectos, me encontraba en las antípodas de mi antiguo yo.

Fig 7

Fragmento 6 del sujeto estudiante E

En estos fragmentos se materializa la dimensión reflexiva que conecta los contextos individuales y personales del sujeto estudiante con su futuro ámbito profesional, el Trabajo social. De este modo, la construcción de competencias y conocimientos del estudiante resulta de aquellas interrogaciones que ha podido plantear en su relato biográfico. Qué es el trabajo social tiene mucho que ver con quien soy. En estos relatos los estudiantes constatan como el rol del docente no consiste exclusivamente en decir, cómo son las cosas y hacia donde deben dirigir sus actos los trabajadores sociales, constatan que el trabajo pedagógico no consiste en modelar la voluntad profesional de los estudiantes. Tal vez, con estas reflexiones nos invitan a que nuestra tarea como docentes consiste en cuestionar a través del análisis, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, re-problematizar con el objetivo de lograr la formación de una voluntad profesional.

#### Documento 4

Quan algú que estimes decideix acabar amb la seva vida et catapult a un món complex de emocions i sentiments difícils de gestionar. Aquestes vivències van anar acompanyades d'una de les circumstàncies que han repercutit més en la meua vida. A l'edat de setze anys al meu pare l'hi van diagnosticar una esclerosis múltiple. Una malaltia degenerativa que va produir un canvi radical en la nostra família i que ha sigut i és un motiu de lluita en el nostre dia a dia. Recordo com la meua felicitat, tan lligada aquells que estimo, es va trencar en mil bocins i que dia a dia intento anar reconstruint.

Fig 8

Fragmento 7 del sujeto estudiante F

La imagen del niño me evocó a mi infancia y de repente reparé en algo que no sé por qué siempre había obviado: no siempre habíamos sido una familia acomodada de clase media, durante un tiempo fuimos azotados por la precariedad económica. Mi mente había borrado ese parte de mi historia, seguramente porque si algún día había sido *pobre*, no lo había sido tanto como para tener consciencia de ello. La verdad es que nunca tuve la percepción de que me faltara de nada. Fui una niña feliz, con una infancia feliz.

Fig 9

Fragmento 8 del sujeto estudiante E

M'he criat en el sí d'una família amb uns pares molt malament avinguts, que durant tota la meua infància no m'amagaven les seves crisis i intencions de separar-se constantment. He viscut amb una mare que se sentia deprimida i frustrada perquè no portava la vida que s'havia imaginat i que em culpabilitzava en el seu interior d'haver arribat per a perpetuar la situació, doncs sóc la menor de quatre germans. Vaig arribar al món quan la meua mare menys desitjava tenir un altre fill amb aquest home a qui també culpabilitzava d'haver-li amargat la vida. Així que vaig haver de demostrar contínuament que era una bona noia per merèixer-me l'estima de la meua mare. Així doncs, penso que és el sentit de culpabilitat fruit d'aquests successos el que ha comportat una manera de ser molt tendent a interessar-me pel malestar dels demés i amb un vocació d'ajuda. I això té alguna cosa a veure amb el treball social i en concret, amb el treball social que m'agradaria practicar, un treball social que li donés una especial importància a la relació. Però aquesta és només una lectura de la realitat, una teoria sobre la meua vida.

Fig 10

Fragmento 9 del sujeto estudiante G

Finalmente, los fragmentos del documento 4 muestran y ejemplifican diferentes tramas discursivas cargadas de emoción y sentimiento, porque también nos imaginamos trabajadores sociales comprometidos poéticamente con su propia cotidianidad y por lo tanto con la de los otros.

## Retos

Y ya para acabar decir que las verdades metafísicas, aparentes, cegadoras, fuertes sombras de Dios, viven aún entre nosotros, en nosotros. ¿Tendremos el valor de transvalorar? ¿Otra máscara más? ¿Por qué no? Quizá.... Esa es la apuesta, y en ello seguimos.

## Bibliografía:

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

- Anderson, H. (1999). *Conversación, lenguaje y posibilidades: un enfoque postmoderno de la terapia*. Biblioteca de psicología y psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ariely, D. (2008). *Les Trampes del desig: els impulsos irracionals que influeixen en les nostres decisions quotidianes*. Barcelona: Columna.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bicchieri, C. (2006). *The Grammar of society: the nature and dynamics of social norms*. New York: Cambridge University Press.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1998) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Comte, A. (1965). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires: Aguilar.
- De Man, P. (2007). La autobiografía como des-figuración. En *La retórica del Romanticismo* (p. 147-158). Madrid: Akal.
- Deleuze, G. (2009). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. (2ª ed.). Madrid: Arena.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *Rizoma. Introducción*. (8ª ed.). Valencia: Pre-textos.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (p. 1-35). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Foucault, M., & Frost, E. C. (1968). *Las Palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Gergen, K. J. (2006). *Construir la realidad: el futuro de la psicoterapia*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Lejeune, P. (1994). *El pacto autobiográfico y otros estudios*. Madrid: Megazul-Endymion.
- Maturana, H.R. (2003) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: J.C. Saez editores.
- Meirieu, P. (2004). *Referents per a un món sense referents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Morin, E. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2003) *Así habló Zaratustra*. Madrid: Edición de J.R. Hernandez Arias. Valedemar.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: una introducción para profesionales*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Schutz, A. (1993). *La Construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona [etc.]: Paidós.
- Valdecantos, A. (1996). El sujeto construido. En M. Cruz, *Tiempo de subjetividad*. (p. 199-200). Barcelona: Paidós.