

El relato autobiográfico como método docente feminista

Mireia Foradada Villar

Sara López Ruiz

Universitat Autònoma de Barcelona. España.

mireia.foradada@uab.cat

sara.lopez.ruiz@uab.cat



Recibido: 5/5/2022

Aceptado: 24/11/2022

Publicado: 31/1/2023

Resumen

En este artículo proponemos la investigación autobiográfica como metodología feminista docente donde el alumnado analiza sus experiencias encarnadas y las resignifica, tanto desde el punto de vista analítico como político. El enfoque de esta investigación es cualitativo, y para su desarrollo, primero, se hizo un análisis narrativo de los relatos autobiográficos de un grupo de estudiantes y, posteriormente, se llevó a cabo un equipo focal para profundizar en el análisis realizado. Las aportaciones teóricas que nutren esta investigación se enmarcan en las pedagogías feministas, críticas y posestructuralistas. La finalidad es situar el relato autobiográfico como núcleo de producción epistémica, práctica política y construcción de las subjetividades en el contexto universitario. Finalmente, destacamos que el relato autobiográfico ha permitido acercarnos al conocimiento de varias formas: a partir de las resignificaciones de la experiencia construidas de manera colectiva y teórica, del vaivén del yo hacia las resonancias y, por último, desde la centralidad de la indagación metodológica que permite el proceso de politización.

Palabras clave: relato autobiográfico; feminismos; educación; resonancias; politización; experiencia de politización

Resum. *El relat autobiogràfic com a mètode docent feminista*

En aquest article proposem la investigació autobiogràfica com a metodologia feminista docent. En el context d'aquesta recerca l'alumnat analitza les seves experiències encarnades i les resignifica, tant des del punt de vista analític com polític. L'enfocament d'aquesta recerca és qualitativa, i per desenvolupar-lo, primer, es va optar per l'anàlisi narrativa dels relats autobiogràfics d'una colla d'estudiants i, posteriorment, es va muntar un grup focal per aprofundir en l'anàlisi realitzada. Les aportacions teòriques que nodreixen la investigació són les pedagogies feministes, crítiques i posestructuralistes. La recerca persegueix situar el relat autobiogràfic com a nucli de producció epistèmica, pràctica política i construcció de subjectivitats en el context universitari. Finalment, destaquem que el relat autobiogràfic ha permès acostar-nos al coneixement de diverses formes: a partir de les resignificacions de l'experiència construïdes col·lectivament i teòricament, del vaivé del jo cap a les resonàncies i, per últim, des de la centralitat de la indagació metodològica que permet el procés de politització.

Paraules clau: relat autobiogràfic; feminismes; educació; ressonàncies; experiència de politització

Abstract. *Autobiographical narratives as a feminist teaching method*

This article proposes autobiographical research as a feminist teaching methodology. Undergraduate students analyse their embodied experiences and resignify them analytically and politically. Taking a qualitative approach, a narrative analysis is followed by a focus group to examine the issue in greater depth with data insights. The theoretical approaches that nourish this research are feminist, critical and poststructuralist pedagogies. The objective is to situate the autobiographical narrative at the core of epistemic production, political practices and the construction of subjectivities in the university context. Finally, we emphasise how the autobiographical narrative has allowed us to approach knowledge in several ways, including the resignification of collectively and theoretically constructed experience, the fluctuations of the self towards resonance and, finally, the centrality of the methodological inquiry that enables the politicization process.

Keywords: autobiographical research; feminisms; education; resonances; politicization experience

Sumario

- | | |
|-----------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Reflexiones finales |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

Como ejercicio de honestidad docente e investigadora, querríamos comenzar este artículo situándonos nosotres¹. En el curso 2020-2021 nos presentamos a les estudiantes del grado de estudios socioculturales de género con un breve relato autobiográfico (en adelante RA). En el caso de Sara, este hablaba sobre la noción de viaje como un estado de tránsito permanente. Con este viajar no se refería al hecho de ponerse una mochila e irse lejos, sino a adoptar una óptica viajera en su día a día. Esto implicaba ver su experiencia desde una mirada diferente, de descolocación, como cuando visitas un país o una ciudad por primera vez. Partía desde aquí porque trataba de dar sentido a su experiencia con relación al trabajo de campo del doctorado que estaba realizando en aquel momento. Una experiencia atravesada por la función social de la educación desde su posición como docente y las desafecciones escolares, así como por la búsqueda de unos procesos pedagógicos de relación no discriminatorios. Todo ello le llevó a reflexionar sobre unos aprendizajes más móviles y expansivos, con lo cual la metáfora del viaje le permitía darles rumbo en tanto que la experiencia del viaje le resultaba similar a la manera como estaba aprendiendo.

1. Esta investigación se ha escrito con el uso del lenguaje transfeminista inclusivo, esto es adaptando una estrategia que supere el binarismo de género. De esta forma, las terminaciones *-e* (singular) o *-es* (plural) se han utilizado para referirnos de forma más respetuosa a las personas participantes en la investigación, ya que algunas se identifican con un género fluido y porque las categorías genéricas femenino y masculino en la escritura performan constructos lingüísticos limitantes. Aun así, somos conscientes de que esta forma de subversión de la lengua no está todavía aceptada por la Real Academia Española.

Partimos desde aquí para plantear una óptica del aprender que va más allá de los discursos academicistas y que hace referencia a lo que nos afecta (Ahmed, 2015), a lo que nos perturba y, por lo tanto, a lo que nos lleva a cambiar la mirada sobre nosotres mismos, sobre lo otro y sobre el mundo.

Esta contextualización nos permite pensar el aprendizaje y la construcción de conocimiento más allá de la concepción académica en la que suelen estar atrapados. La ruta teórica que adoptamos para pensar en la multiplicidad de aprendizajes y en las diversas formas en que se produce el conocimiento se nutre de las pedagogías feministas (Luke, 1999; hooks, 2020), críticas (Freire, 2012) y posestructuralistas (Gore, 1996; Orner, 1999; Walkerdine, 2000; Ellsworth, 1989; Padró, 2011). En esta dirección, cuando Gore (1996, p. 14) escribe que «aunque muchos relacionan exclusivamente la palabra “pedagogía” con el campo de la educación formal, en realidad, se trata de una actividad referida a todos los aprendizajes, a toda la producción de saber» nos permite comenzar a reflexionar sobre dónde y cómo consideramos que se producen los procesos de aprendizaje y los espacios de saber.

Un aspecto que consideramos importante dentro de las pedagogías feministas es el partir de las propias experiencias para que los aprendizajes sean significativos (Garcés, 2020) y, por lo tanto, asumir que las experiencias son importantes para la construcción del conocimiento, en concordancia al mismo tiempo con el conocimiento situado de Haraway (1998), que legitima la experiencia vivida como fuente de conocimiento, lugar desde donde investigar y como posicionamiento político.

A través de este artículo planteamos el relato autobiográfico como un proceso de escritura y reflexividad sobre nuestras experiencias, con el objetivo de que estas devengan fuente de aprendizaje al ponerse en relación con las teorías de la educación y el género. Así pues, a través de esta metodología de trabajo, pretendemos resignificar y renombrar los procesos educativos y de género que han constituido nuestras vidas. Por todo lo anterior, el presente trabajo persigue situar el relato autobiográfico como núcleo de producción epistémica, práctica política y construcción de las subjetividades.

En el contexto académico de enseñanza y aprendizaje del aula universitaria, el relato autobiográfico es el hilo conductor a lo largo de la asignatura Educación y Género de primer curso del grado de Estudios Socioculturales de Género. En el recorrido de dicha asignatura proponemos que el relato autobiográfico se nutra a partir de las teorías y de las ideas de autores que trabajamos, siendo el trabajo final fruto de la relación entre las autobiografías de les estudiantes con las teorías de la educación desde una perspectiva de género.

La investigación autobiográfico-narrativa surge en la década de 1960 como un enfoque que se distancia de los modos positivistas y de las epistemologías racionalistas y universalistas, apostando por los relatos de vida y las narrativas personales (Hernández y Rifa, 2011). En el campo de la investigación educativa, la aproximación autobiográfica emerge en la década de 1970, cuando autores como Sharp y Green (1975), Connelly y Clandinin (1995), Barone y Eisner (1997) y Pinar (2004) comenzaron a promover formas de investigación

autobiográfico-narrativa, así como la investigación basada en las artes, con la finalidad de reconceptualizar el currículum y buscar alternativas al paradigma tradicional, huyendo del empirismo y de la preeminencia cuantitativa.

La crítica posmoderna (Foucault, 1975; Walkerdine, 2000) es un elemento clave para proponer otra forma de acercarnos al conocimiento desde la investigación autobiográfica y narrativa. Así pues, tratamos de huir del racionalismo ilustrado en el que los paradigmas y los fundamentos de las teorías están determinados y nos conducen a unas verdades universales, esencialistas y desapasionadas. Contrariamente, nos acercamos a una forma de concebir el conocimiento que entrelaza las teorías con otros aspectos personales y sociales en el proceso de conocer y aprender. En este sentido, la multiplicidad de condiciones de vida da paso a una pluralidad de narrativas personales marcadas por exclusiones sociales, educativas, de género y raciales que permanecen fuera de las verdades que son consideradas «normales» bajo los supuestos epistemológicos dominantes.

Desde la perspectiva feminista de los estudios autobiográficos en educación, se introducen aspectos metodológicos que son interesantes para pensar en el abordaje del relato autobiográfico en nuestra asignatura. Así pues, tal y como dicen Hernández y Rifa (2011), se destaca la reconceptualización de la subjetividad, es decir, el reconocimiento del yo durante la realización del trabajo, donde la reflexividad y la introspección con una misma son una estrategia para construir aprendizajes, más allá del conocimiento universal que sirve al patriarcado (Orner, 1999).

Por último, es conveniente remarcar la importancia de conectar lo personal con lo social, lo cultural y lo político (Ellis, 2004). Desde esta posición, el reconocimiento del yo y la subjetividad colocan al individuo como agente activo de la realidad, concibiendo esta desde la construcción social. En este sentido, al relatar las experiencias, les participantes las replantean, son reconstruidas a través del lenguaje (Juliao Vargas, 2021). Por lo tanto, la reconstrucción es algo específico del relato autobiográfico y esta muestra a la vez los embrollos de la construcción social y permanente de la realidad.

2. Metodología

Este trabajo asume un paradigma educativo sociocrítico, porque busca comprender los procesos de escritura y creación de las narrativas de les alumn@s universitarios, al mismo tiempo que pretende observar las reflexiones críticas, agénticas y de transformación social y política que se desarrollan a través de los proyectos que se llevan a cabo en el marco de la asignatura. A partir de una metodología cualitativa y de un análisis de los datos narrativo e inductivo, esta investigación se interesa por utilizar el relato autobiográfico como punto de partida para indagar en los procesos reflexivos y sus efectos políticos.

2.1. Muestra

La muestra la configuran diez alumnos que han cursado el primer curso del grado de Estudios Socioculturales de Género. Les estudiantes consintieron participar en ella siendo previamente informados de la finalidad de la investigación. Por un lado, cedieron su proyecto de investigación autobiográfico y, por otro, cuatro de ellas participaron en el grupo focal. Al ser la orientación sexual y la identidad un motivo de investigación autobiográfica por parte de las participantes, es preciso definirla como diversa y cuestionadora del sistema cisheteropatriarcal.

2.2. Método e instrumento

Se llevaron a cabo dos estrategias principales para la indagación y comprensión de los efectos que produce la elaboración, la reflexión y la escritura del relato autobiográfico: el análisis narrativo (Sancho, 2014) y el grupo focal (en adelante GF). Por un lado, a partir de sus trabajos de investigación autobiográfica se llevó a cabo una profunda labor de análisis narrativo. Por el otro, se organizó un grupo focal con el objetivo de poder construir los significados y las interpretaciones de los resultados con las personas participantes en esta investigación. No menos relevante fue el papel de las investigadoras. Al ser también las docentes de la asignatura, asumimos una posición autoetnográfica (Ellingson y Ellis, 2008) que permitió introducir otra mirada sobre el contexto y las reflexiones propias en los resultados.

2.3. Análisis de los resultados

La investigación autobiográfica de les alumnos va más allá de la reconstrucción de hechos a nivel descriptivo, ya que tratan de delinear la subjetividad (Caba-leiro, 2005). El acto de narrar la vida persigue interpretar y otorgar significados en primera persona a las experiencias y a las prácticas que encarnan. Para ello, y en el caso de esta investigación, las pedagogías feministas (hooks, 2000, 2020, 2022), críticas (Freire, 2012) y posestructuralistas (Ellsworth, 1989; Walkerdine, 2000; Orner 1999) dialogan con el análisis de sus relatos, lo que permite establecer una convergencia entre lo físico, lo simbólico y lo social (Fox y Alldred, 2017).

En la primera fase de la investigación se realizó el análisis narrativo, donde identificamos tres dimensiones principales de las que se derivaron el sistema de codificación: los aprendizajes y la construcción del conocimiento, la subjetividad y el conocimiento situado, la ética de los cuidados y la transformación política.

Seguidamente, se llevó a cabo el GF con el objetivo de contrastar, profundizar y establecer resonancias entre los significados y las interpretaciones que surgían del análisis narrativo, con lo que se superó la dicotomía jerárquico-epistemológica entre investigadoras y sujetos de investigación. Como resultado del GF, deducimos las tematizaciones que organizaban el siguiente apartado de resultados.

3. Resultados

3.1. *Resignificaciones de la experiencia*

En primer lugar, identificamos que las narrativas de les estudiantes están relacionadas con los aprendizajes y la construcción del conocimiento a través del RA. Nos parece un espacio interesante para continuar reflexionando sobre el aprender y ver qué caminos adoptan los aprendizajes feministas. Por ello, en el GF nos preguntamos qué era lo que les estudiantes consideraban un aprendizaje feminista una vez ya habían escrito sus relatos. Identificamos algunas cuestiones que se repetían y que nos permiten desarrollar este eje temático.

Teniendo en cuenta el valor de las experiencias personales para los aprendizajes a partir del RA, en primer lugar, incidimos en cómo estos se construyen en colectivo. Nos desplazamos de entender el aprender como algo que se adquiere a concebirlo como algo que se construye en colectividad. En este sentido, Fernanda comenta cómo el compartir con otras personas una experiencia que había silenciado hasta aquel momento lo valora como un aprendizaje:

Como aprendizaje lo que destaco de este trabajo es este hecho de construir genealogía con las mujeres de mi familia. Primero, para darme cuenta de que los discursos que me atraviesan tienen una raíz, no casuales [...] y dos, para darnos cuenta del conocimiento colectivo, de la potencia que tienen estas vivencias colectivas y que de golpe cuando yo comparto esto con las mujeres más mayores de mi familia me doy cuenta de que esta vivencia es compartida y que el tema de la menstruación se vive muchas veces desde la soledad y no nos damos cuenta de que hay una serie de patrones que se repiten. (GF Fernanda, 2022)

Así pues, vemos cómo nuestras particularidades se relacionan con otras cuando los relatos entran en contacto con otras experiencias situadas. Es este paso hacia la colectividad lo que permite pasar de un malestar silenciado a darnos cuenta de que es un relato compartido con muchas mujeres.

El segundo elemento que destacamos en este apartado tiene que ver con desnaturalizar los discursos hegemónicos, los cuales son colectivos. En esta senda hacia la colectividad les estudiantes se dan cuenta de que existen unos discursos sociales que les atraviesan y que habían normalizado. Por lo tanto, lo que destacamos como aprendizajes es entender cómo estos discursos se infiltran en nuestras experiencias e influyen en nuestras maneras de pensar. En este sentido, Paula se centra en el modo en que los discursos sobre cómo tiene que ser un cuerpo femenino hablan más que ella misma, lo que provoca que los cuerpos de las chicas tengan un peso diferente que el de los chicos y conlleva que nos autovigilemos mucho más. En este sentido, comenta lo siguiente:

Yo creo que es importante ver qué discursos me han marcado, qué palabras, qué momentos... de forma que tu malestar no lo llevas tú, no lo llevas callado [...] y te preguntas... ¿es culpa mía? Y no es así, sino que cuando comienzas a compartirlo ves que es un relato de muchas y te das cuenta de que estos

discursos le están influyendo también a mucha gente y te encuentras menos sola. (GF Paula, 2022)

Considerando que este trabajo tiene cabida en el marco de la asignatura Educación y Género, observamos que comprender estos discursos conlleva cuestionar la hegemonía patriarcal en el territorio educativo, la cual reproduce situaciones de desigualdad alimentadas por estereotipos de género. En este caso concreto, Paula trata los diferentes códigos de vestimenta en chicos y chicas en una escuela. En otros casos, identificamos que los discursos sobre la educación y el género que se cuestionan desde las propias autobiografías van, como plantea Sandra, desde el sistema jerárquico relacionado con los modelos de relación afectivo-sexual hasta otras formas de dominación como el clasismo, el racismo o el capacitismo. Todo ello nos lleva a pensar en las escuelas alejadas de prácticas discriminatorias, desiguales y sexistas, así como comprenderlas como lugar de transformación.

En tercer lugar, en este proceso de construir conocimiento como un tejido entre nuestras experiencias y lo que podemos aprender de otros, es importante hablar también de las interpelaciones entre el yo y la teoría. En este sentido, la experiencia y el conocimiento académico carecen de sentido si no somos capaces de relacionarlas. Por lo tanto, construimos conocimiento a partir de la experiencia cuando la contextualizamos con otros conocimientos, tanto propios como de otras personas, pero también teóricos y/o académicos (Montenegro y Corvalán, 2020). A partir de esta perspectiva, desde la asignatura invitábamos a les estudiantes a reflexionar sobre cómo determinados conceptos y teorías atravesaban sus subjetividades. Lo que nos interesa aquí es comprender qué significados y resignificaciones emergen a través de la teoría, pero no como algo unidireccional, sino como un proceso que tiene una doble dirección. En este sentido, la teoría no funciona solo como un reflejo que explica lo que nos ocurre, sino que a través de nuestras historias y experiencias encarnadas la resignificamos y nos reapropiamos de ella. En el caso que detallamos a continuación, identificamos que la resignificación emerge a través de la siguiente escena de un guion teatral:

BUTLER: [...] Así pues, llegamos al libro que te estabas leyendo.

JÚLIA (*coge el libro y lee la portada en voz alta*): *El género en disputa*.

BUTLER: Exacto, donde narraré cómo el sexo/género es performativo, diferenciando entre actuación y performatividad. Mira, igual que cuando tú subes al escenario, actúas un personaje de una obra, las personas, cuando actuamos un rol social, estamos haciendo una actuación de género, donde el «nosotres» y el «rol social» son dos posiciones diferentes. En cambio, las acciones que hacemos en nuestra vida cotidiana son performativas en tanto que nos constituimos en las actuaciones que realizamos. En otras palabras, no actuamos simbólicamente como mujeres porque seamos mujeres, sino que nos convertimos simbólicamente en mujeres cuando actuamos como mujeres. Así pues, ¿cómo distinguirías la performance y la performatividad?

(Júlia, con esfuerzo, se levanta de la silla y se acerca lentamente a Butler mientras piensa y después contesta.)

(RA Júlia, 2021)

El RA de Júlia es un ejemplo de cómo va dialogando con diversas teorías en relación con diferentes episodios de vida que son importantes para la formación de su identidad de género. Se trata de un ejercicio que rompe con la jerarquía epistemológica entre los teóricos y la estudiante, al situarse en un diálogo cotidiano en el que Júlia se pregunta por la necesidad de clasificar los cuerpos en género masculino o femenino y se aleja del binarismo a través de la performance teatral y la conversación dramatizada con Judith Butler.

En el GF con les estudiantes coincidían que la teoría feminista les había ayudado a comprender ciertas dinámicas de opresión, les había proporcionado herramientas para comprender situaciones de malestar y les había permitido sentirse más liberadas. Por lo tanto, pensamos que cuando la teoría emerge de lo concreto y de los esfuerzos personales por intervenir críticamente en nuestra cotidianeidad es cuando la transformación feminista se hace posible.

Otro aspecto de interés del análisis es observar hasta qué punto los aprendizajes del RA desbordan el marco del aula. En este punto, querríamos plantear el relato autobiográfico no como algo que finaliza con su entrega, sino ver qué otros aprendizajes han posibilitado a nivel más general, aplicado en el día a día, como estudiantes o como futuras profesionales en el ámbito del género. Con esto, nos alejamos de aquella concepción del aprendizaje hermética que únicamente tiene lugar en el aula y analizamos cómo los aprendizajes traspasan lo estrictamente académico y pueden devenir populares (hooks, 2014). En esta dirección, Paula apunta lo siguiente:

Lo primero que me viene a la mente cuando pienso en cómo he aplicado las teorías es que no pienso en mi identidad como algo individual. Las teorías en general me ayudan a ver más cosas de la realidad, a preguntarme más cosas, a ser más crítica con lo que me ha pasado [...] a ver que no se trata de un individuo que busca su individualidad y ser única sino como parte de. (GF Paula, 2022)

Con esto planteamos un proceso de aprendizaje que es constante y dinámico a lo largo de toda la vida, que traspasa los muros académicos y se infiltra en nuestras cotidianidades: en nuestros hogares, con la familia, con las amigas, en el trabajo, en los espacios de ocio, etc.

3.2. Del yo a las resonancias: Rompiendo la jerarquía epistemológica

El relato autobiográfico propicia un ejercicio narrativo de idas y venidas que conducen a la persona a poner en relación el yo individual con el yo sistémico (Juliao Vargas, 2021). Le alumne presenta una subjetividad estratégica que le es propia y de la que pretende elaborar un conocimiento que le permita saberse, saliendo de una identidad encorsetada y encontrándole un nuevo sentido.

En este sentido, los trabajos de les participantes muestran la importancia de situar su propia historia narrativa en un espacio-tiempo determinado, para así poner un punto de origen en su historia, como también otorgar unos significados que ya no son dados desde fuera, sino que son concretos y pensados por la propia narradora. Es lo que denominamos *la contextualización del yo*, entendida como situacionalidades que permiten ofrecer una mejor comprensión del desarrollo ulterior del relato. Este aspecto, común en los trabajos analizados, tiene una clara intención política. Y es que el RA pretende amplificar intencionadamente una experiencia en forma de relato narrativo, audiovisual, performativo subalterno que, normalmente, no forma parte del imaginario social común (Irigaray, 1985), construyendo así relatos autobiográficos contrahegemonícos a los que no estamos acostumbrados o que han sido silenciados de alguna forma.

Asimismo, las participantes del GF reflexionaron acerca de la importancia que se establece entre la subjetividad y la necesidad de ofrecer un conocimiento situado de su pasado. Fernanda destacó en el GF que la conversación con su abuela y su madre le ayudó a situar el conflicto y la forma de vivir la menstruación de su madre. Su trabajo es sobre todo su relación con otras. Del mismo modo, les diferentes participantes hacen este ejercicio de situacionalidad describiendo sus relaciones o marcos familiares determinados; otras, estableciendo un diálogo dramatizado con elles mismas, presentando mitos literarios y relacionándolos con su persona; otras, mencionando las ideas de un referente literario, académico o activista, o bien estableciendo una conversación con otras personas para poder reconstruir el propio pasado.

Otro elemento compartido que destacamos es la búsqueda de resonancias para salir del yo narrativo y encontrar experiencias paralelas que permitan establecer reciprocidades. De esta forma se ponen en juego dos características comunes en los trabajos analizados: lo dialógico y la construcción de conocimiento. Este ejercicio representa un enriquecimiento para la búsqueda de significaciones fuera de la propia experiencia, que expliquen mejor la de una misma. Este enlace de lo subjetivo con el exterior implica indirectamente que se establezcan conexiones analíticas en el propio trabajo. De esta forma se produce un movimiento circular de «introspección-indagación teórica-dialógica a través de diferentes narrativas» que facilita la producción de conocimiento. Así que, y como define Cabaleiro (2005, p. 52), «la investigación de la memoria y de la visibilidad (de las subjetividades) tienen el efecto inmediato de desordenar y, por lo tanto, de modificar radicalmente el sentido de la historia que ha llegado a nuestros días».

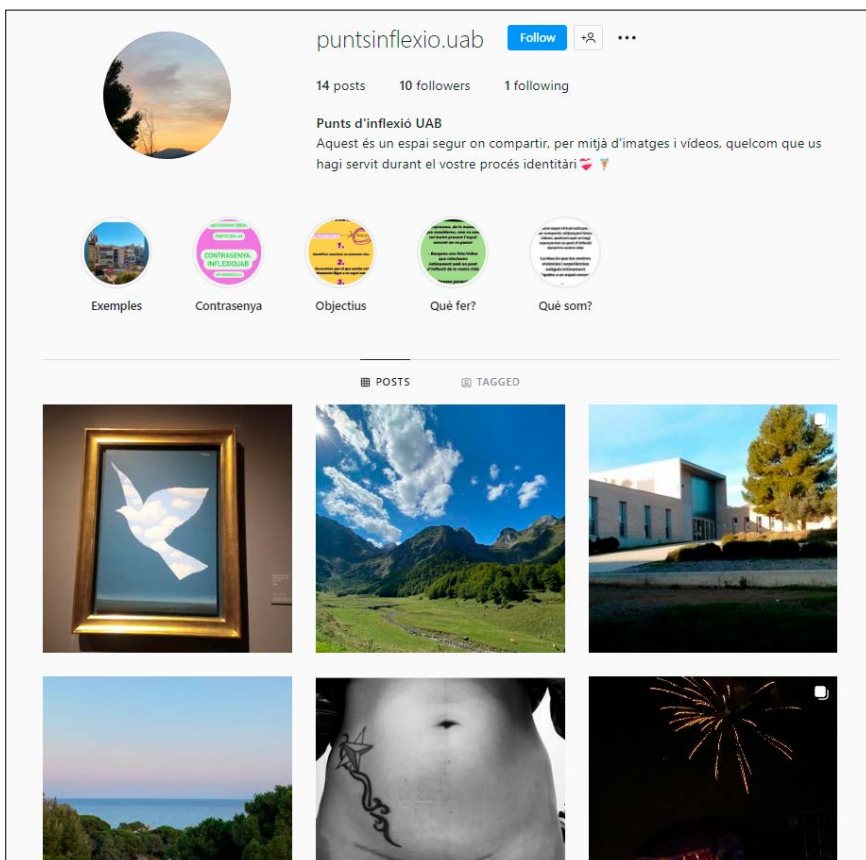
Vista, pues, la centralidad de las resonancias en las investigaciones autobiográficas analizadas, podemos establecer que estas adoptan dos formas, ambas políticas: por un lado, las resonancias como política de alianzas y, por otro lado, las resonancias como política restaurativa.

Las resonancias como política de alianza expresarían la voluntad de las participantes de establecer una política de la relación (Arendt, 2014). Hannah Arendt indica que solo de la relación con le otro surge la acción política. Del

mismo modo, en la *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire (2012) establece que solo cuando es posible una relación dialógica de la comunidad se articula una construcción analítica y política compartida que permite analizar las condiciones materiales y sociales de opresión de esta. Las resonancias como política de alianzas en los relatos autobiográficos analizados perseguían, pues, la identificación de personas con quien compartir y hablar sobre una narración compartida, para al final construir redes de poder que se convierten en lazos de empatía, solidaridad y reconocimiento mutuo dentro del grupo clase o bien con otras personas del entorno.

Un ejemplo de ello es el escenario virtual que construye un grupo de estudiantes mediante el proyecto llamado *Punts d'inflexió* en el marco de este trabajo. Esto abre un espacio entre alumnas y profesoras desde el que dialogar

Figura 1. Proyecto *Punts d'inflexió*. Resonancias como política de alianzas



Fuente: imágenes extraídas del perfil del proyecto.

sobre el proceso identitario subjetivo. En este contexto virtual se analizan colectivamente las propias experiencias narradas. Haciendo un *post* de imagen y texto, las compañeras de clase comentaban y ofrecían un «me gusta», aportando ideas y reflexiones sobre ciertos malestares sociales. Se revelaba así la política de la relación.

En definitiva, a través de lo dialógico se trasciende la esfera de intimidad del yo y se reflexiona desde las categorías analíticas y conceptuales que se trabajaban en el aula para transferirlas al propio trabajo. Asimismo, cuando los marcos conceptuales de la asignatura eran limitantes para la comprensión de una narración determinada, entre les alumnos compartían nuevos referentes teóricos y feministas útiles para la reescritura de su experiencia en términos analíticos.

En cuanto a las resonancias como fuerza política restaurativa, fue recurrente descubrir cómo el relato autobiográfico permitió que las narraciones se enriquecieran desde la necesidad de hablar con otra persona de su entorno, testimonio de la experiencia vivida en el pasado (miembros de la familia, amistades, docentes...). Estas conversaciones conllevaron cerrar heridas, conseguir una mejor comprensión por parte de su entorno, fortalecer vínculos personales o incluso construir una genealogía. En el caso de Fernanda realizó una genealogía menstrual para sanar el sufrimiento y el estigma de los primeros años que la sociedad le causó como cuerpo menstruante. Así lo expresó en el GF:

La conversación con mi madre fue muy sanadora, porque me pude dar cuenta de cuál había sido su vivencia cuando ella menstruó por primera vez, y como esta experiencia marcó su relación posterior con la menstruación. (GF Fernanda, 2022)

Así se produce un efecto sanador del yo, que normalmente está relacionado con un sentimiento de injusticia e incompreensión. Desde el punto de vista de les docentes e investigadores entendemos que a partir de trabajos de esta tipología se asume que la condición subjetiva de interdependencia está persistentemente mediando la posibilidad de aprender y de producir conocimientos académicos que surgen del propio grupo clase. Esta condición de interdependencia es la que inevitablemente lleva a les diferentes alumnos a buscar resonancias que curen, en palabras de Rodó-Zárate (2021), su herida interseccional.

3.3. Cuando el método es político: Subvertir los límites entre lo público y lo privado

Destacamos que los procesos de escritura tradicional muchas veces no permiten expresar las particularidades de cada relato, y reivindicar otras formas y otros lenguajes nos ayuda a construir conocimiento de diversas maneras. Por ello, en este apartado nos interesa profundizar sobre los métodos de indagación, ya que este es un aspecto central en la producción académica del RA. Con ello, es tan importante saber identificar el tema del relato como el método de indagación específico que cada estudiante escoge. En relación con esta

última idea, Hernández y Rifa (2011) consideran que en ocasiones el método de indagación no se escoge, sino que te escoge a ti. Esta condición se observa claramente en el trabajo que presentó Pablo:

Quiero basar mi trabajo personal en el modo en que un agente externo a mí como el cine hizo que me fuese construyendo mi identidad de género y mi sexualidad. Todos aquellos personajes de las películas prohibidas o censuradas por las leyes e incluso por la sociedad llevaban una parte de mí y me descubrían poco a poco cómo debía vivir mi vida y luchar contra los que decidieron no respetarla ni respetarme. (RA Pablo, 2020)

También Naira considera que pudo realizar un proceso de indagación acerca de su experiencia personal gracias a su proyecto de poemario ilustrado. Inspirada en la poeta Rapi Kaur realizó un ejercicio posterior en el que su experiencia narrada se lee dentro de un contexto social del poder cisheteropatriarcal y adultocentrista, en el que las formas de abuso afectivo-sexuales de los hombres adultos hacia mujeres jóvenes son normales.

Figura 2. Poemario ilustrado *Trenca el cercle*

Era tan gran,
que jo vaig empetitir
I, a qui li importa la vida d'una formiga?



Fuente: imagen extraída del trabajo de Naira.

Siguiendo a Brockmeier (2000), la indagación en el relato de vida ha de ponerse en relación con las fuerzas sociales y culturales que se dan en un contexto determinado, pero, a nuestro juicio, y a la luz de los relatos de les participantes, el método de indagación también persigue la acción (subversiva, irreverente o el cambio del *statu quo*). Este camino hacia la politización comporta un proceso de concientización (Freire, 2012) en el que algo va cambiando, se transforma, nos hace irrumpir de manera diferente en el presente. Algunas experiencias de concientización que destacamos culminan con la transformación de las vivencias tenidas en actos reivindicativos. En el caso de Fernanda, ella realiza unos carteles con sangre menstrual y cuelga las fotografías en Instagram con tal de romper con lo que se supone que tiene que estar en el espacio privado e íntimo.

Hablé sobre menarquia como acto reivindicativo y encontré muchas vivencias traumáticas. ¡Vamos a romper ciertos discursos! Hablarlo con otras es político, porque implica sacarlo del ámbito privado de la intimidad. Hice los carteles con sangre menstrual y los colgué en Instagram, tenía esa necesidad de romper con ese tabú y hacerlo una causa política. (GF Fernanda, 2022)

Vemos que toman protagonismo los procesos de reconstrucción y deconstrucción y se abren nuevas maneras de pensarse, de hacer, de ser y de sentir que tratan de vivir desde otro posicionamiento los roles y los estereotipos de género. Cabe decir que visibilizar estos procesos por Instagram deviene un acto político y de liberación para les estudiantes. En este sentido, contemplamos dicha plataforma como un espacio para contestar y desestabilizar los límites entre lo privado y lo público. Estaríamos de acuerdo entonces con lo que dice Zafra (2011) cuando habla de la potencia política de la intimidad: lo que se calla, se silencia o se oculta. Y entonces, cuando la intimidad se convierte en política y encuentra a otras iguales hay algo que se tambalea. Además, parece ser que el RA no solo nos hace existir en la esfera del aula académica, sino que también se abren otros espacios restaurativos útiles a nivel personal y colectivo para construir, en palabras de Gilligan (2013), una nueva ética de los cuidados para nuestra sociedad.

4. Reflexiones finales

Concluiremos a través de las palabras y reflexiones conjuntas del grupo de discusión con relación a las contribuciones del proceso de indagación autobiográfica. Asimismo, remarcaremos los puntos clave que se han derivado de las tres dimensiones principales de análisis en relación con los resultados que se obtuvieron en sintonía con les estudiantes.

En primer lugar, sobre los aprendizajes y la construcción de conocimiento, el RA permitió reconstruir una genealogía de vivencias que permite tomar consciencia de los discursos sociales y normativos que nos atraviesan de raíz, para así desmontar el malestar social. De esta forma, tiramos de un hilo violeta *queer* que permite ir a la raíz epistemológica de nuestras experiencias y reescribirlas y resignificarlas en un tiempo histórico determinado.

En segundo lugar, en lo referente a la subjetividad y al conocimiento situado, sirvió para dar cuenta de un nuevo conocimiento colectivo y para que las experiencias de malestar investigadas no vuelvan a traducirse en injusticias, estigmas o cualquier forma de discriminación social.

Por último, en cuanto a la ética de los cuidados y la transformación política, resaltamos que este tipo de trabajos se oponen a la lógica productivista con una gran presión en la evaluación final. Nos importa el proceso y la profundidad. Nuestro posicionamiento docente nos lleva a querer navegar en contra del neoliberalismo educativo que se filtra hoy en las aulas universitarias a través del individualismo —que no de la individualización de los aprendizajes y de los ritmos—. Se trata de humanizar y democratizar la forma de construir conocimientos en el aula para volver al principio rousseaniano que dice que el aprendizaje debe perseguir la felicidad del alumnado. Es un aprendizaje que busca emocionar a la vez que presentar contenidos teóricos de pensadores y pensadoras feministas. Y es que el aprendizaje implica a la vez reconectar con uno mismo porque se parte de la cultura y los saberes populares, uniendo la experiencia y los contenidos académicos y otorgándoles un valor académico igual.

Referencias bibliográficas

- AHMED, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. PUEG-UNAM.
- ARENDT, H. (2014). *¿Qué es la política?* Paidós.
- BARONE, T. y EISNER, E. W. (1997). Arts-based educational research. En R. M. JAEGER (Ed.). *Complementary Methods for Research in Education* (2.ª ed.). AER.
- BROCKMEIER, J. (2000). Autobiographical time. *Narrative Inquiry*, 10(1), 51-73.
- CABALEIRO, J. (2005). *Educació, dones i història*. Icaria.
- CONNELLY, M. y CLANDININ, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. LARROSA (Ed.). *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- EISNER, E. (1998). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, junio-julio, 15-20.
- ELLINGSON, L. y ELLIS, C. (2008). Autoethnography as Constructional Project. En J. A. HOLSTEIN y J. F. GUBRIUM (Eds.). *Handbook of constructionist research* (pp. 445-465). The Guilford Press.
- ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. AltaMira Press.
- ELLSWORTH, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering?: Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-325.
<<https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>>
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- FOX, N. J. y ALLDRED, P. (2017). *Sociology and the New Materialism: Theory, Research, Action*. Sage.
<<https://doi.org/10.4135/9781526401915>>
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2020). *Escola d'aprenents*. Galaxia Gutenberg.

- GILLIGAN, C. (2013). *La ética del cuidado*. Vol. 30. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- GORE, J. (1996). *Controversias entre las pedagogías*. Morata.
- HARAWAY, D. (1998). Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza, de Donna Haraway. *Teorema: Revista Internacional de Filosofía*, 17(3), 129-130.
- HERNÁNDEZ, F. y RIFÀ, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social*. Octaedro.
- HOOKS, B. (2000). *Feminist theory: From margin to center*. Pluto Press (2.^a ed.). South End Press.
- (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- (2020) *Teoría feminista: De los márgenes al centro*. Traficantes de Sueños.
- (2022) *Ensenyar pensament crític*. Raig Verd.
- IRIGARAY, L. (1985). *El cuerpo a cuerpo con la madre: El otro género de la naturaleza. Otro modo de sentir*. Lasal.
- JULIAO VARGAS, C. G. (2021). El relato autobiográfico: Narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad. *Revista de Filosofía (Chile)*, 78, 79-95.
<<https://doi.org/10.4067/S0718-43602021000100079>>
- LUKE, C. (1999). *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Morata.
- MONTENEGRO-GONZÁLEZ, C. y CORVALÁN-NAVIA, A. P. (2020). Desplazamientos desde las pedagogías feministas: Reflexiones posibles para un ejercicio docente situado. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(3), 8.
<<https://doi.org/10.20318/femeris.2020.5760>>
- MURARO, L. (2002). *El concepto de genealogía femenina*. <http://www.alipso.com/monografias/2024_lamorada>.
- ORNER, M. (1999). Interrumpiendo los llamados para una voz del y la estudiante en la educación “liberadora”. En M. BELAUSTEGUIGOITIA y A. MINGO (Eds.). *Géneros profíguos* (pp. 117-133). Paidós.
- PADRÓ, C. (2011). Retos de la museología crítica desde la pedagogía crítica y otras intersecciones. *Museo y Territorio*, 4, 102-114.
- PINAR, W. F. (2004). *What is curriculum Theory?* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- RODÓ-ZÁRATE, M. (2021). *Interseccionalitat: Desigualtats, llocs i emocions*. Editorial Bellaterra.
- SANCHO, J. M. (2014). Historias de vida: El relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *Praxis Educativa*, 18(2), 24-33.
- SHARP, R. y GREEN, A. (1975). *Educational and social control: A study in progressive primary education*. Routledge / Kegan Paul.
- WALKERDINE, V. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos liberales*. MCEP.
- ZAFRA, R. (2011). Un cuarto propio conectado: Feminismo y creación desde la esfera público-privada online. *Asparkia*, 22, 115-129.