

“NI VISTAS, NI CONOCIDAS”, HISTORIAS DE VIDA EN LA EDUCACIÓN POPULAR. NARRACIÓN Y POLÍTICA

“Unseen, Unknwon”. Life Histories in Popular Education. Narratives and Politics¹

Nicolas Fasseur²

Universidades de París 8 y París 13

Delphine Leroy³

Universidades de París 8 y París 13

RESUMEN: La imbricación entre las historias de vida y la educación popular se ha planteado a raíz de la aparición en Francia de la obra *Historias de vida colectiva y educación popular* (J.L. Le Grand, M. Coulon, 2000). Pero las historias de vida en educación popular no se limitan a las historias de vida colectivas, éstas jalonan nuestro entorno, en ocasiones incluso a nuestras espaldas, en nuestro día a día. Se trate de oposición o de emancipación, una voluntad política de transformación por el relato conlleva estas actividades narrativas singulares o plurales. Rehabilitación de trozos enteros de Historia o rehabilitación de historias singulares, se trata siempre de vidas ocultas que es necesario sacar a la luz con el objetivo de proponer o de oponer otra visión del mundo. El hecho de escribir una historia, un testimonio, puede tener sentido hasta producir política o, al menos, hasta inscribirla en una gestión de educación popular. En este contexto, ¿cómo permitir al narrador *contarse* plenamente mientras que está sumido en su propia biografización? ¿de qué emancipación hablamos cuando el relato personal subjetivo se hace obligado?

La postura del investigador-recopilador de historias de vida debe ser interrogada ya que se antoja central en una conducta ambiciosa de la educación popular.

PALABRAS CLAVE: Historias de vida; educación popular; política; inscripción; emancipación.

¹ Traducción del francés: Laura Fuentes Román; revisión de la traducción: José González Montegudo.

² Doctorando. Laboratoire Expérice, Universidades de París 8 y París 13. Miembro de la asociación *Peuple et Culture*.

³ Doctoranda. Laboratoire Expérice, Universidades de París 8 y París 13. Laboratoire Antropología de la escritura, EHESS, IIAC, CNRS, UMR 8177.

SUMMARY: The question of the interweaving of life stories and popular education was raised recently by the publication in France of the work *Histoires de vie collective et éducation populaire*. But life stories in popular education include more than collective lives. They mark out our neighbourhoods, sometimes unbeknown to us, in our daily life. Whether it will be dissent or emancipation, a political intent to transform through narration underlies these individual or collective narrative activities. Rehabilitation of whole parts of History or rehabilitation of individual stories, they are all hidden stories to be brought to light to offer or to oppose a different vision of the world. Writing a story, testifying can give meaning, to the extent of producing a political statement or at least, of making it part of a popular education process. In this context, how can the narrator tell himself fully when he is submitted to his own biographisation and what kind of emancipation do we refer to when narrating the self becomes an injunction?

The position of the researcher-collector of life stories has to be questioned when it becomes central in an approach that aims for popular education.

KEYS WORDS: Life stories; Popular education; Politics; Inscription; Emancipation.

A partir de una pintada urbana, se propone una reflexión sobre la narración como herramienta política. La narración política es también la narración de la vida del “pueblo”, del descubrimiento y el reconocimiento para las historias de vida consideradas corrientes y en ocasiones apartadas de la vida o de la voz pública. A través de este ejemplo de protesta, este es el sentido de la exposición narrativa que se aborda aquí. Más allá de la transformación directa del sujeto por su biografización, se plantea la pregunta de su importancia y de su difusión. La educación popular pasa también por el conocimiento de los hechos sociales e históricos compartidos. ¿Como se puede llevar a cabo esta acción de compartir conocimientos? Esta lucha de lugares ¿no podría transformarse gracias al un posicionamiento racional equitativo en la narración? Para responder a las diferentes preguntas, abordaremos las nociones de narración política, las historias de vida populares y finalmente las historias de vida en la educación popular.

La narración política como narración del pueblo

“Acabamos de debatir durante largo rato sobre el artículo que debemos escribir en común. Las primeras ideas se desechan pero el hilo entre historias de vida y la educación pública ya no parece tan claro ni tan uniforme como en el transcurso de nuestras primeras re-

uniones. Las tensiones entre historias de vidas colectivas e individuales surgen enriquecedoras y aportan complejidad a nuestro enfoque. Los conceptos de concienciación, de emancipación y de transformación, en ocasiones del sujeto, pero también social, que están en el centro de problemáticas de este tipo de educación, nos remiten a los movimientos de alfabetización de América Latina, y no únicamente a los contextos francés derivados de Condorcet, Jullien y la Comuna.

¿Cómo explicar estos espacios diversos en los cuales una clara voluntad de cambio –en el sentido político– conduce a la plasmación en palabras de la historia personal?

Estamos convencidos de que las nociones de implicación y de estatus de la ciencia deberán ser temas a tratar. Nos referimos a la confrontación entre dos enfoques antagonistas: una ciencia accesible, sin ser sin embargo simplista, con un lenguaje menos obtuso e impenetrable para los no iniciados; y, de otra parte, una ciencia elitista que basaría su estatus y su autoridad en una terminología cerrada.

La noción de lenguaje científico y de la implicación vuelven en términos de posiciones y de “lucha de posiciones”. En la exposición pública de la historia de vida hay una dimensión de valorización, de dignidad, de atención respetuosa por esa vida que merece ser contada.

Con la cabeza aún ocupada con nuestras “discusiones” y nuestros avances del día, camino por la ciudad. La caída de una tarde de verano, no voy tarde, mi mirada se posa sobre una pared agrietada. Me detengo. Releo con más atención aquello que ha detenido mis pasos. Una inscripción dirigida a mí, parece responder a mis preguntas en el momento. Sé que tiene relación directa con nuestras reflexiones. La alegría de la coincidencia entre una mirada, una problemática y un elemento real; saco mi teléfono para tomar una foto y hacérsela llegar a mi compinche. Sin saber verdaderamente cómo, sé que acabo de acercarme a una dimensión esencial de nuestros debates sobre la narración de uno mismo” (Extracto del diario de investigación de Delphine Leroy, 26 de julio de 2010).

Se trata de una inscripción formada por dos elementos, una primera parte compuesta por un texto, y una segunda en la que aparece un símbolo de lo femenino. Cada elemento explica al otro confiriéndole un sentido aún más inmediato, inequívoco. Se ha usado una plantilla para escribir las palabras como mecanografiadas en mayúsculas de imprenta, el signo parece trazado con spray de pintura de color. El color verde de las letras atrae la vista ya alertada por el signo rojo, que señala y dota de fuerza al texto. Este signo está

situado ligeramente debajo a la derecha de las cuatro líneas. ¿Se trata de una firma en el sentido estricto de la palabra? ¿En este caso, quién sería esa mujer, la firmante? ¿La mujer, todas las mujeres, un grupo concreto de mujeres? ¿Un proceso de reconocimiento (por el género) y de anonimización (del individuo) en el mismo movimiento?

El texto está salpicado de vueltas hacia atrás y de ciertos ritmos espaciales, mientras que, paradójicamente, no contiene signos de puntuación. El lector tiene que seguir el texto con sus recortes y sus espacios, se para entre cada término, estamos delante de un lema:

“NI VISTAS
NI CONOCIDAS
EXPLOTADAS
SOMETIDAS A REDADAS”

Esta inscripción nos hace ver de manera espontánea la manifestación concreta de luchas de mujeres solamente en unas pocas palabras escritas sobre ese muro. En sí misma, plantea una historia sobre la cual sería interesante detenerse un instante. Los términos unidos al género femenino –vistas, conocidas, explotadas, sometidas a redadas– no son adjetivos, sino verbos de acción conjugados en participio pasado. Estos términos no están ahí para calificar una cosa, están ahí para significar un movimiento inserto en la realidad. De manera implícita, leemos esta inscripción con este sentido: porque ellas ni vistas, ni conocidas por lo tanto explotadas y sometidas a redadas. Podemos plantear la hipótesis inversa: si ellas fueran vistas y conocidas, entonces no serían probablemente ni explotadas ni sometidas a redadas, y esto plantea la pregunta obvia de la visibilidad y el reconocimiento.

Por otra parte, la huella dejada –en el sentido de Derrida, 1967– en la inscripción es una primera oposición tácita a las palabras “ni vistas, ni conocidas”. Estamos ante un acto de escritura en el sentido político y activo del término. Béatriz Fraenkel aporta elementos de comprensión importantes reconstruyendo varios ejemplos de pintadas urbanas. La narración de la elaboración de un eslogan en los años 70 por parte de un grupo maoísta, subraya la importancia del acto gráfico, tanto en su realización como en el contenido de la declaración.

“El énfasis puesto en el acto gráfico en sí mismo, la pintura, subraya la importancia, a menudo ignorada, de aquello que podríamos denominar la fuerza gráfica de la palabra. El hecho de esforzarse es bueno, el trazar las letras rojas ‘de manera impecable’ que aquí cuenta tanto, o más, que el propio slogan. Además, trazando sus bonitas letras sobre la pared del Ayuntamiento y no sobre cualquier otro soporte, los militantes llevan a cabo un acto de valentía que dota al escrito de un va-

lor y de una forma específicos. Así, el enunciado se presenta ante todo como una inscripción excepcional, válida en sí misma” (Fraenkel, 2007).

Lo prohibido –aquí escrito en las paredes– es pues un acto gráfico en sí mismo contestatario, al margen del eslogan, ya que impone solamente por su forma una transgresión a la regla, al orden. La naturaleza y el sentido de las palabras se inscribe, pues, en un dispositivo al margen de la ley y traduce de esta manera una forma de oposición.

“Ni vistas ni conocidas” introdujo la idea de la discreción, incluso del secreto, adoptado en la esfera privada de la burguesía, ya que toda publicidad puede revelarse peligrosa (Habermas, 2005). Al contrario, las poblaciones frágiles necesitan ser vistas y ser reconocidas hasta introducirse en el espacio público. Habermas es además criticado en lo que respecta a la evolución del espacio público por la historiadora francesa Arlette Farge (1992), cuando esta muestra que el espacio público no está únicamente constituido por una burguesía o por las élites sociales cultas, sino también por la gran masa de la población. Farge sigue la evolución a partir de los confidentes repartidos por todo París por el Teniente General de la policía, y forja por sí misma las nociones de libertad de opinión y de soberanía popular. Para Farge, el pueblo no es más que estómago, pero tentado de forjarse una identidad emancipándose a través de la discusión política.

El término “ni vistas ni conocidas” también recuerda al nombre de la célebre asociación “ni putas, ni sumisas” y lo inserta bien en la actualidad y, por tanto, los términos “explotadas”⁴ y “sometidas a redadas” están marcados por periodos terribles como la Revolución industrial y la represión Nazi de la Segunda Guerra Mundial en contra de los Judíos, los gitanos y otros grupos. Un presente anclado en el pasado nos proporciona la perspectiva de una conciencia histórica (Aron, 1964; Coupal, 2010), conciencia que se dedica a construir un futuro cargado de promesas. El autor de esta inscripción parece debatirse entre la representación de un pasado no vivido y aquella de un mundo aún no vivido. Lo que podemos leer sobre esta pared es, sin ninguna duda, la manifestación de “la experiencia de un mundo no vivido” (Fasseur, 2010), en referencia a la experiencia husserliana del mundo vivido, y esto explica, en parte, todo nuestro interés por estas pocas palabras pintadas sobre una de las paredes de la calle Lafayette, no lejos de la plaza Stalingrad⁵.

⁴ Esto no quiere decir que seamos explotados. En adelante, no hay más pobres, sino personas de condiciones modestas, no más explotados sino excluidos, no más clases sino capas sociales. Como por impregnación, la lengua del neoliberalismo se instala: más se habla y más quiere promocionar su producto en la realidad (Hazan, 2006).

⁵ Barrio muy popular de París, en el distrito 19, situado al noreste de la capital.

“El término ‘sometidas a redadas’ está muy marcado dentro de mi barrio, particularmente para los habitantes que lo han vivido directamente o a través de terceros. Mi vecina me contó, ayer por la tarde, la redada de nuestra calle en 1943, y esto me recordó ese control de identidad por la fuerza en la Goutte d’Or⁶, dónde no se me registró como a los demás, ¡porque yo allí no tenía nada que hacer! De acuerdo, soy blanco y no soy gitano y, sin embargo, ¡podría ser un narcotraficante importante y la policía no se interesa por mí! Yo no busco líos normalmente, pero el delito asociado al aspecto físico me exaspera, tanto como las expulsiones colectivas por el simple hecho de ser gitano...” (Extracto del diario de investigación de Nicolas Fasseur, 11 de Septiembre de 2010).

El término “explotadas”, como se ha señalado anteriormente, hace referencia a ese momento en el que se instauró la primacía de la racionalidad económica y, por lo tanto, introduce implícitamente la noción de trabajo o, de manera más precisa, la ideología del trabajo. Lo propio de las “sociedades del trabajo”, es que éste se considera como un deber moral y, a la vez, como una obligación social y como la vía conducente al éxito personal (Gorz, 1988). La racionalidad económica implica la división del trabajo y el intercambio de productos resultantes de éste y desplaza, por lo tanto, el vínculo social jurídico-político de Hobbes o de la voluntad general de Rousseau hacia la ley de mercado o hacia la mano invisible de Smith que armoniza los intereses, ley silenciosa y sin legislador (Blanquart, 1997).

“Resumiendo, no hay sociedad sin poder político, no hay poder sin jerarquías y sin relaciones desiguales instauradas entre los individuos y los grupos sociales. La antropología política no debe ni negar ni descuidar este hecho; su tarea es, al contrario, mostrar las formas particulares que toman el poder y las desigualdades sobre las cuales se apoya dentro de marco de las llamadas sociedades exóticas” (Balandier, 1967, p. 93).

El simple término “explotadas” que podemos leer en la calle Lafayette nos cuenta todo aquello y quiere decirnos que aún es posible luchar en minoría contra esta explotación masiva. La inscripción “Ni vistas ni conocidas, explotadas y sometidas a redadas” se sitúa dentro de esta mezcla de lenguaje elegido y de lucha social vivida.

“No son las masas definidas por su peso económico las que hacen la historia, sino las masas con el(los) nombre(s) que ellas mismas se otorgan, a través de los cuales ellas se constituyen y se identifican,

⁶ Otro barrio popular, en el distrito 18, bajo la colina de Montmartre, debe su nombre a un pequeño vino blanco que era producido en la Edad Media (gota de Oro), hay un gran índice de población inmigrante en estos dos lugares limítrofes.

presentadas por los valores que ellas mismas han creado. El hambre psicológica engendra en algunas ocasiones el motín, pero es por la palabra-cosa “pan” por lo que los parisinos van a buscar a Versailles al Gran panadero, a la panadera y al pequeño aprendiz...” (Gardin, 2005, p.97).

El término “pan” puede ser considerado como un “slovo”⁷ o como un árbol que oculta el bosque ya que es el manifiesto de las relaciones que constituyen su valor lingüístico señalado por Volochinov mediante los conceptos de acentuación y de horizonte siendo, al mismo tiempo, un valor moral.

“Es a través de las interacciones lingüísticas como los hombres se reproducen, es decir, aseguran la reproducción material por la acción sobre el mundo y, al mismo tiempo, reproducen la sociedad, es decir, construyen las relaciones sociales; es utilizando y modificando los conceptos de la lengua, que son al mismo tiempo visiones del mundo y programa de acción, utilizando todos sus recursos, como ellos transforman socialmente el mundo y la sociedad” (Ibid.).

Así, Bakhtin plantea el principio del sujeto-creador que interioriza el lenguaje considerándolo no como un diccionario unido a una gramática sino dentro de la experiencia singular y personal del sujeto del conjunto de enunciados de una sociedad (Fasseur, 2003, p. 227). Esto nos conduce a pensar que la inscripción “ni vistas ni conocidas, explotadas sometidas a redadas” no se reduce solamente a un encadenamiento de palabras; es sobre todo la expresión de experiencias singulares y personales y, por este hecho, podríamos clasificarla dentro de las historias de vida en su expresión mínima (Le Grand; Pineau, 1993, p. 6).

La resonancia política en las historias de vida no es algo nuevo y tampoco se limita exclusivamente a las fronteras europeas: en el siglo V a.C., los *bios* para los griegos en la redefinición de su vida política y cultural para reconstruir una identidad nacional frente a los Persas (Ibid., p. 21); en Brasil, en los años 70, en el momento en que la dictadura del poder militar hacía estragos, las historias de vida en colectividad fueron recurrentes en los movimientos sociales y para la resistencia, particularmente en Rio de Janeiro y en São Paulo (Ozorio, 2008, p. 113); por último, en la isla japonesa de Okinawa, en donde Suemoto⁸ relata diversas experiencias de historias de vida colectiva, especialmente en la isla de Okinawa que denominamos *Aza-Shis*. Se trata de publicaciones colectivas, ideadas por una comunidad aldeana en un contexto de resistencia a la ocupación americana que siguió a la Segunda Guerra

⁷ En ruso, la “palabra” se pronuncia *slovo* y designa a la vez el elemento-unidad del lenguaje y el encadenamiento de palabras, las secuencias. Tiene también la traducción francesa de discurso.

⁸ En la actualidad, profesor en la Universidad de Kobé.

Mundial (Le Grand, 2008, p. 139). Pero el uso político de las historias de vida⁹ puede ser de una naturaleza totalmente diferente, si lo relacionamos con el *storytelling*. En efecto, la aplicación de recetas de marketing a la vida pública conduciría a una máquina de fabricación de historias y de formateado de las mentes. Los *spin doctors*, especialistas en desviar la atención de los electores con “historias” renovadas sin cesar, conducirían a un empobrecimiento de la democracia (Salmon, 2007).

Entonces, ¿cómo podemos situar dentro de la esfera política esta historia de vida en su forma mínima contada por la inscripción “Ni vistas ni conocidas, explotadas sometidas a redadas”? Entre los procesos de *storytelling* y la expresión de la experiencia de un mundo no vivido, pasando por los *bios* griegos, las historias en común brasileñas y las publicaciones colectivas como se dan en *Aza-Shis*, podemos considerar la conmovedora fuerza y energía que provocan los relatos de vida. Esta poco satisfactoria respuesta a esta pregunta plantea otra cuestión sobre la naturaleza misma de la política. Es decir, ¿qué es la política? La respuesta emerge sencillamente de la obra de Arendt (1995) en estas palabras: “el pensamiento político consiste esencialmente en la facultad de juzgar” y es considerada ampliamente en el sentido de la justa memoria y de la autenticidad que plantea Ricoeur (2000).

Las historias de vida populares: los testimonios de identidad

La mezcla de historias de vida y educación popular podría fácilmente ser resumida en la terminología “historias de vida populares”. Porque el énfasis en las historias cotidianas banales señala a veces un fuerte compromiso político. (De Certeau, 1980; Foucault 1977, retomado en 2009). Se trata de dar a las personas menos apreciadas por la sociedad un valor que hasta entonces les era desconocido. Es afirmar que incluso el sujeto más marginal de la sociedad posee una importancia histórica equivalente a los “grandes” de este mundo, con el fin de entender una sociedad en un momento concreto (Aubenas, 2010).

Se trate de la pobreza extrema (Lewis, 1963), de la precariedad de las familias (Delcroix, 2001), de los movimientos migratorios, de la alfabetización o de la trayectoria de una mujer de las clases populares (Catini, 1982), el investigador, al fijar su mirada sobre ese objeto, revela un ideal o un compromiso personal. Quiere devolverle su historia al narrador escritor para descubrirle e, incluso, rehabilitarle en el espacio público (Habermas, 2005), en una perspectiva transformadora, formadora del individuo (Marie-Michèle, Pineau, 1983), en la búsqueda de una educación popular.

⁹Si invertimos la proposición de la resonancia política en las historias de vida.

Popular...

Pero, ¿qué podemos considerar que pertenece a la esfera popular? ¿La posición social del narrador y/o el objeto de la narración? ¿Es suficiente para constituir un objeto de educación popular? ¿Son temas culturales, monetarios, u otros los que son puestos de relieve? Cuestionando la misma terminología de la educación popular, Christian Verrier nos proporciona esta respuesta:

“Generalmente se hará referencia de manera implícita a las clases sociales menos cultivadas o educadas (de inmediato se plantea la pregunta de saber quién es culto, según qué criterios, y qué cultura es merecedora de ser transmitida)” (Verrier, *Pratiques de Formation et Analyses*, 2005, p. 38).

Esta noción de popular remite a tensiones importantes: la popularidad, la celebridad en una dimensión, al mismo tiempo de amplitud, se opondría a la idea de un saber poco compartido, por estar fuera del alcance lingüístico de lo vulgar¹⁰. Aún es necesario llegar a un acuerdo sobre la noción polisémica del término “pueblo”. De un lado y en el sentido germánico del término, *volk* designa a la unidad de una multitud de mujeres y de hombres originarios de un mismo territorio y que viven bajo las mismas leyes. Del otro lado, y según el diccionario *Litttré*, es: “la parte de la nación considerada en oposición a las clases más desahogadas, o más educadas”.

“Aquí se encuentran formuladas las dos definiciones, de las cuales una insiste sobre los factores unificadores e integradores de la pertenencia social a un mismo marco de solidaridad, mientras que la otra subraya al contrario los fenómenos de segregación y de diferenciación social, en relación con los fundamentos económicos y sociales: las desigualdades con respecto al tener y al saber” (Imbert, 1979, p.15). En este sentido, Michelet establece, en el periodo confuso a partir de 1830, una importante ruptura historiográfica, pues la historia de Francia ya no va a ser escrita a través de las historias de vida de los poderosos, sino a través de la historia colectiva de los franceses¹¹. Por otra parte, la Tercera República¹² estaba investigando cómo dar forma a un relato colectivo, con el objetivo de afirmar el papel del estado. Este periodo es muy particular, puesto que, después de haber experimentado diferentes regímenes políticos como tres monarquías institucionales, dos repúblicas y dos Imperios, el Estado renuncia por fin a la realeza para

¹⁰ El origen de la palabra proviene del latín *vulgus*, c.-a.d.: “pueblo llano”.

¹¹ Jules Michelet publicó en 1854, *Las Mujeres de la revolución*, esta obra es un esbozo alejado de la gran historia.

¹² El régimen político francés que permaneció más tiempo tras la Revolución. (duró de 1789 a 1870)

imponer una tercera constitución republicana. Era pues urgente asentar con rapidez un relato colectivo de la descripción de la Patria, una historia compartida por todos los franceses. El manual de Historia de Ernest Lavissee se encargó de escribir una historia muy razonable desde el punto de vista de los métodos y de la enseñanza, bajo la forma de un manual que ha acompañado la formación de múltiples generaciones de profesores, maestros y alumnos. Este manual es un fenómeno nuevo en ese momento concreto, porque propone y a la vez postula una primera cultura histórica popular en Francia. Sin embargo, un buen número de estereotipos encuentran también aquí su origen. Lavissee está con frecuencia más preocupado por una reconstrucción sistemática del Antiguo Régimen, en función de la llegada de la República, que por una investigación estricta sobre la verdad histórica, especialmente en cuanto a la formulación: “nuestros ancestros los galos”. Los manuales de Lavissee serían, de alguna forma, relatos de vida populares escritos en el siglo XIX.

Escribir la historia...

Se plantea seguidamente la pregunta: ¿pero quién escribe la historia de quién? En efecto, cuando Michelet o Lavissee describen la cultura popular francesa, ¿pertenecen verdaderamente a las clases populares? Viendo su biografía, no parece que hayan compartido totalmente los sufrimientos soportados durante la Revolución Industrial. Por otra parte, una primera tipología de historias de vida colectivas ha sido redactada en respuesta a esta cuestión (Coulon y Le Grand, 2000, pp. 138-139), y podemos encontrar un cierto número de combinaciones entre los tipos de biógrafos (el artesano) y los biografiados (la comunidad), especialmente a través de trabajos de grupos de historia local, de historiadores aficionados, de compañías teatrales o de ecomuseos. Esto plantea toda la cuestión de la participación de los habitantes en la escritura de la historia de vida arraigada en su territorio.

“Los museos son una fábrica de verdad, el ecomuseo es un lugar clave para participar en la construcción de esta memoria colectiva. Lugar del saber y, al mismo tiempo, lugar de valorización de la palabra de los habitantes. Se trata de ‘participar’ en la construcción de la memoria, puesto que está lejos de ser cierto que poseamos la verdad; es necesario que seamos prudentes en nuestro enfoque. Pero por otro lado, si únicamente fueran los profesionales de la memoria y de la historia los que participasen en esta elaboración estaríamos, sin duda alguna, más lejos de la verdad. Es por ello por lo que también es necesario dar la palabra a las personas que viven en el territorio” (Delarge, 2008, p.89).

Los mismos tipos de debates se “viven” de manera comparable mas o menos por todas partes del mundo. ¿Qué transmitir como historia(s)?, ¿con que fin?

Así, en España la historia aún reciente de la guerra civil no cesa de reescribirse al hilo de nuevos testimonios dolorosos y a la vez liberadores. Investigadores sobre la magnífica comarca de Rebollar (Castilla y León) dan por fin noticia del terror y de la represión que castigaron estas localidades, gracias especialmente a una recuperación minuciosa de testimonios y de pistas de desaparecidos (Prohemio, 2008). Esta reconstrucción narrativa e histórica se hace de igual manera sobre la vía pública mediante una inscripción en la memoria de aquellos que fueron ejecutados y cuya existencia fue silenciada en los años posteriores. “Ni vistos, ni conocidos” podría haber sido el lema escrito deprisa y corriendo, antes de que “memoria y justicia” se anunciaran a los ojos de todos sobre una estela oficial en 2007, en el pueblo de Robleda. La rehabilitación de las historias individuales y de una parte de “la Historia” se realiza por tanto de manera conjunta en la selección de discursos y en la exposición narrativa de estos testimonios de vidas perdidas pero devueltas a la memoria colectiva. Parece pues muy oportuno considerar este trabajo de la memoria como algo que emana de una tradición de educación popular, puesto que redistribuye a la comunidad una parte –desde luego ínfima y no física– de aquello que el poder político había suprimido de manera arbitraria –vida y huellas de vida–.

Por otro lado, se realizan en múltiples asociaciones experiencias de educación popular, a través de la narración individual subjetiva. Y no todas tienen un objetivo memorial o histórico, como ciertos proyectos de América latina que pretenden conservar los ancestrales conocimientos indios (Fourtané, 1999 et Mires Ortiz, 1996) que no aparecen antes la sociedad moderna como algo legítimo y válido.

Algunos, como la Universidad Popular de ATD-Cuarto Mundo, recurren al discurso personal subjetivo, como instrumento de emancipación y de conocimiento (Brun, 2001). Es una fábrica de historias de vida de miles de los más desfavorecidos que actúa y proclamando la palabra de los más alejados de la esfera pública. Partiendo del reconocimiento de la persona como un requisito previo y medio cognitivo, ésta desea:

“ ... así, provocar el encuentro entre el saber que emana de diversas fuentes, en ocasiones antagonistas, y garantizar la mediación que va a permitir la comprensión mutua y la generación de nuevos saberes/conocimientos. [...] La Universidad Popular se atreve a fomentar el encuentro entre los pensamientos de personas que no se encontrarían jamás sin esta mediación, es ésta la manera en la que la democracia cognitiva se pone en práctica. La emancipación colectiva se hace posible

gracias a la producción de los requisitos necesarios para la democracia cognitiva" (Tardieu, 2009, p. 467).

Si embargo, de nuevo, al igual que con los libros de texto, un proyecto político de la narración subyace en el discurso. La exposición de una cierta forma de historia, aquella de la "gente humilde", persigue colocar en primer plano los discursos que de otra manera no serían tenidos en cuenta por la historia académica. Es, por tanto, una visión distinta del mundo la que se expone, diferente a la precedente, supuestamente legítima. Para Franco Ferrarotti, esta diferencia va más allá de la simple oposición de puntos de vista, puesto que implica un cambio radical dentro de la percepción histórica: la renuncia a la verdad.

"La historia de vida como método autónomo implica necesariamente una historicidad 'no historicista'. En otras palabras, implica una ruptura con la concepción de la historia como una sucesión diacrónica hacia la pretendida verdad de un sentido general que poseen las élites que serían las depositarias exclusivas del valor" (Ferrarotti, 1983, p.30).

Sería acertado en este sentido interrogarse sobre los fondos de la APA (Asociación para la Autobiografía y el Patrimonio Autobiográfico) que, en Francia, recopila desde hace años las biografías inéditas que llegan hasta ella. Cada una de ellas es el objeto de una nota de lectura titulada "eco de lectura" y a continuación es archivada, con la posibilidad de ser o no consultada. Si las historias son, pues, salvadas del olvido o de la destrucción, no son sin embargo difundidas y publicadas a gran escala. La asociación, creada por Philippe Lejeune, persigue sobre todo "contribuir a la preservación del patrimonio autobiográfico".

En el mismo sentido, la asociación *Peuple et Culture Île de France* propone un proyecto de selección biográfica, que consiste en reunir "historias de vida de personas corrientes" que viven en la región de Ile de France. El objetivo de este proyecto es triple: valorizar los recorridos individuales y colectivos de los habitantes de los barrios populares de la región, promover la educación a lo largo de la vida y la educación popular a través del enfoque biográfico, y producir, al mismo tiempo, material de reflexión sobre el día a día de estos territorios destino de investigadores cuyos campos de trabajo son la educación a lo largo de la vida y la educación popular. Uno de los intereses de esta iniciativa es producir datos etnológicos con el objetivo de poner en relieve las transformaciones de la región de Île de France, a través de las historias de vida de sus habitantes. Con respecto a ello, esta asociación ha implantado actualmente una formación-acción de recuperadores de memoria, ya que su recogida de historias de vida de personas corrientes no está aislada en la región, numerosos proyectos de recuperación de memoria emergen en ésta especialmente

gracias a los animadores socioculturales que trabajan en estructuras de proximidad¹³. Por otra parte, ¿por qué semejante frenesí alrededor de la memoria? ¿Qué significa esto? Una de las respuestas a estas posibles preguntas se sitúa, sin duda, en el vacío de los testimonios en su dimensión de identidad, puesto que pertenecen a la categoría de la promesa.

En efecto, en ocasiones debemos informar sobre nuestra identidad, especialmente durante un control policial. Sin embargo, nuestra identidad no se reduce únicamente a nuestro carnet o tarjeta de residentes, que muestra nuestra pertenencia a un país. También es cultural y muestra todos nuestros rituales de la memoria, nuestra cultura y nuestras creencias, que constituyen formas privilegiadas de nuestra socialización y de nuestra identificación con una comunidad (Ruano-Borbalan, 1999). A la inversa, en el gueto de Varsovia durante la Segunda Guerra Mundial, fue vital testificar para no perder la identidad judía, sabiendo que la desaparición del individuo fundamentalmente no debía comportar la desaparición total de la comunidad, esto es, testificar para dejar huella de una colectividad entera.

“Existe la percepción de que si no queremos que la historia sea escrita por los vencedores, y que permanezca una huella de que el pueblo judío ha existido y que ha tenido su lugar en la historia, es necesario dar testimonio” (Wieviorka, 1998).

En este caso, cientos de personas escribieron en los guetos. Asistido por un equipo de voluntarios, el historiador Emanuel Ringelblum ha intentado salvar de la destrucción textos y documentos relativos a la vida cotidiana del gueto de Varsovia durante el terror nazi. Una gran parte de estos archivos clandestinos fueron ocultados y encontrados más tarde gracias a las indicaciones de los escasos supervivientes. En total, 28648 documentos entre los cuales se encontraban crónicas, obras literarias, investigaciones, redacciones escolares, fotos... fueron recogidos desde noviembre de 1949. Ringelblum y sus compañeros concibieron su trabajo como el de un centro de investigación pluridisciplinar que acumula materiales sociológicos, etnológicos, económicos e históricos sobre la situación de los judíos con la esperanza de analizarlos ellos mismos más adelante. Estamos aquí ante lo que podríamos denominar archivos provocados. No serán únicamente archivos polvorientos olvidados en una de aquellas numerosas cuevas, al contrario, están allí para ser encontrados, serán la promesa de una vida después de la muerte segura, testimonios como en todas las religiones judío-cristianas:

“... no ser prisionero de la noción de identidad colectiva que se refuerza actualmente bajo el efecto de la intimidación y de la inseguridad. Y querría oponerme a esta idea la identidad inmutable, la identi-

¹³ Centro social, centro del distrito, casa de los jóvenes y de la cultura...

dad narrativa: Las colectividades vivas tienen una historia que puede ser contada, [...]. Aquello que caracteriza a la identidad narrativa, es que ésta no se define por sí misma, sino por el *ipse* cambiante que conforma el discurso de las Naciones, la idea de una promesa: si la identidad narrativa mira hacia el pasado por su carácter memorial, la idea de promesa hace lo propio hacia el futuro..." (Ricoeur, 2000).

Dicho de otra forma, la identidad narrativa permite dotar de sentido a una historia contada introduciendo la problemática presentes o, de manera más precisa, el presente se instala en el discurso histórico y, por lo tanto, la identidad narrativa proporciona su lugar al narrador dentro de esta historia contada. También, en la introducción de la obra *Antropología de la memoria*, dando a conocer el lugar esencial que ocupa la memoria en nuestras sociedades, Candau (1996, p.4) nos ofrece, al mismo tiempo algunos ejemplos de vínculo entre la memoria y la identidad en la literatura francesa, especialmente cuando recupera un texto de Voltaire:

"Sin la memoria, no hay contrato, alianza o convenio posible, no hay más fidelidad, ni más promesas (¿quién lo recordaría?), ni vínculo social, ni identidad individual y colectiva, ni conocimiento, todo está confundido y condenado a desaparecer..." (Voltaire, 1994, p. 772).

La promesa se parece a la memoria, al pasado y, por tanto, se proyecta sobre todo en el futuro, en una identidad sobre la cual podemos contar, una cosa idéntica a ella misma cualquiera que sea el desgaste del tiempo. Es por esto que hoy podemos tener en consideración la experiencia inédita que se desarrolló en Polonia a principios del siglo pasado, como réplica a los trabajos llevados a cabo en la Escuela de Chicago. Entre 1921 y 1938, y más tarde de 1946 a 1972, la Escuela de sociología polaca lanza una amplia campaña de concursos autobiográficos. Ofrecen la posibilidad de publicación y son considerados a la vez como instrumento para recopilar datos -que los científicos analizan-, pero también como emancipadores no solamente por sus autores que tienen la posibilidad de ser publicados, y eventualmente diplomados en sociología, sino también por el conjunto de lectores populares, puesto que las obras son ampliamente difundidas y están relacionados con la vida cotidiana.

"Aquí la ambición es claramente militante y socialista: se trata de servirse de estos testimonios para denunciar las difíciles condiciones del obrero, del desempleado." (Le Grand, *Pratiques de Formation et Analyses*, 1996, p. 109).

Así, los textos producidos sobrepasan ampliamente la función de recuperación u obligación de la memoria, tal y como hemos evocado en líneas precedentes, se conciben como medio de acción directa sobre la sociedad.

Las historias de vida en educación popular, la narración como instrumento político: de la lucha de clases a la lucha de posiciones¹⁴

“Partimos de un principio epistemológico: si el conocimiento no implica cambiar la realidad, no es verdadero conocimiento” (Portilla, Serra y Monteagudo, 2007, p. 15).

La transformación directa del mundo

En la exposición narrativa en la educación popular existe la voluntad clara y firme de la transformación social. Esto requiere no sólo la premisa de un conocimiento emancipador cuando está al alcance de los demás-como es el caso en la obra citada anteriormente por su exposición del recorrido de los jóvenes emigrantes en España- sino también por una emancipación directa de los actores en del acto de la narración misma.

Tomás Díaz González (Diálogos, 2004, p. 45) diferencia cuatro grandes modelos de investigación y de recopilación en las historias de vida razonadas. La segunda de ellas se denomina “socialismo” en referencia a Paulo Freire y tiene como objetivo prioritario la “transformación social de los actores” que son a la vez los actores de los relatos pero igualmente el o los investigador(es). Las condiciones de realización se definen como endógenas al grupo en su conjunto. Esto muestra que el modo de recopilar historias responde a la vez a un objetivo preciso pero es el resultado de una manera de entrever y registrar la investigación.

No es pues, únicamente, cuestión del objeto de la investigación ni de su exclusiva exposición, si no de las modalidades de su puesta en escena (en el sentido de Goffman). La experiencia de la narración de mujeres sevillanas (Carmona Anguita y Cordero López, Diálogos, 2004, p. 79) retoma ese posicionamiento fuerte del investigador-actor y plantea la no implicación de éste como una adhesión tácita al sistema predominante. La primera transformación se efectúa, por tanto, a nivel relacional, en un posicionamiento del investigador que no esté en una relación de dominación simbólica muy importante que le lleve a implicarse tanto como el individuo. Es quizás ahí donde se inscribe también la noción trans-formadora y la intención educativa de esta corriente.

El puesto y la presencia activa del investigador durante la elaboración de las historias de vida, es para Linden West objeto de teorización:

“El método de investigación está arraigado en el compromiso feminista por un enfoque colaborativo que permita comprender la expe-

¹⁴Término tomado de Vincent de Gaulejac (1994).

riencia de manera subjetiva, en el tiempo, incorporando los cambios... En lugar de ser consideradas como simples fuentes de datos, se convierten en sujeto activos, reuniendo /recopilando de manera imaginativa los complejos fragmentos de las existencias, teniendo en cuenta el pasado, el presente y los eventuales futuros." (Linden West, PFA, 2008, p. 158).

Así, otro nivel de educación y de compromiso ciudadano se pone en marcha, no sólo en cuanto a la intención de la investigación, sino también en la manera de producirla. Barbara Merrill se inscribe igualmente dentro de esta corriente, ya que ella trabaja simultáneamente sobre la noción de género y de clase de las mujeres proletarias que retoman los estudios en Reino Unido.

Experiencias educativas en múltiples niveles de enseñanza reposan sobre este doble-postulado: la no prevalencia de una jerarquización del saber (el saber popular y el saber académico o universitario, y la necesidad de una experimentación reflexiva con fines transformadores del sujeto). Implicándose en el método de concientización de Paulo Freire (que se articula entre las fuentes de interés reales de los alumnos, la voluntad de acción transformadora y la implicación del formador) y retomando el enfoque de René Barbier sobre la investigación-acción existencial, Isabel López Górriz ha desarrollado su propia metodología de historias de vida con sus estudiantes en la universidad de Sevilla. Ella piensa que:

"... tomando la propia experiencia como objeto de estudio dentro del grupo, construimos una metodología y aprendemos a socializarnos de manera autogestionada, a desarrollar capacidades de participación; de escucha de dialogo, de compromiso, de creación, de aceptación, de diferencias, etc. Y, sobre todo, los estudiantes parecen satisfechos, tranquilos y más autónomos, y perciben los cambios en ellos mismos. Después pueden aplicar estos conocimientos fuera del ámbito universitario, dentro de su campo profesional por ejemplo, o en cualquier otra parcela de su vida" (Isabel López Górriz, PFA, 2005, p. 88).

Podemos advertir que, al igual que Paulo Freire, ella recupera la idea de la transformación que haga consciente "percibiendo los cambios en ellos mismos", no únicamente de manera individual, sino también dentro de una visión más colectiva y social que sobrepasa el propio campo profesional. Numerosas formaciones se han inspirado en este tipo de enfoques, especialmente dentro del terreno de la formación continua.

Implicaciones

A la manera de la Escuela de Chicago, numerosas investigaciones sobre las historias de vida se quedan ancladas en la interculturalidad o los estudios sobre la inmigración. Los investigadores raramente se mantienen al margen

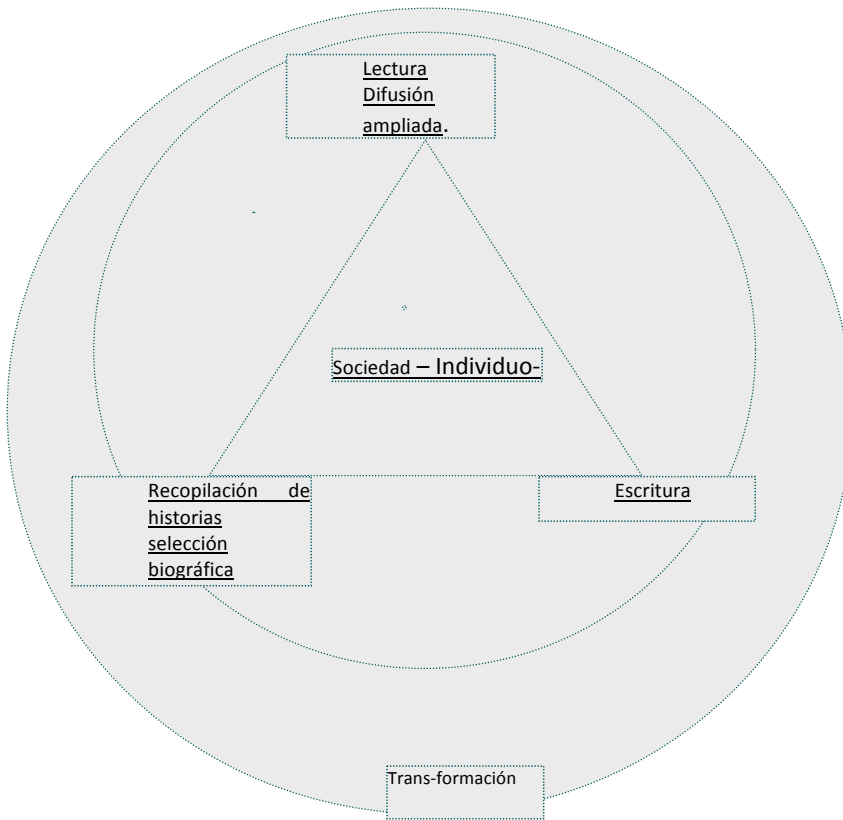
de toda implicación, –ya en 1913 el polaco Florian Znaniecki dirigía una asociación de defensa de los inmigrantes polacos y el ex-periodista Robert Park hacía lo propio en una asociación de defensa de los Negros americanos– y se refieren a una filosofía pragmática (Dewey, 1947) por la cual la acción es un medio de conocimiento. Hoy en día los investigadores aún se aferran a una posición filosófica fuerte a través de sus trabajos:

“Lo intercultural es uno de los terrenos privilegiados de los nuevos tiempos. Y los enfoques auto/biográficos pueden aportar savia nueva para desarrollar mejor la utopía de un humanismo cosmopolita, tolerante y solidario” (González Monteagudo, 2010, p.10).

Hay por tanto una doble intención complementaria, aquella del testimonio que provoca una forma de conocimiento, como habemos subrayado anteriormente, y además aquel nuevo conocimiento que puede por sí mismo aportar nuevos cambios en los usos, en los comportamientos de la sociedad. Los medios para obtener este conocimiento poseen formas muy variadas y la forma de retransmisión se encuentra en la confluencia de la literatura, del periodismo y de la sociología. Así, *Los hijos de Sánchez* (Lewis, 1961) se sitúa dentro de esta ambigüedad y este doble movimiento que caracteriza en ocasiones las historias de vida, con la obtención del premio al mejor libro extranjero de 1963, consigue una amplia e inesperada audiencia para un autor científico.

Sin embargo, la narración se produce a veces entre el deseo del investigador o encuestador y la complacencia del encuestado, que quiere responder a aquello que piensa que es una pregunta de ficción. Así, las historias de refugiados, para ser validadas –obteniendo para las personas un estatus legal–, deben responder a algunas exigencias (conflictos políticos, tipo de nacionalidad...) que será conveniente anteponer con habilidad y determinación. Es en ocasiones el encuestador social quien “ayuda” a las personas a formular una historia conforme a las expectativas administrativas. Los *curricula vitae*, que deben contener tal tipo de historia y no tal otra, con el objetivo de atraer posibles empleadores, son relatos del sí mismo “aprendidos”. Presentarse, explicarse se convierte en una adaptación al modelo esperado (Goffman, 1959), incluso sufrir las formas de dominación legítima (Arendt, 1995) ¿Quién es ese sujeto que para sobrevivir o vivir en mejores condiciones debe renunciar a su propia historia? Christine Delory Momberger subraya que la biografización del individuo se ha convertido en un hecho social instituido en la sociedad contemporánea.

“Convertido en algo público e institucionalizado, el relato de sí mismo entra en un sistema contractual en el cual adquiere un estatus de compensación y de moneda de cambio: dame tu relato y yo te proporcionaré formación, prácticas, un subsidio de ayuda a la inserción, un empleo joven, un reconocimiento de nivel y de diploma, etc” (Delory Momberger, 2009, p.44).



Esquema de las interacciones en la elaboración de historias de vida de intención emancipadora o de educación popular.

Hacia un intento de definición

Partimos del postulado¹⁵ de la educación popular como trabajo de la cultura dentro de un objetivo de transformación social, política y económica. Esta perspectiva se opone al testimonio como demanda- o requerimiento- sanitaria y social, y contiene una intención educativa que consiste en hablar de sí mismo. La narración personal subjetiva en la educación popular debe ser entendida como el lugar de una palabra que provoca algo más que una pe-

¹⁵ Se ha trabajado durante la Oferta Pública de Reflexión sobre el futuro de la educación popular (OPR) entre 1998 y 2001 y fue presentada en un informe de etapa publicado en 2001, disponible en la Documentación Francesa.

tición de asunción de responsabilidad, donde la palabra del testigo remite a un trabajo cultural en una visión global del mundo. Las historias de vida en educación popular son, pues, la construcción de métodos que permiten inscribir testimonios particulares en el espacio público. Éstas son, de algún modo, un engranaje virtuoso entre el trabajo de la cultura y el trabajo de la memoria. En este sentido, son transformadoras ya que influyen sobre nuestras propias representaciones del Otro, en este sentido, ellas “trans-forman” las relaciones sociales.

Es entonces en el estatus del investigador, del encuestador y en su relación con el narrador donde sería conveniente detenerse. ¿Cómo saber cuando uno está completamente sometido a la biografización, de qué emancipación hablamos cuando el relato personal subjetivo se hace obligado? El relato no es sino relación con el otro, yo *me cuento* a ese otro precisamente (Butler, 2005) en este momento concreto. Es entonces en la relación y en el posicionamiento de cara al narrador que puede producirse un acto emancipatorio, incluso jubiloso.

Judith Butler muestra que, según Nietzsche, todo reconocimiento es el resultado de un juicio moral ajeno. El relato personal subjetivo haría eco a este planteamiento. Podríamos entonces pensar en el discurso de los refugiados, que tienen que dar forma a las insistentes expectativas de los procedimientos “de acogida” pero, por qué no, también a los concursos de biografías que quieren sacar a escena un cierto tipo de recorrido con fines políticos, a las asociaciones que desean promover tal tipo de público, etc. En este contexto del relato, Deleuze (1980) distingue la ética de la moral. La última estaría dentro de la categoría de juicio, de los valores, de “una instancia superior al ser” trascendente (la pobreza, la lucha de clases, el Estado Social...), la primera, la ética, al contrario no jugaría sino que plantearía la cuestión del cómo y de la manera del modo de existencia interna; estaría entonces dentro de lo inmanente. En una cierta manera, el investigador intentaría comprender la lógica, el modo de razonamiento de la persona, y no definirla por un universo moral exterior.

Sociedad-individuo: A la vez objetos, actores y autores del cambio en cada *momento* de realización.

Transformación (fuera del esquema central, pero en interacción perpetua): Deseo o idealización de una transformación social, que motiva y alimenta el proceso.

Recopilación- selección de datos: Enfoque colaborativo, implicación del investigador y de los actores, primer nivel de transformación en la acción narrativa.

Tratamiento de datos: Lugar de la intersubjetividad, la narración por el “YO”. Reflexión sobre la postura de los autores del relato durante la escritura o la nueva transcripción.

Escritura implicada: Eventualmente *transductiva* (Lourau), el investigador acepta enunciar el también sus complicaciones, eventualmente sus *implejidades* (Le Grand).

Análisis (cuando sea necesario): No búsqueda de la “Verdad” o de universalidad de los resultados de la investigación. Participación de las deducciones del investigador y de aquellas de narrador (ej. en Catini, 1982). Relato situado, contextualizado, pero pudiendo ser corroborado por otras experiencias similares.

Lectura: Difusión ampliada a los medios universitarios: devolución a los actores y autores, en una dinámica de apropiación de los resultados, voluntad de mediatización.

Posiciones y paridad

Una de las claves importantes del relato reside, como hemos mostrado, en la situación de plasmarlo en palabras y en los posicionamientos e implicaciones del investigador-recopilador de relatos. Así, el lugar más apropiado sería el de acompañante del narrador; un acompañante al que poder confiarnos sin temor a una mayor incomprensión porque actuaría dentro de un contexto de reparto y de experimentación común. Es decir, con la idea de que el otro que me escucha conoce tan bien como yo la situación o el contexto general que yo evoco y que puedo confiarle mi manera particular de cambiar.

Así, cuando la periodista Florence Aubenas (2010) se sumerge por completo en un entorno de mujeres en situación precaria, modificando su identidad y su recorrido biográfico, ella refleja una manera diferente de hablar de la búsqueda de empleo y de las condiciones de trabajo. Las personas que frecuenta no le hablan de la miseria, ya que participan del sentimiento de ser compartida. En cambio, modales, costumbres, tácticas, estrategias o peripecias son puestas en relieve por las interacciones cotidianas que, en otro contexto, no serían expuestas a una periodista.

Esta inmersión –cercana a la mascarada– no es una práctica reciente; el periodista alemán Günter Wallraff adquirió renombre con su obra *Cabeza de Turco* (1986), que se centra en su travestismo como inmigrante turco.

Algunas problemáticas se originan en relación con las dimensiones éticas y científicas. A pesar de la existencia de vínculos importantes entre el periodismo y la sociología de la escuela de Chicago, los métodos periodísticos, de por sí, no tienen valor de referencia dentro del dominio científico y son rápidamente descalificados, antes incluso de ser analizados. Por otra parte, la deontología del investigador apenas se plantea: ¿tiene éste derecho a proceder a una recopilación de datos sin advertir de su estatus ni de su objetivo a las personas interesadas? ¿la posición de acompañante es un engaño y está des-

tinada a un callejón sin salida científico, o más bien designa los rasgos de un modelo metodológico aún muy poco usado en las investigaciones en historias de vida orientadas a la educación popular?

Fuerzas narrativas e invitaciones a los cambios étnicos

La interpelación gráfica urbana “Ni vistas, ni conocidas, explotadas y sometidas a redadas” ha demostrado toda la fuerza narrativa y la invitación al cambio social que las historias de vida –incluso las más pequeñas– pueden provocar en un amplio público. La narración en educación popular reposa sobre una escritura histórica de hechos generalmente silenciados o menospreciados. Ésta contribuye al descubrimiento, a la rehabilitación de ciertas poblaciones y así puede iniciar un cambio –al menos simbólico– en el orden, la representación y la asignación de las posiciones sociales.

La finalidad no se sitúa únicamente en la producción narrativa sino igualmente en los medios empleados con los actores del relato para reproducirlo. Ésta se sitúa en un contexto político determinado que intenta remodelar proponiendo un relato implícito. Hannah Arendt, en su introducción a *La crisis de la cultura*, explica su obra y su pensamiento según una actualidad histórica bien situada.

“Son ejercicios de pensamiento político que tienen su origen en la realidad de acontecimientos políticos (...) mi convicción es que el pensamiento por sí mismo nace de acontecimientos de la experiencia vivida y debe permanecer ligado a la experiencia como la única guía capaz de orientarlo (Arendt, 1954, p. 26).

Arendt establece un vínculo evidente entre pensamiento y experiencia, entre política y acontecimiento. La inscripción “ni vistas, ni conocidas...” se enmarca bien en este enfoque. Ella parte de la experiencia, historia de vida minimalista, enraizada en un manojo de referencias socio-históricas, que permiten al lector comprender el significante político de signos que se transforman entonces en un lema. De ahí se realiza el reparto de conocimientos –incluso de co-nacimientos–, por la mediación de esta inscripción, que por su lectura provoca una acción incluso mínima (entre el narrador y el lector incluso si este último no vive forzosamente bajo la amenaza perpetua de ser sometido a controles y redadas). La lucha de posiciones puede entonces transformarse gracias a un posicionamiento relacional equitativo en la narración: la empatía¹⁶ o una forma de la ética en la cual el lector se proyecta en el objeto que

¹⁶ En la fenomenología husserliana, la empatía juega un papel central e incluso crucial. Vivir lo que el otro vive o al menos comprender aquello que este siente constituye una exigencia metodológica fundamental de naturaleza teórica y en ocasiones incluso práctica. En las *Meditaciones Cartesianas* indica que toda la problemática filosófica posee una dimensión intersubjetiva. La empatía

percibe, asume una co-construcción de saberes y el reparto de implicaciones recíprocas.

La educación popular en historias de vida podría entonces ser esta transformación cotidiana y ordinaria en la cual cada persona estaría en condiciones de proporcionar al prójimo el fruto de su experiencia singular, en una voluntad de participar en la elaboración colaborativa de nuevos saberes susceptibles de provocar un cambio, un movimiento social real o simbólico.

Bibliografía

- Arendt, Hannah, *Qu'est-ce que la politique?* Le Seuil, Paris, 1995.
 ———(1954, *Between past and the futur*) *La crise de la culture*, LEVY Patrick (trad.), Gallimard, Paris, 1971, édition 2007.
- Aron, Raymond, *Dimensions de la conscience historique* Paris, Plon, 1964.
- Astier, Isabelle, DUVOUX Nicolas, *La société biographique, une injonction à vivre dignement*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- Aubenas, Florence, *Le quai de Ouistreham*, L'Olivier, Paris, 2010.
- Balandier, Georges, *Anthropologie politique* P.U.F, Paris, 1967.
- Blanquart, Paul, *Une histoire de la ville pour repenser la société* La découverte, Paris, 1997.
- Butler, Judith, (2005, *Giving an Account of oneself*, Fordham University Press), *Le récit de soi*, AMBROISE Bruno, AUCOUTURIER Valérie (trad.), PUF, Paris, 2007.
- Brun, Patrick, *Emancipation et connaissance-Les Histoires de vie en collectivité*, L'Harmattan, Paris, 2001.
- Candau, Joël, *L'anthropologie de la mémoire* P.U.F. Que sais-je?, Paris, 1996.
- Catini, Maurizio, MAZÉ Suzanne, *Tante Suzanne, une histoire de vie sociale*, librairie des Méridiens, Paris, 1982.
- Castoriadis, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société* Le Seuil, Paris, 1975.

y, junto a ella, la intersubjetividad están lejos de ser un tema regional de la fenomenología. La relación con el otro se establece en primer lugar, y fundamentalmente, en y por el cuerpo (Lieb), concibiendo esa carne como expresión o, dicho de otra manera, como lenguaje. De ahí ese concepto enigmático de Husserl de "intersubjetividad del propio cuerpo". Surge entonces otra pregunta: ¿es posible constituir al otro en mí sin reducirlo en mí, en otras palabras, sin hacer desaparecer su alteridad? El enfoque descriptivo husserliano vuelve necesariamente a hacer del otro un objeto por y para mí, es por tanto aporético. La única solución para salir de este encierro en el mí parece residir en un enfoque ético, ya que el otro se nos aparece solamente como sujeto y persona (y no como un cuerpo) e impone así el respeto (Ricœur, 1990, p. 377 et 386).

- Certeau, Michel, de (1ère édition 1980,), *L'invention du quotidien, 1- arts de faire*, Nouvelle édition établie et présentée par Luce Giard, Gallimard, Folio Essais, Paris (1990, pagination: tirage 2007).
- Coupal Jean-Paul, *Psychologie collective et Conscience historique* Montréal, Édition de l'Auteur, 2010.
- Delarge, Alexandre, Démarches participatives dans les écomusées in *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire* (sous la dir. Fasseur Nicolas), Manuscrit Université.com, Paris, 2008.
- Delcroix, Catherine, *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité*, Payot, Paris, 2001.
- Deleuze, Gilles, cours de Vincennes du 12 décembre 1980:“ Ontologie, Ethique ” <http://www.webdeleuze.com/php/texte.php?cle=26&groupe=spinoza&langue=1>
- Delory-Momberger, Christine, *La condition biographique, Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*, Téraèdre, Paris, 2009.
- Derrida Jacques, *L'écriture et la différence*, Le Seuil, Paris, 1967.
- Feu la Cendre*, des femmes Antoinette Fouque éditrices, Paris, 1987, (édition 1999).
- Dewey J, *Education et démocratie*, Armand Colin, Paris , 1926 (édition 1990).
- Fallers, Lloyd Political sociology and anthropology study of African politics in *Archives européennes de sociologie*, vol.4, n°2, 1963.
- Farge, Arlette, *Dire et mal dire*, Seuil, Paris, 1992.
- Fasseur, Nicolas, Rôle et contrôle. Lorsque l'animation se revendique de l'éducation populaire (225-236 pp.) in *Dire son métier, les écrits des animateurs* O. Douard (sous la dir.), séminaire organisé par l'INJEP et l'unité Dyalang du CNRS (Langage et travail), L'Harmattan, Paris, 2003.
- Les discours de la commémoration et ses jalons monumentaux de l'entreprise : le cas de la SNCF in *Le monument dans l'entreprise : communication autour d'un patrimoine* Flux, ISCC-CNRS, Paris, 2010.
- De l'histoire de vie à la mémoire des morts; les plaques commémoratives, trace d'histoires de vie collectives in *Histoires de morts au cours de la vie* G. Pineau, M. Lani-Bayle et C. Schmütz (sous la dir.). A paraître.
- Ferrarotti, Franco, (réédition 1990, 1981, *Storia e stori di vita*), *Histoire et histoires de vie, la méthode biographique dans les sciences sociales*, MODAK Marianne (trad.), Méridiens Klincksieck, Paris, 1983.
- Foucault, Michel, COLLECTIF Maurice Florence, REVEL Judith, ARTIÈRES Philippe, *Archives de l'infamie*, Les prairies ordinaires Paris, 2009.
- Fourtanè, Nicole, De l'oralité à l'écriture. L'expérience inédite des bibliothèques rurales de Cajamarca
- (Pérou) in *América, cahiers du CRICCAL* N°23, 1999, Le livre et la lecture, Presses de La Sorbonne Nouvelle, Université Paris III, PP 83-100.

- Fraenkel, Béatrice, "Actes d'écriture: quand écrire c'est faire" in *Langage et Société* N° 121-122, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, PP. 101-112 déc. 2007.
- Freire, Paulo, (*Pedagogia de oprimido*), *Pédagogie des opprimés*, MASPERO François (trad), Maspéro, Paris, 1974.
- Gardin, Bernard, *Langage et luttes sociales* Edition Lambert-Lucas, Limoges, 2005.
- Gaulejac, Vincent de, Taboada Leonetti. I., *La Lutte des places*, Desclée de Brouwer, Paris, 1994, réédition, 2001.
- Goffman, Erving, (1 ère édition: 1959, *The presentation of Self in Everyday Life*) ACCARDO Alain (trad.), *La mise en scène de la vie quotidienne, 1- la présentation de soi*, Les éditions de Minuit, Paris, 1973.
- González Monteagudo, Jose, "Histoires de vie interculturelles: Entre recherche, formation et témoignage", in *Synergies. Pays germanophones*, 2010, n° 3, sous la coordination de G. Schlemminger. (2010, à paraître)
- Gorz, André, *La métamorphose du travail* Gallimard, Paris, 1988.
- Habermas, Jürgen, *De l'usage public des idées*, Fayard, Paris, 2005.
- Hazan, Eric, *LQR la propagande du quotidien*, Raison d'agir, Paris, 2006.
- Husserl, Edmund, *De la réduction phénoménologique*, Millon, Grenoble, 2007.
- *Méditations cartésiennes*, traduction Emmanuel Levinas, Vrin poche, 2000, (1^{er} édition 1931).
- Imbert, Maurice, Les cultures populaires : sous-produits culturels ou cultures marginalisées ? in *Les cultures populaires* (sous la dir. Poujol de Geneviève et de Labourie René), Privat, Toulouse, 1979.
- Le Grand, Jean-Louis, Pineau, Gaston, *Les histoires de vie*, P.U.F. Que sais-je?, Paris, 1993.
- Le Grand, Jean-Louis, Coulon, Marie-Jo, *Histoires de vie collective et éducation populaire. Les Entretiens de Passay* L'Harmattan, Paris, 2000 ;
- Le grand, Jean-Louis, Esquisse historique de la problématique des Histoires de vie collective. À partir de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF) in *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire* (sous la dir. Fasseur Nicolas), Manuscrit Université.com, Paris, 2008.
- Lejeune, Philippe, (1ère édition 1975) 1996, *Le pacte autobiographique*, Seuil points essais, Paris, 381 p.
- Lewis, Oscar, (1ère édition: 1961, *The Children of Sánchez: Autobiography of a Mexican family*), *Les Enfants de Sanchez, autobiographie d'une famille mexicaine*, ZINS Céline (trad.), Gallimard, Paris, 1963.
- Mires Ortiz, Alfredo, *Tierra Adentro. Cultura Andina y Tradición Oral*, Cajamarca, Acku Quinde, Pérou, 1996.

- Ozorio, Lucia, Les cercles des histoires de vie en commun in *Mémoire, territoire et perspectives d'éducation populaire* (sous la dir. Fasseur Nicolas), Manuscrit Université.com, Paris, 2008.
- Pineau, Gaston et Marie-Michèle, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, édilio, Editions St Martin, Québec, 1983.
- Portilla Rodríguez, Alberto de la, SERRA GONZÁLEZ Almudena, GONZÁLEZ MONTEAGUDO Jose, *De lo visible a lo invisible. Análisis de los procesos de inserción laboral y las prácticas educativas con menores y jóvenes de origen inmigrante*. Séville: Sevilla Acoge, 2007
- Ricard, Marie-Andrée, L'empathie comme expérience charnelle ou expressive d'autrui chez Husserl in *Recherches qualitatives* Vol. 25, pp. 88-102, 2005.
- Ricoeur, Paul, *Temps et récit Tome 3* Le Seuil, Paris, 1985.
- *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 1990
- *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Le Seuil, Paris, 2000.
- Ruano-Borbotan, Jean-Claude, La mort dans l'âme (pp.63-65) in *L'Histoire aujourd'hui* (sous la dir. Ruano-Borbotan), Éditions des Sciences humaines, Paris, 1999.
- Salmon, Christian, *Storytelling la machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits*, La Découverte, 2007.
- Tardieu, Geneviève, L'Université populaire quart monde. La construction du savoir émancipatoire, thèse de doctorat de sciences de l'Éducation, Barbier René (dir.) Université Paris VIII, octobre 2009.
- Tomasi, Luigi, Le territoire dans l'interprétation sociologique de l'École de Chicago, Colloque “Le territoire, lien ou frontière?” Paris, 2-4 octobre 1995.
- Voltaire, *Aventure de la mémoire in Romans et contes en vers et en prose*, Librairie générale française, Paris, 1994, (1^e édition 1773).
- Wallraff, Günter, *Tête de turc*, La Découverte, Paris, 1986.
- Wieviorka, Annette, *Le témoignage. Le point de vue de l'historien*, conférence dans le cadre du cercle d'étude de la déportation et de la Shoah, Fondation pour la Mémoire de la Déportation, le 12 décembre 1998.
- Cahiers du Programme de Recherche sur “Oralité, Histoire, Écriture” dans le Monde Ibérique Orléans (P.R.O.H.E.M.I.O.) N°9, 2008, *Memoria histórica-historia oral: guerra, postguerra y emigración en El Rebollar y otras partes*, Angel Iglesias Ovejero (dir.), Presses Universitaires d'Orléans, Orléans.

Revistas:

Dialogos, Educación y formación de personas adultas, N° 38, 2004, Historias de vida: otra perspectiva del aprendizaje de las personas adultas, Barcelona

Pratiques de Formation-Analyses, N°31, janvier 1996, Les filiations théoriques des histoires de vie en formation, Université Paris VIII, Saint-Denis.

Pratiques de Formation-Analyses, n° 49, juin 2005, Les pratiques contemporaines de l'éducation populaire, VERRIER Christian (dir.), Université de Paris VIII, Saint-Denis.

Pratiques de Formation et Analyses, N° 55, déc. 2008, Approches non francophones des histoires de vie en Europe, GONZALEZ MONTEAGUDO Jose (dir.), Université Paris VIII, Saint-Denis.