



Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

ISSN: 0188-9834

noesis@uacj.mx

Instituto de Ciencias Sociales y Administración
México

Arcudia García, Isabel; Pérez Piñón, Francisco Alberto

Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica

Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, vol. 23, núm. 46, julio-diciembre, 2014, pp. 306-331

Instituto de Ciencias Sociales y Administración
Ciudad Juárez, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85930565012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RESUMEN

Este artículo argumenta la importancia de la voz y la memoria del sujeto educativo vivo en el discurso histórico del presente. En el espacio sociocontextual de la escuela y la intersubjetividad de los actores en ella, la narrativa y la oralidad son dispositivos de la historia oral y la entrevista profunda, importantes para captar detalles no registrados sobre las relaciones humanas en la cotidianidad escolar. La historiografía crítica y el pensamiento reflexivo, en este trabajo, son sustento epistemológico para descubrir el sentido de las relaciones cotidianas entre los sujetos escolares, que se convierten en contenido y continente de los significados simbólicos de la vida escolar, bajo la mirada de la multidisciplinariedad.

Palabras clave: sujeto educativo, historia inmediata, historia oral, historiografía crítica, multidisciplinariedad.

ABSTRACT

This article discusses the importance of educational subject's voice and memory, in actual living historical speech. At school, as social context space, and the subjective interaction of its actors in it, narrative and oral skills are tools of oral history and in depth interviews, important to capture non registered details about human relationships in everyday school life. Critical historiography and reflexive thinking in this work piece are epistemological bases to discover everyday relationship meanings, amongst school subjects that become content and containers of school life symbolic meanings under the view of multidisciplinary scrutiny.

Key words: living educational subject, immediate history, oral history, historiography, multidisciplinary.

Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica¹

Oral history an immediate history.
The recovery of the educational
participant through critical
historiography

*Isabel Arcudia García*²

*y Francisco Alberto Pérez Piñón*³

-
- 1 Versión modificada de un artículo con el mismo nombre publicado en *Debates por la Historia*, 2012, México, UACH.
 - 2 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Maestra en Educación. Especialización: Investigación cualitativa crítica en educación. Adscripción: Profesora-investigadora en la UACJ-ICSA-Depto. de Humanidades. Correo electrónico: iarcudia@uacj.mx.
 - 3 Nacionalidad: Mexicana. Grado: Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico de la República Socialista de Cuba. Especialización: Historia de la educación. Adscripción: Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Filosofía y Letras. Correo electrónico: aperezp@uach.mx.

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2013
Fecha de aceptación: 6 de junio de 2013

1.-Introducción

La educación se hace carne en quienes son los destinatarios de los procesos a través de los que se realiza el acto formador, mediante el que la escuela se ocupa de las generaciones jóvenes y en un vivir organizado reproduce, pero también forma y transforma a quienes en un futuro se constituirán en el cuerpo social y los objetivos que lo determinan.

La educación escolar se convierte así en un importante proceso de carácter social al interior de las instituciones. Mediante un diseño “emergente” prevé la flexibilidad y la apertura al conocimiento. En la educación superior, desde diversos campos y expresiones, se encarga de localizar el objeto de estudio y a los actores y autores participantes -tanto individuales como colectivos-, como futuros protagonistas en los espacios donde se desarrollan los sucesos y en los ambientes sociales en la búsqueda de explicaciones sobre los problemas y prepararlos para el compromiso que la educación les encarga asumir.

Así, se visualiza la educación (en este caso la universitaria) como un proceso socio-histórico, compuesto por contextos, escenarios y tiempos que van más allá del momento aulático y abarcan aspectos que involucran condiciones culturales, determinaciones sociales y la intervención de los sujetos involucrados, rasgos que la convierten en un fenómeno en constante movimiento, que contiene el álea (Morin) como principio organizador, porque los sujetos que viven la cotidianidad de la escuela son quienes la construyen: la actúan y simultáneamente la observan y juzgan de modo constante, para entender “desde adentro y desde abajo” los procesos de marcha en los espacios de educación formal y en la sociedad.

Es en la escuela mediante la educación donde despliegan sus posibilidades de interacción, gracias a la convivencia reiterada. Esta praxis cotidiana la realizan mediados por la institución y sus mandatos, pero también influidos por el medio externo, las historias personales y la interpretación que hacen de sus realidades, pasadas por el cedazo de la subjetividad y la propia lógica, como manifestaciones de la conciencia histórica.

Desde este acercamiento, la realidad es una configuración interna para el sujeto; es su lectura de lo que vive y ha vivido. Viene a ser el punto de partida de los referentes que el sujeto tiene con respecto a lo que ha experimentado. Y es solo base para toda la suerte de contenidos mentales que le sirven para explicarse el mundo; así se construye la historia. Pero como los contenidos mentales no se encuentran estáticos ni aislados de otros contenidos referentes, la mezcla de todos ellos se conjuga para que el sujeto realice interpretaciones que vienen a ser la mezcla variada de experiencias que al ser introyectadas, dan lugar a originales puntos de vista -únicos e imprevisibles-, en función de los límites conceptuales que existen en cada persona.

Aquí pueden establecerse las diferencias entre el sentido de la palabra individuo como ser vivo aislado de los demás de su género y sujeto-significación cuyo sentido es social, porque se encuentra quiera o no, aliado con sus congéneres. En el caso de la investigación se trata más bien de un sujeto por necesidad y condición, atado a otros iguales a él en su humanidad. (Foucault, 1973) Pero esa sujeción no es total; este sujeto no se encuentra desvalido, porque tiene la posibilidad de movilizarse, actuar y convertirse en actor en la escena de la vida, con lo que hace uso de las alternativas que se le presentan y opta por alguna con lo que transforma el contexto social. A la vez es autor en el sentido de que sus potencialidades le permiten crear nuevas o diferentes rutas históricas para él y los demás, mediante las acciones que emprende.

En la actualidad -según Edgar Morin-, hay que construir en ellos y ellas la actitud para organizar el conocimiento desde “la aptitud para organizar lo que aprenden, enseñarles lo que es la condición humana, lo que es el aprendizaje de la vida... También provocar la resurrección de la cultura... que hoy implica el ‘cerca’ en relación con el ‘lejos’ y viceversa, es decir, construir en ellos una ‘inteligencia estratégica’ y la apuesta a un mundo mejor” (2002:106-107). Esta postura implica considerar a los estudiantes y a los profesores que los acompañan, como sujetos en búsqueda de la libertad.

Como en toda situación articulante en la investigación educativa, se puede hablar del sujeto desde dos perspectivas ideológicas diferentes, una basada en la tecnociencia que estandariza y nubla la presencia

real de la persona en su individualidad y la otra “de signo humanista y colectivista, que se asienta más en la fuerza liberadora del nosotros que en la seguridad de las posibilidades individuales”. (Colom y Mèlich, 1994:14).

Comenta Correa: “La identidad colectiva que defiende, justifica, legitima y promueve la memoria colectiva indica algo sumamente importante, define la identidad social del sujeto individual, del auténtico sujeto de memoria y pensamiento... identidad y memoria se complican: no se puede ver lo uno sin lo otro, y si hay lo uno, hay necesariamente lo otro”. (2002:683). La escuela como institución social también tiene memoria, no obstante que la vida cotidiana la oscurece en su inmediatez. Y esta memoria prevalece en su asiento natural que son las personas que acuden a la institución para educar y aprender. En la escuela se forma la memoria colectiva mediante la interacción humana que se teje a partir del cumplimiento de sus funciones.

Ese sujeto individual no es tal, sino en función de los demás. Porque es en la cotidianidad con su convivencia como el sujeto se reconoce y a través del tiempo adquiere familiaridad con lo que le es común. Paradójicamente “tenemos que concebir al sujeto como lo que le proporciona unidad e invariancia a una pluralidad de personajes, de caracteres, de potencialidades” (Morin, 2002:140), a pesar de esos rasgos que lo hacen diferente de los demás.

“El sujeto, tal como emerge en muchas partes del mundo, no se reduce ni a encarnar la esperanza de un progreso redentor, ni a representar la voluntad de que se ayude a todos los afectados por la lógica de la dominación. Llega finalmente a la libertad y la transparencia a través de la relación más directa de persona a persona que permite, e incluso impone, la modernidad...” (Touraine, 2006:150).

Se trata entonces aquí de ponderar el valor que tiene en la investigación educativa el rescate y reconfiguración de los sujetos educativos vivos, su memoria y su palabra, como elementos sustanciales de fondo y forma para entender cómo se construye la realidad interrelacional y por tanto social en las instituciones educativas.

La característica epistemológica fundamental que justifica el acopio e interpretación de datos e información mediante los testimonios de

personas vivas, se encuadra en esta historiografía crítica de la educación que va más allá de los problemas históricos que buscan la existencia misma del hecho, su comprobación y la verificación de verdades objetivas, en aras del reconocimiento de los sujetos vivos como fuentes históricas y configuradoras de realidades institucionales (Barros, 2001).

Ante esto último, el objetivo de esta reflexión es argumentar sobre la historia educativa del presente, como re-elaboración de los sucesos en el tiempo y demostrar la importancia de la inclusión de la voz y la memoria de los sujetos educativos vivos en ella. Se trata de mostrar las oportunidades de construcción de nuevos conocimientos, mediante el estudio de historias escolares desde lo cotidiano, como camino de redefinición de explicaciones que en su eclosión, pueden enriquecer las historias institucionales, al desvelar los procesos de cambio social en su interior.

Porque las personas vivas, con sus interpretaciones de la experiencia, otorgan a la historicidad sentidos coloreados de un vivir concreto, minucioso, diverso y cambiante, pleno de incertidumbres, que permite interpretar con profundidad de detalle, el funcionamiento de los espacios organizativos humanos, desde la posición y experiencia particular de los actores en la institución.

En este trabajo se pretende dar una semblanza de las ventajas de la Historia Oral como método de acercamiento a esta forma de historiar, desde una sociología de la educación donde el historiador no se limita a ser sujeto pasivo, sino se convierte en activo intérprete de la historia del narratorio, quien la reconstruye desde los matices de su experiencia individual y colectiva. Así, ambos sujetos participan en un diálogo reflexivo construido en común.

También se busca explicar las características de la entrevista profunda como dispositivo para acopiar, analizar, articular, entender, interpretar y explicar los datos y la información obtenida de la narrativa de sujetos vivos, que conviven en el hoy de las instituciones como testigos y participantes en los acontecimientos de interés. Sobre todo, se pretende remarcar la importancia de hacer historia actual, teniendo como centro a personas comunes, quienes dan cuerpo a la investigación socio-histórica por medio de la narración de sus vivencias y

opiniones -eje de observación y acción- para construir nuevas explicaciones sobre el quehacer social-educativo cotidiano no documentado.

Para el caso que se trata, la escuela y sus aulas son visualizadas como el lugar de encuentro entre profesores y estudiantes mediados por el conocimiento; pero más allá de lo que se ha llamado la tríada pedagógica, se hacen presentes en la vida cotidiana institucional educativa las historias, las cosmovisiones, los intereses, las necesidades y las expectativas de todos los participantes. Ellos y ellas, como actores sociales, construyen el presente interrelacional, desde el bagaje de sus experiencias, interpretaciones y deseos personales y colectivos, articulados con la normatividad y el momento que viven, lo que provoca particularidades propias a la institución educativa en estudio.

Pensando que los hombres *son* entorno, en esta reflexión, desde la investigación cualitativa y la historia oral, se hacen consideraciones sobre la importancia de la narrativa y la oralidad, como elementos que hacen posible el encuentro “tú a tú” entre entrevistado/a y su escucha. Ellos hablan, y mediante la conversación, van tejiendo la red de experiencias del informador, desde testimonios que reconstruyen el pasado y el presente de las instituciones.

2.- *Antecedentes*

La Historia en su devenir como ciencia se encuentra ligada a las visiones sobre una disciplina que hasta el siglo XIX se fundaba en el empeño por la búsqueda de “lo que sucedió en realidad”, de encontrar las “verdades” deseadas, a partir de la antigua necesidad humana de recordar, para reconocer los sucesos que pudieran dar lógica al pasado.

La polémica entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu ha colocado a la historia en una posición cambiante, en virtud de los enfoques con que finalmente la construyen quienes se dedican a estos saberes. Estudiosos han tratado de separarla de la filosofía como ciencia nomotética y especulativa, buscando un mundo real y objetivo. Otros han rechazado o aceptado que la historia pueda ser motivo de

leyes universales y predicciones, en función del carácter ideográfico¹ de sus contenidos.

Así, la búsqueda de un sentido de conciencia histórica ha conducido a vertientes distintas y a menudo mezcladas. La historia lineal se ocupa de los tres tiempos conocidos: pasado, presente y futuro en sentido unidireccional, para explicar los sucesos en ese orden. A la vez, bajo perspectivas racionalistas, se otorga credibilidad científica solo a lo recopilado y registrado por expertos quienes saben “lo que sí y lo que no” es digno de crédito científico en la historia. Se construyen también hipótesis teóricas bien fundamentadas por corroborar, en búsqueda de reglas que expliquen supuestos sobre temas socio-históricos particulares. Algunos especialistas parten de principios de progreso constante o de decadencia predecible, ante la transformación normal de los fenómenos en su totalidad. En vías a encontrar un orden histórico, también se clasifica la historia en etapas que finalizan para comenzar otra nueva.

Estos ejemplos podrían servir para tomar en cuenta que la Historia como ciencia construida por los hombres, a través del tiempo ha sido concebida desde ópticas diversas y enriquecedoras, pero arbitrarias.² Más allá de concepciones y prácticas establecidas por la tradición en este oficio, la investigación historiográfica crítica muestra una vez más la complejidad del objeto de estudio. En ella se encuentra la necesidad de notar que más allá del recuerdo del pasado, los detalles narrados por los sujetos comunes vivos que rememoran sus

- 1 Este enfoque pone énfasis en la comprensión de las peculiaridades y detalles únicos de la vida humana “en su diversidad multiforme y en su hondura”. Dilthey en Mardones y Ursúa. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. 8.ª ed. México, Fontamara, 1997. p. 57
- 2 “Arbitrariedad no significa azar o inexplicabilidad”, menciona Emilio Tenti en *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. María Esther Aguirre Lora (coord.) México, FCE-UNAM-CESU, 2001. p. 179. Esto significa que cada historiador se ejercita en el oficio a través de premisas epistemológicas ocultas, que le hacen dar cierta lógica específica a lo que construye, de tal manera que las explicaciones tienen órdenes distintos, que han sido diseñados por cada especialista, según su visión de lo que es historiar.

experiencias, son importante vehículo para el análisis de los procesos del desarrollo humano y social.

Ante estos argumentos, la historia es comprensión del presente vía la memoria colectiva, donde se conectan innumerables sucesos, circunstancias, opiniones e interpretaciones, que nos ubican en cierta posición para tratar de entender la vida. Tiempo, espacio, sujetos, coyunturas, relaciones, se amalgaman en narrativas que construyen y reconstruyen el devenir, ligado con el presente y las expectativas del futuro. Perspectivas, visiones e intenciones de quienes trabajan con el material histórico, moldean el conocimiento de la historia desde puntos de vista y teorías diversas. “Escribir historia es repensar la posibilidad de la historia como una representación fiable del pasado hacia el presente...” (Popkewitz, 2003:16). Entonces, los tiempos tradicionales en que dividimos la vida se imbrican y nos hacen recordar el hoy mediante las experiencias del pasado, y reflexionar en el devenir como parte del presente.

Esto último precisa ampliar el panorama para comprender que la conciencia histórica, concebida como la objetivación del mundo -ese sentido de la vida y la práctica experiencial de las personas en el día a día-, se da a partir de la reiteración de vivencias en tiempos difícilmente mensurables con exactitud, como producto de la convivencia humana constante en ciertos espacios y tiempos, donde se mezclan lo individual y lo colectivo, lo formalmente establecido y lo emergente, lo objetivo y lo subjetivo. También, esos chispazos de creación y transformación humana, al parecer inesperados, pero cocinados a fuego lento en el tiempo. En ocasiones transcurren sin notar que relaciones, fracturas, coyunturas y cambios conllevan un proceso de gestación y desarrollo susceptible de ser estudiado, para entender sus significados en la marcha institucional.

A partir de estas y muchas más observaciones de quienes realizan investigación histórica en la educación, los hechos más “evidentes” comienzan a verse como nudos intrincados por sus implicaciones. Esto provoca dudas y preguntas en el propio investigador, quien no tiene más que reconocer que su involucramiento está ahí desde sí mismo, en cuanto a su interés por lo que investiga. Lo hace comprender que

si él no es aséptico en la contemplación del proceso y en las interrogantes que plantea, mucho menos lo serán quienes son y han sido actores participantes vivientes en los sucesos. Es entonces cuando se comienza a dar crédito a la subjetividad de las opiniones y a la relatividad de las narraciones, así como a reconocer la casi imposibilidad de hipotetizar sobre relaciones intersubjetivas que a menudo son aparentes, circunstanciales, sorprendidas, ya que contienen razones y vínculos ocultos por desvelar.

Como acercamiento a las teorías y prácticas de la investigación histórica del presente, también existe un enfoque ideográfico que contiene el trazo de un rizo que se dispara sin un final de tiempo, forma o dirección: se trata de una historia que considera la capacidad de proyección transformativa de los hechos humanos en movimiento curvilíneo, que no regresa al punto de partida, dada la impredecibilidad cuando se conjugan distintas acciones e interpretaciones entre los sujetos que viven la marcha de la vida, y sus cambios en tiempos y espacios compartidos. Con ello se concede a las explicaciones que aportan los sujetos, la posibilidad de giros insospechados y se ofrecen alternativas de multidimensionalidad, bajo un pensamiento abierto a lo inesperado, a las contradicciones y a la necesidad de acudir a la interdisciplinariedad para aclarar y dar sentido a los objetos de estudio, a la vez que rastrear sus orígenes desde la contextualización histórico-social y la duda sistemática.

Pero más allá de explicaciones abstractas, hay que tomar en cuenta la legitimidad y la validez que el conocimiento histórico contiene según sus creadores y sus destinatarios. ¿Cuáles son los objetos de estudio de la historia?, ¿desde qué mirada epistemológica se construye y reconstruye?, ¿qué preguntas pretende contestar?, ¿quiénes son los sujetos de la historia?, ¿quién escribe la historia?, ¿para qué se escribe?, ¿para quiénes se escribe? Son incógnitas que hay que considerar cuando de historiar se trata.

Esto, porque el conocimiento histórico consiste en “comprender y esforzarse por hacer comprender los fenómenos sociales en la dinámica de sus secuencias” (Vilar, 1992:23). La historia humana no se da en el vacío, sino en un ambiente temporo-espacial constantemente

cambiante. Además, las interpretaciones de lo que es la historia como constructo humano, percepción, registro e interpretación de quien socializa los resultados de la búsqueda de explicaciones, son un campo pleno de interrogantes a satisfacer, acerca de los sentidos del saber que le ocupa. Así, como función teórica, la historia en cierta forma contribuye a entender la construcción de las lógicas sociales, para encontrar significaciones a la conciencia humana compartida; finalmente, con visos prácticos pretende ubicar y explicar problemas humanos en el tiempo, incluyendo el presente.

3.- Historiografía e Historia oral

Los problemas humanos son sociales y por tanto nos incumben a todos. No hay historia aislada de la conciencia colectiva, en tanto quienes la construyen han formado y forman parte de ella desde la acción cotidiana. Por esto, la historia y la historiografía educativa son memoria y recreación de lo actual, y al ser evocadas como ciencia del pasado, entran en el presente y lo redescubren. Con ellas, se fortalece la conciencia del nosotros y se propicia localizar explicaciones que aporten conocimiento empírico desde el interior del sujeto. También extienden las posibilidades de explicación hacia y desde el exterior de la disciplina, ya que pueden apoyarse en otras ciencias y así explicar fenómenos humanos con mayor riqueza.

Pero hay que reconocer que la historia educativa no es obra de alguien ni de unos pocos. La historia en el campo (en este caso) de las prácticas escolares desvela la dinámica de los actores que conviven en la escuela, y en ese juego de relaciones construyen conjuntamente la memoria de la vida cotidiana. Percibir esta situación pertenece a la historia cultural. Historia que en el presente reconoce las huellas del pasado humano, mediante un encuentro reflexivo, amplio y abierto con el ayer comunitario, permite un acercamiento a la vida que aterriza en el día a día de quienes la edifican como historiadores y creadores de su historia, pero no desde una estructura rígida y predeterminada por la institución, sino en una configuración que implica relaciones humanas

inestables, transitorias y flexibles, propias de los contextos humanos, naturalmente generadores de tensiones entre los sujetos.

Las ciencias humanas son históricas en tanto se ocupan de procesos hacia cosmovisiones y movimientos activos interpersonales en el tiempo. En la actualidad requieren ser estudiadas bajo una visión del ayer contextualizado, desde el hoy y sus huellas del ayer socio-temporal, a la vez que situarse en una postura de racionalidad reflexiva que significa una reconstrucción. En ella el narrador entretiene sucesos de diversas épocas, para entender la relación que guardan entre sí, moviliza sus recuerdos, y de este modo da sentido al tema del que se está ocupando. Se acepta su palabra no para verificar, sino para descubrir a través de ella, el abigarrado conjunto de elementos que constituyen escenarios de la vida cotidiana siempre social.

Hoy se requiere un “sentido histórico”: contemplar el horizonte de tiempo y circunstancias, como influencia de lo que hemos vivido y lo que estamos viviendo, desde la palabra de los “expertos”: los sujetos educativos involucrados cotidianamente en la institución, nicho de continua construcción y reconstrucción de su cultura. Ellos son quienes han visto y observado, quienes han vivido en carne propia las interacciones en su medio natural, porque “la realidad social se compone de microsituaciones, pero ciertas macrosituaciones son endógenas a dichas situaciones” (Knorr-Cetina en Coulon, 1995:38).

Para estudiar al sujeto educativo, se requiere reflexividad para entender que “las cosas frecuentemente no son lo que parecen”, esto es, observar el sentido inmediato, pero a la luz de que en toda acción humana de relación, existen mediaciones que hay que reconocer y desplegar para entender los significados contenidos en lo que se observa en la superficie, con el fin de interpretar asertivamente los códigos mediante los que se manifiesta y funciona la cultura institucional.

Bajo la complejidad de lo anterior, el historiador del hoy requiere ejercitar el pensamiento reflexivo, ante la variedad de cosmovisiones que nos han sido legadas por el pasado, pero se enredan con las circunstancias cambiantes del presente. Mediante el hoy, se podrán contemplar el ayer y la tradición enraizados en el tiempo y el espacio en

que tienen lugar los sucesos actuales y su interpretación, para darles el sentido y el valor que tienen.

Desde el punto de vista metodológico, esta postura conlleva un ejercicio de re-flexión, que consiste en crear una proyección histórico social de lo educativo -específica y distintiva-, donde la racionalidad reflexiva

“se vuelve sobre sí misma en un movimiento analítico constructivo que viene a ser una re-flexión que introduce la noción de reiteración, de vuelta o retorno, en nuestro caso del pensamiento sobre sí mismo tras el paso por lo observado, lo visto, lo vivido, en fin por lo experimentado... Este movimiento de *volver sobre*... caracteriza a la reflexión como cuidado en doble dirección: cuidado de sí mismo por parte del sujeto en el juego del ser y del parecer, y cuidado para que los objetos no se confundan con la fugacidad de sus apariciones” (Maceiras, 2007:37).

Tanto la re-flexión como la crítica vienen a entenderse aquí, como actitudes de quien investiga la educación. La reflexión en este sentido, constituye el reposo necesario para observar, pensar y poner en lo posible a distancia lo estudiado (la escuela) y considerarle la condición de pura apariencia, para “ver con nitidez y ponderar mejor el peso y densidad de las cosas, savia que vivifica el injerto del hombre en sus experiencias... La actitud reflexiva a su vez, implica integrar las experiencias en la biografía intelectual y ética de cada persona” (Maceiras, 2007:20-21). Esto quiere decir contemplar las interpretaciones de lo individual y lo contextual, como implicaciones que incluyen la historia personal del investigador y su visión del mundo, de la ciencia y de la investigación, en relación con las de los sujetos educativos.

Paralela a la re-flexión viene a darse la crítica. Es preciso no confundir a esta última con la emisión de juicios negativos. Significa investigar la educación con una actitud abierta y receptiva a la comprensión de las contradicciones, y aceptar el valor de la subjetividad de los sujetos escolares. Se trata de un proceso que permite a quien investiga *volver sobre* el texto y comprender los varios niveles de profundidad,

contenidos en la interpretación que hace el sujeto de su propia vida, así como las relaciones profundas que hay entre lo que dice y los implícitos que rigen su interioridad.³

Por otro lado, el paradigma interpretativo de la etnometodología es postura intelectual cuyo interés nos remite a la realidad cotidiana intersubjetiva en su aspecto comprensivo ideográfico, estudia los diversos aspectos de la relación humana cotidiana con los otros y con el medio, siempre que revele “cómo los actores reconstruyen constantemente un orden social frágil y precario con el fin de comprenderse y ser capaces de intercambiar algo” (Coulon, 1998:49). Su búsqueda se sustenta en ponderar la importancia de analizar las prácticas de los sujetos en la vida diaria -en este caso los que conviven en la escuela-, como medio poderoso de expresión de la cultura, para entender los móviles y el peso que tiene nuestra existencia inmediata, mundo experiencial de los sujetos educativos, como crisol del tiempo histórico.

Ya que la etnometodología se centra en estudios empíricos sobre el razonamiento práctico de los actores en la vida cotidiana, al escucharlos debe haber la conciencia de que quienes narran, lo hacen desde un sentido común construido históricamente. Quien indaga debe recordar que “tiene que procederse mediante el peculiar desvío... el intransitado camino lateral que nos conduce a través de predicados estructurados metafóricamente...” (Geertz, 1994:115) por quien narra. El sujeto lo hace con palabras que son insuficientes para ahondar las circunstancias y las redes de relación que han contribuido a que las cosas se mencionen de determinadas maneras. Un apoyo importante para quien investiga la educación y la escuela desde este pensamiento reflexivo es acudir al interaccionismo simbólico que invita a crear un “esquema de interpretación” (Garfinkel en Coulon, *op.cit.*: 72), porque las opiniones del narrador son traducciones de sus experiencias. Me-

3 Corresponde a los interesados en la reconstrucción de la vida cotidiana escolar como historia ideográfica elaborar teorías sobre el asunto, de modo que se abra el campo de la discusión en cuanto a si el pasado y el presente son entidades separadas, si hablar de historia es sencillamente construir una cartografía que coloque cada evento en un lugar del mapa sobre la línea del tiempo, o si podemos aplicar al conocimiento histórico las reglas de la ciencia natural, entre otras opciones de interpretación normativa.

diante el sentido que el sujeto educativo da a los objetos, a las personas y a los símbolos que le rodean, construye su mundo, lo organiza y lo habla, con lo que va dando forma a la cultura que lo abriga.

El desarrollo de toda cultura consiste tanto en inventar nuevos elementos o transformarlos, como en olvidar selectivamente los viejos, particularmente aquellos que con el curso del tiempo han ido perdiendo su significado original, sin encontrar una nueva función semiótica; eventualmente, persisten como reliquias del pasado, inexplicables y sin sentido. Algunos de estos factores se niegan a desaparecer aún mucho después de despojarse del significado (Bauman, 2002:226) y continúan como parte de la historia con un valor relativo al tiempo actual, que en sí mismo contiene la tradición, elemento cultural que se construye a través del tiempo.

En el estudio de la historia del hombre para constituirse en sujeto -con un bagaje de experiencias introyectadas y actuadas que lo hacen parte de un contexto- es necesario reconocer las contradicciones en que se apoya su relación con la realidad natural y social; en este sentido estamos hablando del sujeto educativo. Esto se sintetiza en la tensión entre individualidad y colectividad en la escuela, entre conformidad con lo dado y la urgencia de movilizarse bajo necesidades personales, entre predominio de una modalidad particular de racionalidad y pluralidad de racionalidades, entre conocimiento codificado y la transformación del propio conocimiento en conciencia y voluntad histórica, ante las contradicciones exacerbadas del hoy.

En el fondo de todo lo dicho, emerge ciertamente el sujeto educativo, en relación con sus congéneres y el entorno, con su historia, su individualidad y su sentido gregario. Aceptar los dilemas de la historia escolar del hoy, impulsa a recuperar al sujeto educativo, ser humano actuante y relacionado con sus semejantes dentro y fuera de la institución. Como elemento sustancial y activo de la historicidad, sucede que contradictoriamente, los actores educativos devienen descentrados, pues no siempre son el punto de partida para estudiar la historia escolar, pero a la vez están en el nudo de los procesos. En esta historia sociocultural escolar donde pasado y presente se amarran, los profesores y los estudiantes son elemento indispensable para construirla, en

tanto sus relaciones con sus semejantes, contribuyen a dar masa a la red de situaciones de interrelación social, con las que la historia educativa adquiere contenido subjetivo a través de los testimonios orales.

Cuando se investiga la subjetividad, opina Elisa Velázquez, "... se teje otra mirada para la realidad, en donde las acciones humanas se traducen en textos de comportamientos que han emergido de las pasiones secretas de cada individuo" (Velázquez, 2006:37). Bajo esta óptica, no se trata de encontrar verdades, sino de organizar e interpretar para explicar cuidadosamente, desde la palabra de quienes han experimentado los sucesos en la colectividad escolar, las relaciones entre hechos y fenómenos de orden social. Para entender las razones que han promovido ciertos deseos, puntos de vista, opiniones e interacciones humanas, hay que escuchar, registrar, contextualizar, analizar, interpretar y explicar lo narrado desde quienes como fuentes orales, nos muestran sus representaciones sociales mediante testimonios de viva voz.

Y es que en el campo de la intersubjetividad -las relaciones entre los sujetos educativos en este caso-, podemos pensar en una historia cultural que se encuentra constituida por el conjunto transitorio, movable y difícilmente definido de los vínculos entre actores. Porque a través de ella, se logran acuerdos sociales en la institución, para convivir en medio de las diferencias, y en función de esto, se movilizan las comprensiones del mundo y de su mundo escolar, trazando rutas de explicación. Así, el estudio de las prácticas culturales institucionales, puede marcar trayectorias para integrar una teoría social desde visiones historiográficas, y diferentes formas de profundizar en el estudio histórico del quehacer educativo cotidiano.

La relación intersubjetiva conlleva contradicciones entre el yo y el mí, lo personal y lo colectivo, lo interno y lo externo, lo cercano y lo lejano, lo virtual y lo real, que finalmente coexisten. Todo ello plantea para el sujeto educativo -persona de carne y hueso ubicada en un lugar y un tiempo particular, la escuela y su entorno- ciertas alternativas entre formas de pensar, mecanismos de apropiación de la realidad y decisiones en el actuar, que lo convierten en una entidad compleja con elementos cognitivos, pero también con impulsos y acciones motiva-

das por la mezcolanza circunstancial del historial genético, emocional, cultural e ideológico que configuran su existencia social.

Es decir, el sujeto educativo vive la cotidianidad con todo su ser, cargado de deseos que muchas veces van más allá de los actos conscientes, con sentimientos que le son propios. “Sentir -comenta Agnes Heller- significa estar implicado en algo”; y esa implicación supone relaciones con otros o con algo de manera positiva o negativa, intensa o levemente.

“Esto es particularmente cierto en lo que respecta a las relaciones interpersonales, sobre todo cuando hay un conflicto entre los sentimientos y las normas aceptadas por la persona concreta” (Heller, 1993: 15-25). En este sentido los sujetos educativos en la escuela, viviendo los procesos de socialización, necesitan adaptarse, pero también resistir a los movimientos propios de la institución, cuando significan incongruencias con respecto a lo personal.

4. Historia oral y entrevista profunda

“La historia oral es una metodología utilizada para preservar el conocimiento de los eventos históricos tal como fueron percibidos por los participantes” (Baum en Collado, 1994:13), gente común cuyo transcurrir vital generalmente no se documenta. Es un método para la investigación contemporánea sobre lo humano y lo social, que surge ante la crisis de los fundamentos epistemológicos tradicionales y la claudicación de los paradigmas “duros”. Pueden recurrir a ella educadores, sociólogos, antropólogos, politólogos, trabajadores sociales, psicólogos, etcétera. Tiene su base sobre todo en la entrevista de corte antropológico y sus requerimientos para encontrar la visión del “nativo”, quien en este caso es el sujeto que encarna las representaciones sociales y los cambios del contexto donde se mueve durante su vida.⁴

4 “La historia de vida antropológica -dice Graciela de Garay- estudia, en la vida individual, cómo las personas son, a la vez, hacedoras y producto de los sistemas sociales de que forman parte.” La entrevista de historias de vida: construcción y lecturas. En Cuéntame tu vida. Historia oral: *historias de vida*. Graciela de Garay, coord. México, Instituto Mora, 1997. pág. 17.

Para el entrevistador -sujeto activo que interviene, se inmiscuye y juzga-, la historia oral es una manera de “penetrar en el otro”. La conciencia de la alteridad lo sensibiliza hacia sus congéneres y le permite -en una especie de *gestalt*-, atar cabos, entrelazar significados, comprender móviles poco claros en lo narrado, en virtud de que en momentos ese “otro” es él mismo. La subjetividad, componente natural de los procesos de socialización, se encuentra presente, y dado que se pretende lograr explicaciones y no verdades en el discurso que se escucha, no importa apartarse de los requerimientos del “conocimiento objetivo”.

Su gran diferencia con otros métodos heurísticos es que las fuentes -los actores vivos- son quienes libremente aportan su visión y versión de los sucesos investigados. Se trata, al estilo arqueológico, de excavar en el recuerdo, la nostalgia, aun en los significados del olvido, e intentar reconstruir el pasado en su ecología social, para lograr una comprensión histórica de los fenómenos de interés, cuyas finas especificidades tienden a borrarse en la normalidad, que fagocita las diferencias matizadas. (Niethammer, 1993:46) Estos fenómenos incluyen la presencia de mecanismos de censura y de desviación consciente o inconsciente en la información aportada, debido a los sentimientos e intenciones que guarda el narratorio.

La historia oral de la gente común⁵ cuenta con la entrevista profunda como posibilidad de acercamiento a los sujetos interesantes por investigar, en este caso sobre ciertos dilemas escolares de socialidad. Aquí se otorga al sujeto entrevistado la categoría no de representante de su contexto, pero sí de “personaje autorizado” por ser parte de él; lo valida para exponer sus interpretaciones, ya que las ha vivido en el nivel cotidiano, al igual que los demás sujetos que pertenecen a la institución. De este modo, se convierte en portavoz de los demás.

5 Existe también una “historia oral de las élites” que cuenta con sus propios objetivos y metodología dirigida a personas o grupos integrados por “los mejores” en cualquier sentido en un contexto. Son minorías (líderes) que poseen mayor poder o un ámbito de influencia sobre otros en ciertos entornos sociales.

En la entrevista profunda tiene lugar un contacto cara a cara entre el entrevistador y el informante, donde es indispensable que se establezca una relación cordial y tranquila para producir un contrato comunicativo, un “diálogo social”, que origine una conversación donde se produzca un discurso continuo y con cierta ruta argumentativa. Los contenidos deben ser muy cuidados por el entrevistador, quien atento a la palabra del sujeto, solo interviene cuando la línea de pensamiento se vuelve tan dispersa que hay que “regresar” a los temas de interés o sondear más profundamente en algún asunto que ha emergido intempestivamente y que no estaba en la agenda.

La entrevista profunda viene a ser así el dispositivo que produce dialécticamente una historia en sistema, donde la dimensión estructural -el hilo de la entrevista- y la dimensión simbólica -las interpretaciones que el sujeto hace como testigo y actor- se conjugan para producir un texto que encierra una simbiosis entre los interlocutores (entrevistador y entrevistado) y acepta la subjetividad que nace como parte de la interpretación por ambos. Las formas de producción socio-simbólicas mediante la entrevista hacen referencia también a los modos de representación del imaginario compartido.

Entonces, esta forma de acercamiento a la historia actual contiene una perspectiva interaccionista, a la vez que dialéctica. Es la palabra de quien habla la que se pone en movimiento desde el interior del sujeto y es la palabra que el entrevistador recibe, la que se convierte en una rememoración de experiencias hasta cierto punto compartidas, porque se trata de dos sujetos sociales. A través de ese contacto, los actores construyen juntos y desde sus perspectivas de lo vivido, el sentido de la historia narrada. Cuando se produce la interacción, esta da como resultado una “negociación” entre texto expresado y palabra dada-recibida que se convierte en una estructura que subyace a los discursos de ambos. ¿Y a quién escoger como entrevistado? En resumen es: un sujeto que sabe del asunto, que acepta de buen grado, que tiene aptitudes para expresarse y finalmente que cuenta con el tiempo suficiente para asistir a la entrevista sin ser interrumpido, ya que puede extenderse a varias.

Pero no debe pensarse que la entrevista profunda desde la historia oral -ya que es “libre”- carece de requisitos y metodología. Cuando el investigador se acerca como sujeto activo a su informante, requiere ir bien pertrechado de teoría sobre los temas que le interesan y de conocimiento sobre el método. Y como la entrevista se sitúa siempre dentro de un proceso de investigación, es necesario haber planteado y delimitado el problema que se va a abordar, las preguntas guía y haber enunciado ciertos supuestos de orden epistemológico sobre el objeto de conocimiento y los objetivos del estudio. También de supuestos y conjeturas que como anticipación reformulable -no para comprobar sino para guiar el proceso, en que no deben olvidarse las preguntas de investigación-, permitan observar al sujeto y su experiencia en su riqueza, reconocer sus aportaciones, así como captar su presencia y el peso de su palabra, a partir de la estructura de interpretación orientada por la teoría.

El entrevistador ha de contar con una guía flexible de conceptos visualizados como categorías⁶ que orienten la búsqueda histórica. El

6 Llamo categoría a “la unidad de significación de un discurso epistemológico”, Teresa Pacheco Méndez y otros. El caso de la investigación en el campo educativo en México. En *Aspectos metodológicos de la investigación social*. Cuadernos del CESU, núm. 6, México, UNAM, 1991. p. 14.

Como un ejemplo de lo que podemos llamar categoría para este trabajo, se encuentra el concepto **dispositivo**, pues tiene un sustrato epistemológico que se refiere, según Foucault, a estrategias para manejar el poder sobre otros; incluye discursos, instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones morales, etcétera; lo compara con una caja de herramientas. Por su parte, Gilles Deleuze lo entiende como un ovillo o madeja, un conjunto multilineal de pensamientos y/o acciones que si bien siguen direcciones diferentes, toman ciertos rumbos de acuerdo a la retícula o red que otorga significado al objeto.

En la investigación, los dispositivos son útiles como esquemas de pensamiento. (Deleuze y Guattari en Moro: 2003:40). Son mediaciones humanas creadas por el sujeto moderno para estudiar, entender, interpretar las condiciones actuales de la existencia humana. Son de naturaleza estratégica. Por parte de los sujetos entrevistados, son prácticas concretas -sean conscientes o inconscientes- útiles en cuanto a que pueden servirles para evitar o propiciar el abordaje de ciertas preguntas, tocar o no ciertos temas. Llorar, quedar en silencio, adoptar expresiones faciales de disgusto, son estrategias que vienen a ser dispositivos creados por el sujeto.

Para quien entrevista, crear un rizoma a través de dispositivos para organizar la interpretación que se pretende dar al resultado de las entrevistas, tiene que ver con las teorías

sujeto narrador requiere ser llevado de la mano a través de sus recuerdos y experiencias para dirigirlo con la asertividad necesaria, a fin de ir dilucidando las incógnitas encubiertas en la maraña del discurso, que no por desordenado deja de tener sentido en el marco de referencia global donde se inscribe la entrevista.

Es importante remarcar que en toda entrevista profunda se da una relación de poder entre el entrevistador y su interlocutor; son dos sujetos, personajes activos en el encuentro. Por ello es tan importante establecer un clima cordial desde el inicio. En tanto el investigador lleva la pauta, posee el poder para guiar y el narrador se lo concede. Pero en cuanto el informante toma la palabra, se libera de la sujeción y dependencia con respecto a quien aparentemente lo dirige, y aborda con libertad el discurso, gracias al poder que le da poseer la información. Así, el poder cambia de dueño a cada momento y se hace evidente la presencia de sujetos interdependientes, reales en sí y por el otro.

A continuación llega un momento crucial para la investigación educativa cuyo trabajo de campo se finque en la entrevista profunda: el análisis del contenido de la transcripción. Tiene dos momentos: el propósito del primero es llegar a una comprensión global y clara del conjunto del testimonio. En el segundo, escoger aquellas partes de la entrevista que refieren asuntos, directamente vinculados con el interés de la investigación.

En el primero se tratará de un trabajo con cierta “desligación” del todo en cuanto a temas que aparecen reiteradamente, tiempos, espacios, símbolos y personajes con el fin de entender el sentido general del documento. Esto ayuda a comprender la lógica del narrador, persona individual con sus conexiones, contradicciones y significados que dan cuerpo al documento mostrando momentos relevantes para su vida. El segundo momento es el análisis temático; se trata de localizar información sobre las categorías previstas en la guía para la entrevista. Pero más allá, es la oportunidad de descubrir nuevos tópicos no considerados y saber incluirlos en la guía general del documento. Todavía más en esta filigrana: es la ocasión para encontrar las relaciones entre ca-

y los supuestos desde las cuales se “miran” los fenómenos en estudio.

tegorías conocidas y emergentes para entrelazarlas y además, dar una lógica general a la narración, escogiendo los párrafos que transcritos, servirán de base para explicar el sentido de la historia.

Una vez armado y desarrollado este proceso, habrá que pensar en el texto final donde se plasmará el resultado del encuentro, bajo las incógnitas y los supuestos que dirigieron la investigación. Las formas de escritura pueden ser las más variadas. Desde el texto académico tradicional hasta una forma literaria, que muestre teoría y aborde un método de interpretación riguroso y sistemático; esto debe servir para informar a la audiencia y a los lectores de modo que cumpla con los requisitos de un trabajo profesional. En estos reportes puede utilizarse la primera persona para el narratorio presente. Puede también redactarse en tono impersonal. Por otra parte, la libertad en la realización de una investigación historiográfica desde la historia oral en la educación, no exime a quien o quienes la realizan, de utilizar un plan y un método para llevarla a cabo.

5. A modo de final

Así, como una alternativa a las formas usuales de quehacer historiográfico -en la teoría y en la práctica-, este estilo de historiar para la educación rescata y revitaliza la presencia y la palabra de personas y grupos. Con base en su experiencia como sujetos sociales, ellos y ellas hacen resonar su voz para hablar de las realidades escolares con su mezcla de percepciones, sensaciones, sensibilidades, interpretaciones y actos, que vienen a ser objetivación de lo vivido y actuado por ellos relacionalmente, y en ese empeño, construyen una visión histórico-social del mundo presente, deudor del pasado.

Este sujeto, actor presencial de la historia y en la historia -pues la experimenta y la construye a la vez-, es persona multifacética. Su vida escolar está transcurriendo en el momento en que habla y narra, pero a la vez viene a ser el portador de la memoria propia y también de los otros. Su palabra que emerge desde la profundidad de sus vivencias, certezas, sueños, esperanzas, temores e intuiciones, modela la interpretación con matices que a fin de cuentas hacen que las cosas ocurran.

“La historia con sujeto”, diría Carlos Barros, es la demostración de que quienes la construyen, emergen de la vida cotidiana, matriz, producto y plenitud de la experiencia humana.

La diferencia entre el modelo newtoniano como visión mecánica de la realidad y sus leyes y el dualismo cartesiano con su separación alma-cuerpo una vez considerados, permitió entrever los desaciertos entre “conocimiento verdadero por nomotético” y “conocimiento comprensivo” porque acepta que “toda verdad es relativa y es interpretación”.

El descubrimiento de que no existe una unidad de la experiencia, ni tampoco del conocimiento de lo real donde había que atenerse a lo concreto y desconfiar de lo abstracto, abrió las puertas a una concepción alternativa en la investigación de lo humano, que acepta las particularidades, los diferentes niveles de explicación posibles, la existencia de zonas nebulosas en la interpretación, así como que esta mixtura se cristaliza en el sujeto concreto con su pensar y actuar. Notar la distancia entre generalización y particularización cuando de lo humano se trata, vino a ser el reconocimiento de la metáfora que aclaró relaciones y funcionalidades entre lo humano-social-histórico y el mundo físico.

Además, la historia como disciplina científica no ha sido ajena a estos vaivenes epistemológicos y ante la imposibilidad de permanecer estática, hoy permite el acercamiento de otras ciencias, que le apoyan en el encuentro con algo que dé sentido a explicaciones que ya caducaron.

Finalmente, en un mundo donde “Dios ha muerto” como Nietzsche pregonó, en cuanto a que las creencias laicas sustituyeron a las teológicas para que reinara la razón, y “todo lo sólido se desvanece en el aire”, como mencionó Marx -y esto incluyó al sujeto como dueño de su vida y de su historia-, apela hoy a una ciencia social crítica y reflexiva que reconozca la necesidad de un “reencantamiento del mundo” (Prigogine y Stengers en Wallerstein, 2007:81) que derribe las barreras artificiales entre humanos, naturaleza y ciencia.

Y es aquí donde la historia social recobra su frescura, su puesto de avanzada en el saber educativo, incluyendo al sujeto vivo en su trayectoria, y a otras ciencias en su paradigma, de modo que el sujeto resurge

como protagonista de una historia donde todos y todas cabemos desde la vida cotidiana.

Referencias Bibliográficas

- Barros, Carlos. (2001) *Defensa e ilustración del manifiesto historiográfico*. Versión escrita, ampliada y revisada por el autor. De una conferencia inicialmente dictada en la Universidad Torcuato di Tella de Buenos Aires, el 15 de octubre.
- . (1999) *El retorno de la historia*. Transcripción revisada y ampliada por el autor, de la cuarta conferencia plenaria del II Congreso Internacional Historia a Debate dictada el sábado 17 de julio, a las 9 horas en la Sala Compostela del Palacio de Congresos de Santiago de Compostela, España.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann. (1968) *La construcción social de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu, 223 p.
- Bauman, Zigmunt. (2002) *La cultura como praxis*. México: Paidós, 375 p.
- Bolívar Botía, Antonio. (2002) “¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. vol. 4, núm. 1, pp. 1-26. Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Consultado el (18/12/2011).
- Cabanchik, Samuel. (2005) “La crisis del sujeto moderno”. En Carrió, E. y Maffía, D. (compiladoras) *Búsquedas de sentido para una nueva política*. México: Paidós-Instituto de formación cultural y política Hannah Arendt, pp. 103-128.
- Colom, Antoni y Joan-Carles Mèlich (1994) *Después de la Modernidad. Nuevas Filosofías de la Educación*. Barcelona: Paidós, 192 p.
- Correa, M. (2002) “Función y enseñanza de la historia: acerca de la identidad colectiva (reflexiones sobre individuo y sociedad)”. En *Usos públicos de la historia*. Carlos Forcadell y otros (coords.). Zaragoza, VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, vol. 1.
- Coulon, Alain. (1987) *La etnometodología*. Madrid: Cátedra, 141 p.

- Foucault, Michel. (1973) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 64 p.
- Garay, Graciela de. (1997) “La entrevista de historias de vida: construcción y lectura”. En *Cuéntame tu vida. Historia oral: historia de vida*. México: Instituto Mora, 78 p.
- Geertz, Clifford. (1994) *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós, 297 p.
- González y González, Luis. (1997) *Invitación a la microhistoria*. México: Clío, 145 p.
- Heller, Agnes. (1993) *Teoría de los sentimientos*. México: Fontamara, 3.^a ed., 313 p.
- Maceiras Fafián, Manuel. (2007) *La experiencia como argumento. Clacismo y posmodernidad*. Madrid: Síntesis, 452 p.
- Mardones, José y Nicolás, Ursúa. (1997) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara, 8.^a ed., 415 p.
- Marinas, José Miguel. (2007) *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Madrid: Síntesis, 224 p.
- Maffesoli, Michel. (1997) *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. México, Paidós, 270 p.
- Morin, Edgar. (2002) *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, 143p.
- .(1990) *Introducción al pensamiento complejo*. París, Gedisa, 167 p.
- Moscovichi, Serge. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul, 366 p.
- Niethammer, Lutz. (1993) “¿Para qué sirve la historia oral?”. En Jorge Aceves (compilador) *Historia Oral*. México: Instituto Mora-UAM, pp. 29-59.
- Pacheco Méndez, Teresa. (1991) “El caso de la investigación en el campo educativo en México”. *Cuadernos del CESU. Aspectos metodológicos de la investigación social*, núm. 6, pp. 9-14.
- Popkewitz, Thomas y otros. (2003) “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización”. En Popkewitz y otros (Coordinador) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. México: Pomares, pp. 5-58.

- Tenti Fanfani, Emilio. (2001) "Hacia una ciencia social histórica". En *Rostros históricos de la educación. Miradas, estilos, recuerdos*. Aguirre, M. (coordinador). México: FCE-UNAM-CESU, pp. 177-196.
- Touraine, Alain. (2006) *Un Nuevo Paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires, Paidós, 271 p.
- Vilar, Pierre. (1992) *Pensar la historia*. México: Instituto Mora, 123 p.
- Wallerstein, Immanuel. (2007) *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 10.^a ed., 144 p.
- Zemelman, Hugo. (1998) *Sujeto: existencia y potencia*. México: Anthropos-UNAM, 172 p.