

Macarena Machín Álvarez

Iris Paéz Cruz

Alevtina Ivanova

Manuel de Besa Gutiérrez

# **Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y justicia social en educación**

Octaedro





# **Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y justicia social en educación**



Macarena Machín Álvarez

Iris Paéz Cruz

Alevtina Ivanova

Manuel de Besa Gutiérrez

# **Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y justicia social en educación**

Colección Horizontes Educación

Título: *Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y justicia social en educación*

Autoría:

MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ - Universidad de Cádiz

IRIS PÁEZ CRUZ - Universidad de Cádiz

ALEVTINA IVANOVA - Universidad de Cádiz

MANUEL DE BESA GUTIÉRREZ - Universidad de Cádiz



Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de los proyectos de investigación de Generación del Conocimiento PID2020-114739RB-I00 y PID2022-140271OB-I00 desarrollados ambos por la Universidad de Cádiz.

---

Primera edición: diciembre de 2025

© Macarena Machín Álvarez, Iris Paéz Cruz, Alevtina Ivanova y Manuel de Besa Gutiérrez

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-219-7

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*



# Sumario

---

Introducción .....	9
Agradecimientos .....	11
<b>BLOQUE 1. Aproximaciones teóricas</b>	
Fundamentos para comprender la historia de vida como herramienta pedagógica y de investigación .....	13
<b>BLOQUE 2. Perspectivas y enfoques para la construcción de historias de vida</b>	
Claves éticas, metodológicas e interseccionales para acompañar procesos narrativos en la universidad .....	27
<b>BLOQUE 3. Hacer y sentir desde el aula</b>	
Propuestas prácticas, ejercicios, preguntas y materiales para trabajar con historias de vida en clave interseccional ..	39
Últimas reflexiones .....	51
Referencias bibliográficas .....	53
Índice .....	57







# Introducción

---


En las aulas universitarias, especialmente en el campo de la educación, es urgente recuperar la palabra sentida, la escucha comprometida y las formas de conocimiento que brotan de la experiencia vivida. Las historias de vida, como herramienta de investigación, no solo permiten comprender los mundos sociales desde dentro, sino que también abren caminos para formar profesionales con sensibilidad crítica, capaces de reconocer las voces silenciadas, los márgenes y las memorias.

Esta guía docente nace con la intención de acompañar a quienes enseñan y aprenden en la Facultad de Educación, brindando orientaciones teóricas, metodológicas y pedagógicas para el uso de las historias de vida en el aula universitaria. Se trata de una apuesta por una formación que no disocie razón y emoción, saber académico y experiencia encarnada, teoría y práctica transformadora.

Desde una mirada intercultural, decolonial y comprometida con la cultura de paz, proponemos una serie de itinerarios posibles para incorporar las historias de vida como herramienta pedagógica y de investigación en diferentes carreras vinculadas a la educación. Esta guía no es un manual cerrado ni una receta, sino un punto de partida para pensar colectivamente otras maneras de enseñar, investigar y estar en la universidad.

Aquí encontrarás fundamentos epistemológicos, estrategias didácticas, propuestas de actividades, criterios éticos y experiencias significativas que pueden inspirar nuevas formas de acompañar la formación del estudiantado. Trabajar con historias de vida implica cuidar los vínculos, crear espacios de confianza y reconocer que toda narración es también una posibilidad de sanación y reexistencia.





## Agradecimientos

---

Esta guía nace del deseo profundo de conectar la vida con el aula, de reconocer en cada historia una posibilidad formativa y transformadora. Ha sido posible gracias al acompañamiento, las conversaciones compartidas y la generosidad de tantas personas que han creído en el valor pedagógico de escuchar, narrar y resignificar la experiencia.

Agradecemos especialmente a quienes, desde su compromiso docente y humano, han inspirado y sostenido este trabajo. A las compañeras y compañeros que han aportado ideas, tiempo y mirada crítica. A las y los estudiantes, cuyas voces, preguntas y relatos le han dado sentido a esta propuesta.

Gracias también a los proyectos de investigación en los que se inscribe esta guía, que han hecho posible su desarrollo y publicación; el Proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación PID2020-114739RB-I00, «Estudio sobre las variables jurídico-penales, criminológicas, psico-sociales y educativas, determinantes de los itinerarios vitales de los niños y niñas migrantes no acompañados», en el marco del programa estatal de conocimiento y fortalecimiento científico del sistema I+D+i (convocatoria 2020) desarrollado por personas miembro del Instituto Andaluz Interuniversitario de Criminología, sección Cádiz. Así como el Proyecto PID2022-140271OB-I00 titulado «Alumnado extranjero en los márgenes del sistema educativo. Un estudio de los procesos que los conducen a la educación especial y otros programas de atención a la diversidad (ExMargins)», financiado por MCIN/AEI /10.13039/501100011033/ y por FEDER Una manera de hacer Europa Grant PID2022-140271OB-I00 y desarrollado por el grupo de investigación HUM936 Análisis de la Exclusión y de las Oportunidades Socioeducativas.



## **BLOQUE 1.**

### **Aproximaciones teóricas**

---

#### **Fundamentos para comprender la historia de vida como herramienta pedagógica y de investigación**

Este primer bloque tiene como propósito abrir un marco comprensivo y crítico en torno a las historias de vida como herramienta pedagógica y de investigación. Se propone una aproximación que no se limita a su dimensión metodológica, sino que recupera sus fundamentos epistemológicos, éticos y políticos. Entendemos la narración de la vida no solo como técnica, sino como gesto profundamente humano, atravesado por relaciones de poder, por memorias corporales y territoriales, y por la posibilidad de disputar sentidos en el ámbito educativo.

El recorrido que aquí se plantea parte de una pregunta esencial: ¿qué implica habitar la experiencia y narrarla desde la pedagogía? Desde allí se abren reflexiones en torno al valor formativo del relato biográfico, sus alcances para leer el mundo y para transformarlo desde la escucha y la palabra encarnada. El bloque también se adentra en los aportes de la investigación cualitativa, particularmente en el cruce entre emoción y dato, destacando las tensiones, potencias y límites de esta herramienta dentro del marco académico.

A través del diálogo con perspectivas decoloniales, feministas e interculturales, se problematiza el lugar del cuerpo, la memoria y el territorio como dimensiones constitutivas de las historias de vida. Estas miradas permiten desmontar visiones eurocentradas del conocimiento, abriendo paso a epistemologías más situadas, afectivas y plurales. Finalmente, se reflexiona sobre el aula como espacio posible de relectura crítica, donde las historias de vida pueden habilitar procesos pedagógicos transformadores, contribuyendo a una formación más humana, situada y comprometida con la justicia social.

## 1. Habitar la experiencia, narrar la vida: sentidos pedagógicos de las historias de vida

Narrar la vida es un acto profundamente pedagógico. No se trata solo de relatar hechos pasados, sino de darles sentido, de hilvanar memorias, silencios y afectos que configuran quiénes somos y desde dónde aprendemos. Habitar la experiencia, en este sentido, supone reconocer que el conocimiento no surge únicamente de lo abstracto o lo normativo, sino que se enraíza en las trayectorias vitales, en los vínculos, en los territorios que atravesamos y nos atraviesan. Las historias de vida, cuando se trabajan en clave pedagógica, abren espacios para la reflexión crítica, para la construcción colectiva de saberes y para el reconocimiento de subjetividades múltiples.

En las últimas décadas, las historias de vida han cobrado un lugar destacado dentro de las ciencias sociales, particularmente en el ámbito educativo.

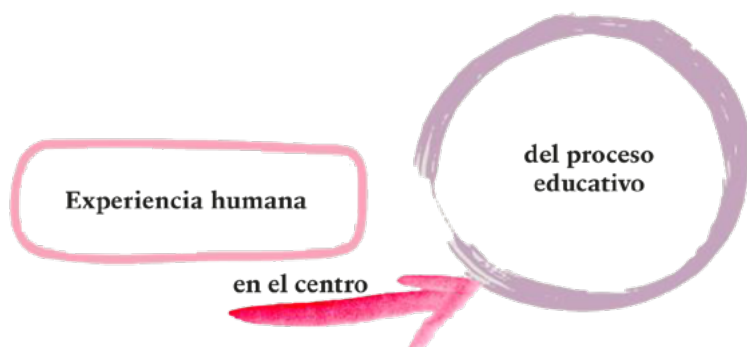
**En contextos educativos, la historia de vida se convierte en un recurso que permite hacer visibles las experiencias silenciadas o marginalizadas por los discursos hegemónicos. Recuperar estas narrativas es también una forma de resistir a las lógicas de homogeneización que muchas veces impone la escuela o la universidad. Desde una mirada intercultural y decolonial, las historias de vida posibilitan la relectura de las trayectorias individuales como parte de procesos sociales más amplios, marcados por desigualdades, pero también por estrategias de agencia y resiliencia.**

Abordadas desde un enfoque integral y holístico, se han consolidado como una estrategia metodológica cualitativa de notable profundidad. Su expansión en el campo de la educación se vincula estrechamente con el denominado «giro narrativo» ocurrido en la década de 1970, el cual surge como una respuesta crítica frente al paradigma positivista dominante.

Este giro implicó una revalorización de la subjetividad, posicionando las experiencias vividas como fuentes legítimas de conocimiento y comprensión del mundo social (González, 2007; Landín y Sánchez, 2017).



Desde una mirada pedagógica, el enfoque narrativo representa no solo una metodología, sino una manera particular de concebir el conocimiento, el aprendizaje y la relación educativa. Al reconocer que toda experiencia está mediada por el lenguaje y se estructura en forma de relato, esta perspectiva permite atender a la complejidad de los sujetos, sus trayectorias y contextos.



Desde esta perspectiva, el enfoque narrativo en pedagogía adquiere especial relevancia al situar la **experiencia humana en el centro del proceso educativo**. Connelly y Clandinin (1995, citados en Caro, 2016) proponen que educar consiste, esencialmente, en construir y reconstruir relatos personales y sociales. Esta visión parte de la idea de que las personas somos narradoras por naturaleza, que vivimos nuestras vidas a través de historias y les damos sentido en función de ellas. Así, las narrativas se configuran como dispositivos clave no solo para comprendernos a nosotros mismos, sino también para generar procesos pedagógicos más sensibles, reflexivos y transformadores (Caro, 2016; González, 2007).

En esta línea, autores como Gaston Pineau, pedagogo francés vinculado a la educación de adultos y la formación autobiográfica, han concebido la historia de vida no solo como una estrategia metodológica, sino como una **práctica profundamente política**. Para Pineau, narrar la propia trayectoria vital es un acto de conciencia y transformación, una herramienta de formación crítica que permite a los sujetos reconocerse, reinterpretarse y posicionarse activamente en su contexto. Desde esta perspectiva, la historia de vida se configura como una forma de «sociología militante» y como un «método de acción» orientado a la **emancipación individual y colectiva** (Pineau, 2009).

**Narrar lo vivido en el aula, tanto desde la voz del profesorado como del estudiantado, puede redefinir profundamente la relación pedagógica, otorgándole un carácter más humano, afectivo y dialógico.**

El ejercicio de compartir y escuchar historias personales dentro del espacio educativo habilita un encuentro ético y reflexivo que interpela las certezas individuales y colectivas, favoreciendo la revisión crítica de las prácticas docentes y el surgimiento de nuevas formas de aprender y convivir. Desde esta perspectiva, la historia de vida no se reduce a un recurso metodológico, sino que se erige como un puente entre lo biográfico y lo político, entre la experiencia singular y la posibilidad de transformación social (González, 2007; García, 2025).

El valor pedagógico de las narrativas personales trasciende la esfera del aprendizaje individual, desplegando un potencial emancipador que interpela las estructuras sociales mismas. La interacción con las historias de vida posibilita una toma de conciencia crítica sobre el propio lugar en el mundo, fomentando procesos formativos orientados al empoderamiento y la acción transformadora.

Experiencias pedagógicas como las promovidas por la **Red Historias de Vida** evidencian cómo la integración de relatos personales en contextos educativos favorece el reconocimiento mutuo, la recuperación de memorias silenciadas y la creación de espacios de convivencia basados en el respeto, la dignidad y la justicia. En este sentido, incorporar la voz de quienes habitan la escuela permite abordar cuestiones complejas y controversiales, promoviendo una educación profundamente democrática y comprometida con los derechos humanos (García, 2025).



Habitar la experiencia y atreverse a narrarla es asumir que toda práctica educativa comporta una dimensión ética frente al mundo. Enseñar y aprender deja de ser un mero ejercicio de transmisión de contenidos para convertirse en una práctica situada, encarnada en historias concretas, que convoca a la escucha atenta, al vínculo afectivo y a la construcción colectiva de sentido. En este gesto narrativo, profundamente pedagógico, se abre la posibilidad de imaginar y construir comunidades educativas más sensibles, justas y abiertas a la pluralidad de vidas que las componen.



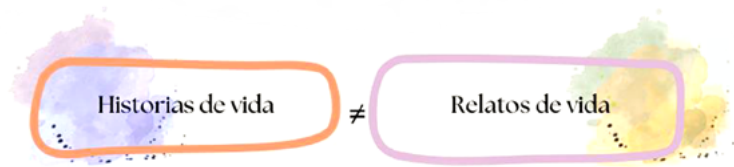
## 2. Entre el dato y la emoción: aportes epistemológicos y metodológicos desde la investigación cualitativa

Las historias de vida se erigen como una metodología cualitativa que posibilita el acceso profundo al conocimiento construido por las personas a partir de sus experiencias vividas, inscritas en contextos específicos de tiempo y espacio. Este enfoque pone en el centro la experiencia individual, entendida como inherentemente narrativa, donde el acto de contar se convierte en un proceso que recorre la memoria y reconstruye sentidos, articulando las dimensiones emocionales, sociales y culturales que configuran la identidad.

**Las historias de vida permiten, así, explorar las trayectorias personales no como simples relatos lineales, sino como mapas dinámicos en los que se entrelazan el pasado, el presente y las expectativas hacia el futuro, ofreciendo una comprensión integral del sujeto en relación con su entorno (Landín y Sánchez, 2017).**

Establecer una distinción clara entre los conceptos de relatos de vida e historias de vida resulta fundamental para comprender las distintas formas en que la experiencia humana puede ser narrada, interpretada y analizada en el ámbito educativo y social. Esta diferenciación permite no solo precisar el enfoque metodológico, sino también reconocer el valor epistemológico que cada uno de estos conceptos aporta al estudio de las trayectorias personales en relación con los contextos colectivos.

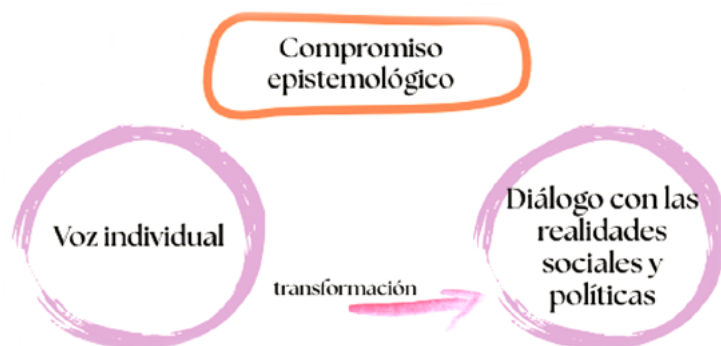
Los relatos de vida se entienden como las narrativas que los individuos construyen sobre sí mismos, centradas en la dimensión subjetiva y autobiográfica. Por su parte, las historias de vida **suponen un paso más allá**, en tanto estos relatos son interpretados y ubicados dentro de un contexto histórico, social y cultural más amplio, lo que permite comprender no solo la experiencia personal, sino también las estructuras y procesos colectivos que la atraviesan (Bolívar, 2014). Esta distinción es clave para la investigación cualitativa, pues implica un **compromiso epistemológico**: transformar la voz individual en un diálogo con las realidades sociales y políticas, mediante métodos que garanticen la triangulación y la riqueza interpretativa. Así, las historias de vida se convierten en puentes entre lo biográfico y lo sociopolítico, favoreciendo una comprensión compleja y multidimensional de la experiencia humana.



**En este marco, las personas son entendidas como «organismo contadores de historias», cuyas experiencias vitales se manifiestan y se interpretan a través de relatos que se despliegan en el tiempo y el espacio, articulando dimensiones individuales y colectivas.**

Otra distinción clave entre relatos de vida e historias de vida radica en su alcance interpretativo y analítico. Los relatos de vida se refieren a narraciones personales construidas por los propios individuos, donde predomina una perspectiva biográfica y subjetiva. En ellos, la persona relata su experiencia desde su percepción directa, resaltando emociones, vivencias y significados personales.

En cambio, las historias de vida van un paso más allá al contextualizar esos relatos individuales dentro de marcos históricos, sociales y culturales más amplios. Esta perspectiva permite no solo comprender la experiencia personal, sino también analizar cómo las estructuras sociales, las relaciones de poder y los procesos históricos influyen en las trayectorias individuales. Así, las historias de vida articulan lo biográfico con lo colectivo, ofreciendo una comprensión más profunda y compleja del sujeto en su entorno (Landín y Sánchez, 2017).



**Por ejemplo,** piensa en un estudiante que cuenta cómo fue su primer día en la escuela: sus emociones, sus miedos y sus primeras impresiones. Eso sería un relato de vida. Ahora, si ese mismo estudiante habla sobre cómo la escuela en su comunidad está afectada por la falta de recursos o por normas culturales que influyen en su experiencia educativa, y se analiza cómo esas condiciones impactan en su trayectoria, entonces estamos frente a una historia de vida.



De esta forma, el relato se conecta con un contexto más amplio que explica y enriquece la comprensión del relato individual.

El aprendizaje auténtico y la comprensión profunda se alcanzan cuando se articula la reflexión sobre las experiencias subjetivas con el reconocimiento del contexto social que las atraviesa. Este proceso favorece una visión matizada de la agencia humana, que reconoce la capacidad de acción del individuo dentro de las limitaciones impuestas por las estructuras sociales. Así, se supera la dicotomía entre enfoques individualistas y deterministas, abriendo paso a una comprensión crítica e integral de los procesos educativos y de construcción identitaria (Caro, 2016).

**De esta manera, el enfoque narrativo en la educación ha adquirido una relevancia creciente al comprender que el conocimiento no se construye de manera lineal ni aislada, sino que está intrínsecamente ligado a las historias personales y sociales y sociales de quienes participan en el proceso educativo.**

Este paradigma narrativo va más allá de ser un simple recurso metodológico para la investigación; se plantea como una invitación a repensar la pedagogía desde una óptica humana, afectiva y dialógica. La narrativa posibilita la escucha activa y el reconocimiento de la diversidad de experiencias y perspectivas que conviven en el aula, promoviendo procesos de aprendizaje que valoran la complejidad y pluralidad de identidades.

De esta manera, la narración se convierte en una herramienta para construir sentido, fortalecer vínculos significativos y fomentar una educación crítica, reflexiva y comprometida con las realidades sociales que atraviesan a las comunidades educativas (Caro, 2016).

El análisis de los fundamentos teóricos relacionados con las historias de vida en el ámbito educativo permite comprender cómo la **experiencia personal y subjetiva** de cada individuo se convierte en un recurso valioso para la **construcción del conocimiento pedagógico**. Las historias de vida no solo recogen narrativas individuales, sino que también reflejan las percepciones, emociones y significados que cada persona atribuye a sus vivencias educativas.

Este enfoque reconoce que el conocimiento no es algo puramente objetivo o universal, sino que está mediado por la mirada única de cada sujeto, quien interpreta y da sentido a sus experiencias desde un contexto personal, cultural y social específico.

Además, esta perspectiva dialéctica enfatiza la interacción constante entre lo subjetivo y el contexto en el proceso educativo. Las historias de vida se sitúan siempre dentro de un marco histórico, social y cultural que influye en las condiciones de aprendizaje y en la manera en que se construye el conocimiento. Por lo tanto, el conocimiento pedagógico resulta de un diálogo entre la experiencia individual y las estructuras externas que moldean esa experiencia, evidenciando que no es posible entender la educación ni el aprendizaje sin considerar tanto las circunstancias contextuales como las interpretaciones personales que los sujetos realizan. Este enfoque integral enriquece la práctica educativa al valorar la diversidad y la complejidad de las trayectorias de vida de los estudiantes y docentes.

### Construcción del conocimiento pedagógico



## 3. Beneficios pedagógicos y consideraciones metodológicas en el uso de historias de vida como herramienta pedagógica

Como se ha venido desarrollando, las historias de vida se consolidan como un recurso pedagógico esencial que permite abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral. Al situar en el centro las experiencias personales y su interpretación, estas narrativas favorecen procesos formativos que entrelazan

las dimensiones cognitiva, emocional y ética, fortaleciendo así tanto la comprensión profunda como el desarrollo humano.

De manera similar a cómo una planta necesita ser regada y recibir cuidados constantes para crecer y desarrollarse plenamente, el aprendizaje también requiere un ambiente en el que las experiencias individuales sean reconocidas, valoradas y nutridas, permitiendo que el conocimiento florezca en toda su complejidad y riqueza.



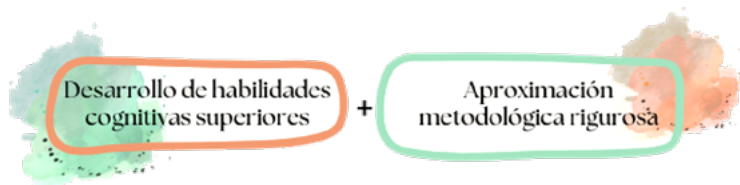
### 3.1 Beneficios



En primer lugar, las historias de vida juegan un papel crucial en el **desarrollo de la empatía y la imaginación pedagógica**. Al sumergirse en relatos que expresan vivencias íntimas y subjetivas, el alumnado —y especialmente quienes se preparan para ejercer la docencia— accede a un universo emocional que amplía su comprensión de la diversidad humana. De este modo, se cultiva una sensibilidad hacia las emociones y perspectivas ajenas, promoviendo el respeto y la tolerancia frente a la diferencia. Asimismo, estas narrativas actúan como vehículos de transmisión de valores, al ejemplificar virtudes y dilemas éticos que escapan a la abstracción teórica y tocan la dimensión afectiva del aprendizaje (Landín y Sánchez, 2017).

**Este enfoque formativo adquiere especial relevancia en el marco de una educación democrática e intercultural, donde la apertura hacia el otro reconocimiento de las diferencias son pilares para construir relaciones pedagógicas justas. En este sentido, Paulo Freire (1997) subraya que el acto educativo debe entenderse como un encuentro entre subjetividades que se transforman mutuamente.**

Las historias de vida operan como puentes para ese diálogo auténtico que humaniza el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta dimensión dialógica permite romper con jerarquías tradicionales, favoreciendo una educación más horizontal, donde las voces y trayectorias diversas tienen un lugar legítimo en la construcción del conocimiento compartido.



Por otra parte, el trabajo con historias de vida estimula el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como el pensamiento crítico, la reflexión metacognitiva y la capacidad investigativa. Al enfrentarse a narrativas complejas y situadas en contextos específicos, los y las estudiantes son interpelados a interpretar y analizar desde múltiples perspectivas los factores históricos, sociales y culturales que influyen en dichas experiencias (Bolívar, 2002). Este proceso no solo enriquece la comprensión de la realidad educativa, sino que también fomenta una actitud activa y cuestionadora frente al conocimiento recibido. Además, el enfoque en historias de vida impulsa una aproximación metodológica rigurosa y sistemática, en la que se ejercitan técnicas diversas como la observación detallada, el análisis cualitativo profundo y la sistematización colaborativa de datos.

Estas prácticas fortalecen no solo la autorregulación del aprendizaje —facilitando que los estudiantes se conviertan en protagonistas responsables de su proceso formativo—, sino también las competencias comunicativas, al promover la expresión clara, la argumentación sólida y el diálogo constructivo dentro del grupo (Delory-Momberger, 2008).

**En definitiva, el trabajo con historias de vida no solo enriquece los procesos educativos desde una dimensión humana y contextualizada, sino que también fortalece competencias clave para una formación crítica, ética y transformadora. Como recurso didáctico, permite integrar experiencia, conocimiento y conciencia social, favoreciendo así un aprendizaje más profundo, autónomo y comprometido con la realidad.**



Junto a estas competencias, el uso pedagógico de historias de vida permite una exploración profunda del autoconocimiento y la construcción identitaria, tanto personal como profesional. La elaboración e interpretación de relatos propios y ajenos activa procesos de autoetnografía, aprendizaje narrativo y reflexión crítica, articulando emoción, ética y creatividad (García Molina, 2014). En el caso de quienes se están formando como docentes, esta perspectiva facilita la comprensión de sus propias trayectorias, motivaciones y desafíos, lo cual contribuye a forjar una identidad profesional más comprometida, situada y reflexiva (Contreras, 1997; Bolívar & Domingo, 2006).

Finalmente, las historias de vida poseen un alto potencial para conectar emocionalmente a los estudiantes con los contenidos y transformar su experiencia educativa en algo más significativo y cercano. Su carácter vivencial y contextualizado favorece la implicación, la motivación y el aprendizaje situado (Pineau, 2005; Bolívar, 2002). Además, al visibilizar trayectorias que han sido históricamente silenciadas, estas narrativas impulsan una pedagogía inclusiva que promueve el diálogo, la justicia social y una comprensión profunda de las realidades humanas (Freire, 1997).

En la siguiente tabla se sintetizan algunos de los beneficios comentados anteriormente más relevantes que esta metodología aporta al trabajo pedagógico, con especial énfasis en la formación docente y la educación crítica.

Tabla 1. Beneficios pedagógicos del uso de historias de vida como herramienta pedagógica.

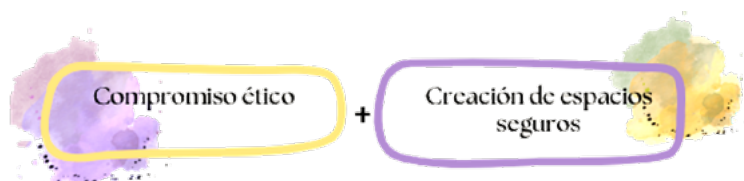
Beneficio	Descripción breve
<b>1. Pensamiento crítico y metacognición</b>	Estimula el análisis, la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas. Supera explicaciones simplistas.
<b>2. Habilidades investigativas</b>	Desarrolla la recolección de datos cualitativos, la observación e interpretación de realidades complejas.
<b>3. Trabajo cooperativo y comunicación</b>	Fomenta proyectos colaborativos como historia oral; fortalece la autorregulación y la responsabilidad compartida.

Beneficio	Descripción breve
<b>4. Autoconocimiento y reflexión personal</b>	Promueve la exploración del «yo», la subjetividad y la interpretación crítica de la propia trayectoria.
<b>5. Aprendizaje biográfico-narrativo</b>	Permite organizar, significar y proyectar experiencias vitales en relación con el contexto social.
<b>6. Identidad profesional docente</b>	Contribuye a reconocer motivaciones, referentes y desafíos en la construcción de la vocación y el saber pedagógico.
<b>7. Identidad personal y social</b>	Articula la biografía individual con dimensiones sociales, históricas y culturales; fortalece el sentido de pertenencia.
<b>8. Motivación y aprendizaje vivencial</b>	Aumenta el interés, la conexión emocional y el aprendizaje activo a través de experiencias significativas.
<b>9. Comprensión de la realidad social y cultural</b>	Visibiliza trayectorias diversas, favorece la inclusión, el diálogo intercultural y la legitimación de voces subalternizadas.

Fuente: Elaboración propia

## 3.2 Desafíos

A pesar de los numerosos beneficios, la implementación de historias de vida en el aula universitaria presenta también una serie de desafíos metodológicos y éticos que requieren una planificación y gestión cuidadosas.

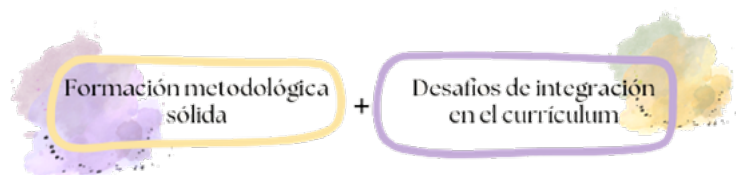


Un aspecto fundamental es el compromiso ético que implica trabajar con relatos personales, los cuales, en muchas ocasiones, contienen vivencias sensibles y elementos íntimos que requieren un manejo respetuoso y delicado.



Establecer un marco de confianza, así como acuerdos explícitos sobre el uso, la confidencialidad y la difusión de estas narrativas, es imprescindible para garantizar la protección y el respeto hacia quienes comparten su historia. Sin este cuidado, el proceso puede vulnerar la dignidad y generar incomodidad o retraimiento, afectando la calidad del aprendizaje y la relación pedagógica (Espinoza-Freire, 2023).

Además, el trabajo con historias de vida es un proceso dialógico y colaborativo que exige crear espacios seguros donde la diversidad de voces, especialmente aquellas históricamente marginadas, pueda expresarse y ser escuchada con respeto. Fomentar una cultura de diálogo democrático e intercultural dentro del aula es un reto que requiere superar jerarquías tradicionales y prejuicios, impulsando así una educación más horizontal y justa. Este ambiente propicia la construcción colectiva de conocimiento, el reconocimiento mutuo y la convivencia pacífica (Cedeño, Vélez y Rodríguez, 2018).



Por otra parte, el enfoque narrativo demanda una sólida formación metodológica por parte del profesorado, ya que la recolección y el análisis de historias de vida requieren destrezas específicas en técnicas cualitativas, como la entrevista en profundidad, la observación reflexiva y el análisis crítico. Solo a través de una aproximación rigurosa se puede evitar caer en interpretaciones superficiales o simplistas, enriqueciendo en cambio la comprensión de realidades complejas y diversas (González, 2007). La reflexión metacognitiva y la capacidad de orientar este proceso con sensibilidad y rigor resultan indispensables para transformar estas experiencias en un aprendizaje significativo.

Finalmente, no se debe subestimar el desafío organizativo y temporal que implica integrar esta metodología en el currículo. Las actividades basadas en historias de vida suelen necesitar tiempos prolongados para la exploración, el trabajo colaborativo y la reflexión profunda, lo cual puede tensionar la planificación educativa tradicional (Bolívar, 2014). Por ello, la flexibilidad institucional y el compromiso de los actores educativos son clave para facilitar un espacio pedagógico que valore el tiempo necesario para la escucha y el diálogo auténtico.

Por lo tanto, abordar estos desafíos con sensibilidad, formación y apertura posibilita que las historias de vida no solo sean un recurso didáctico, sino un verdadero puente para la construcción de aprendizajes transformadores, inclusivos y profundamente humanos.

A continuación, se sintetizan los principales retos a tener en cuenta para integrar de manera efectiva esta metodología en el aula, facilitando una práctica pedagógica crítica, inclusiva y reflexiva.

Tabla 2. Desafíos y consideraciones del uso de historia de vida como herramienta pedagógica.

Desafío / Consideración	Descripción	Implicaciones Pedagógicas
Compromiso ético y confidencialidad	Manejo respetuoso de relatos personales, protección de la dignidad y acuerdos claros sobre uso.	Generar confianza, evitar vulneraciones y crear un ambiente seguro.
Formación metodológica	Dominio de técnicas cualitativas y habilidades para análisis crítico de relatos.	Evitar interpretaciones superficiales; enriquecer comprensión.
Fomento del diálogo democrático	Crear espacios seguros para la expresión de voces diversas, superando jerarquías y prejuicios.	Promover educación horizontal, inclusión y respeto mutuo.
Flexibilidad organizativa y temporal	Adaptar la planificación para dedicar tiempo a la exploración y reflexión profunda.	Requiere compromiso institucional para permitir procesos profundos.

Fuente: Elaboración propia

## **BLOQUE 2.**

### **Perspectivas y enfoques para la construcción de historias de vida**

---

#### **Claves éticas, metodológicas e interseccionales para acompañar procesos narrativos en la universidad**

Este bloque se adentra en las posibilidades pedagógicas, éticas y metodológicas que ofrece la construcción de historias de vida en el ámbito universitario. Partiendo de una comprensión crítica de las trayectorias personales como expresiones situadas y atravesadas por estructuras de poder, se propone explorar cómo los relatos biográficos pueden convertirse en herramientas formativas con un fuerte potencial transformador. Lejos de tratarse de ejercicios meramente introspectivos, narrar vidas implica desvelar las tramas de desigualdad, resistencia y agencia que configuran los mundos sociales.

Se presentan aquí propuestas metodológicas gestadas desde la práctica, que interrogan no solo el cómo se narra, sino también desde dónde y para qué se narran las vidas. El acompañamiento en estos procesos exige una implicación ética y política que reconozca la dimensión relacional y situada del conocimiento, así como la necesidad de crear condiciones de escucha y diálogo que habiliten la emergencia de voces subalternizadas. En este marco, se enfatiza la relevancia de la interseccionalidad como clave pedagógica para abordar la multiplicidad de opresiones que atraviesan las trayectorias vitales, visibilizando al mismo tiempo las formas de resistencia que las personas despliegan cotidianamente.

Desde esta perspectiva, construir historias de vida con sentido formativo es también una forma de disputar los marcos de inteligibilidad sobre lo humano, lo educativo y lo posible, generando espacios de reconocimiento mutuo, agencia compartida y apertura hacia otros modos de habitar la universidad y el conocimiento.

## 1. Memoria, cuerpo y territorio: diálogos con perspectivas decoloniales, feministas e interculturales

Las historias de vida en el ámbito de la investigación social, como se ha estado diciendo en este bloque, son una herramienta para recuperar las voces de aquellos sujetos subalternos cuyas voces, en palabras de Spivak (2003), han sido y son silenciadas por la institucionalidad, sus cuerpos disciplinados y sus saberes menospreciados. Se trata, por tanto, de recuperar la historia subalterna, la historia de las y los excluidos, y llevarla a las aulas universitarias para desde ahí analizar la violencia de la negación de la subjetividad producto, entre otros, del colonialismo, el patriarcado, la heteronormatividad o el racismo: todas ellas formas de violencia imbuidas en la cultura escolar y que, por lo general, pasan sutilmente desapercibidas.



En este apartado proponemos situar las historias de vida como testimonios militantes que permiten, desde una perspectiva decolonial, feminista e intercultural, traer al presente las múltiples relaciones del yo social con las estructuras sociales —tanto formales como informales— que configuran nuestras realidades en el pasado y en el presente. Estas narrativas no solo visibilizan experiencias individuales, sino que también revelan tramas de poder, exclusión y resistencia que atraviesan lo cotidiano. En este sentido, las historias de vida se convierten en una herramienta crítica para interrogar los discursos dominantes y resignificar el conocimiento desde lugares subalternos. Para ello, a continuación describiremos brevemente qué aporta cada una de estas perspectivas o miradas a la interpretación de la historia vivida y situada en lo cotidiano.

### 1.1 Perspectiva decolonial

La perspectiva decolonial, en palabras de Mena (2017), «es un proceso que tiene por objetivo trascender la colonialidad y con ello subvertir el patrón de poder colonial que persiste luego de los procesos coloniales» (p. 14). Esto implica escuchar, a través de voces subversivas, las múltiples formas en que ese «yo social» —al que hemos hecho referencia— se vincula con estructuras de explotación y dominación, atravesadas fundamentalmente por la raza y la clase social. Desde

esta mirada, la perspectiva decolonial no busca simplemente reparar los daños históricos, sino recuperar «pistas abandonadas» que abran la posibilidad de construir una historia alternativa a la narrativa hegemónica. Al mismo tiempo, permite desestructurar los discursos que aún hoy sostienen el orden colonial.

En este sentido, Rivas *et al.* (2020) subrayan que este proceso de reescritura histórica debe realizarse con un profundo cuidado por las relaciones humanas, favoreciendo la participación y la construcción conjunta de significados. No se trata, según estos autores, de imponer una verdad única o alcanzar el éxito de un punto de vista en particular, sino de promover un diálogo orientado a la comprensión, donde las diversas voces puedan encontrar un espacio legítimo de expresión y escucha.

## 1.2 Perspectiva feminista

En cuanto a la perspectiva feminista, en articulación con la teoría *queer* y la teoría *crip*, estas corrientes nos invitan a desnaturalizar las categorías normativas del cuerpo —como femenino/masculino, capacidad/discapacidad, sano/enfermo, heterosexual/homosexual— e interpretarlas como construcciones dentro de sistemas de regulación corporal, principalmente el heteropatriarcado y el capacitismo. El impacto de estas teorías en el ámbito educativo se manifiesta particularmente en la crítica al enfoque capacitista —es decir, la valorización del «cuerpo capaz»— que aún predomina en las estructuras escolares. En esta línea, el capacitismo se entiende como «un sistema de opresión que dota de privilegios a aquellas personas que cumplen con la integridad corporal obligatoria» (Vite, 2000, p. 14).

Dicho de otro modo, según McRuer (2022), el heterosexismo y el capacitismo son sistemas entrelazados que se sostienen mutuamente, produciendo y delimitando las posiciones disponibles dentro de la norma (hombre/mujer, heterosexual/homosexual, capacitado/discapitado). Así, «una *performance* de género/sexo/sexualidad contranormativa (intersex, trans, no heterosexual, femenina) es leída como una *performance* discapacitada (causada por una deficiencia del cuerpo o la mente)». Desde esta perspectiva, las historias de vida deben reflejar experiencias vividas desde cuerpos encarnados y situados; es decir, deben revalorizar el cuerpo como un lugar atravesado por relaciones sociales, políticas y económicas. Como afirman Haber y Renault (2007), este cuerpo no es neutro, sino conformado por la organización social y económica de la vida humana.

En este sentido, Rodríguez (2014, p. 126) señala: «El cuerpo constituye un núcleo de interconexiones entre lo social y lo individual, entre la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico, lo interno y lo externo. Un nudo de intersecciones de clase, de género, de raza, como así también es el lugar donde se desatan diversas estrategias de resistencia».

### 1.3 Perspectiva intercultural

Por último, incorporamos el enfoque de la interculturalidad, el cual, aplicado al trabajo con historias de vida, centra su atención en las formas en que se visibiliza o invisibiliza la diversidad, así como en los mecanismos discursivos mediante los cuales se construye la otredad y se reproducen prácticas de discriminación hacia determinados colectivos. La interculturalidad se concibe, desde su vertiente más crítica, como un discurso político de resistencia y reivindicación cultural, orientado a la transformación de las estructuras de poder que perpetúan la exclusión.

Este enfoque está estrechamente vinculado con la construcción de identidades múltiples, móviles y contextuales, así como con los territorios donde se manifiesta la diversidad cultural. Desde esta perspectiva, el análisis parte del reconocimiento de las asimetrías y desigualdades que atraviesan las relaciones interculturales, producto de condiciones históricas y estructurales. Se trata, por tanto, de visibilizar estas asimetrías —ya sean explícitas o implícitas— presentes en los discursos de los sujetos subalternos, con el fin de transformarlas mediante el diálogo crítico y un compromiso activo con la reflexión y la acción transformadora.

## 2. Escuchar, leer, preguntar: cómo trabajar historias de vida en clase desde el enfoque interseccional

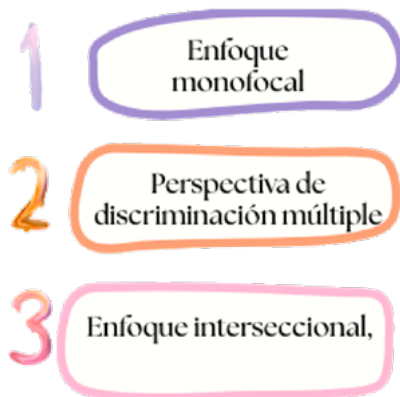
Como se ha ido mencionando en el bloque anterior, la interseccionalidad permite revelar la existencia de identidades solapadas que, combinadas, generan diferentes tipos de discriminación.

Un enfoque interseccional plantea que la combinación de identidades produce experiencias sustantivamente diferentes que pueden ser vividas desde el privilegio o la opresión. Para introducir el análisis interseccionalidad en el aula vamos a tomar la guía de Coll-Planas y Solà-Morales (2019) quienes nos proponen establecer los ejes de desigualdad que podemos observar/analizar a través de las historias de vida. No existe una lista de ejes de desigualdad ni tampoco una jerarquía entre ellos si bien los más conocidos son: la clase social, diversidad funcional/discapacidad, edad/periodos de vida, orientación sexual e identidad de género, origen, migración u etnia, raza, religión/creencias, sexo/género, entre otras dependiendo del contexto.

**Desde estas perspectivas, las historias de vida hacen posibles que podamos reescribir la historia, habitar los cuerpos, comprender los territorios y transformar las relaciones.**

De este modo, según el número y el enfoque con que abordemos los ejes de desigualdad en el análisis de las historias de vida, podemos distinguir entre tres niveles de análisis.

Un **enfoque monofocal**, cuando se privilegia un solo eje como principal; una **perspectiva de discriminación múltiple**, cuando los distintos ejes tienen igual peso pero se consideran en una relación fija entre sí; y un **enfoque interseccional**, en el que los ejes de desigualdad tienen la misma relevancia y su interacción varía según el contexto. En este último caso, no se trata simplemente de sumar posiciones de opresión o privilegio en una persona, sino de entender que el entrecruzamiento de estos ejes genera situaciones específicas y singulares para cada sujeto.



## 2.1 Interseccionalidad situada

En esta línea, autoras como Nira (2017) proponen el concepto de interseccionalidad situada para subrayar que las desigualdades no se producen en abstracto, sino en contextos sociales e históricos concretos. Esta idea de «**estar situado**» implica una posición relativa frente a los ejes de desigualdad predominantes en una determinada estructura social. Como señalan Coll-Planas y Solà-Morales (2019), dicha posición contribuye a explicar y anticipar ciertas realidades y necesidades, pero no determina por completo la experiencia individual, ya que las personas, incluso dentro de estructuras de poder, violencia y negociación, conservamos capacidad de agencia y acción transformadora.

## 2.2 Algunas pautas y recomendaciones

En esta guía proponemos incorporar una perspectiva interseccional en el trabajo didáctico con historias de vida, reconociendo la complejidad y diversidad de las experiencias personales atravesadas por múltiples ejes de desigualdad. Para ello, retomamos las orientaciones planteadas por **Coll-Planas y Solà-Morales (2019)**, en la guía publicada por el Ayuntamiento de Terrassa, adaptándolas al contexto educativo desde una mirada crítica y situada. A continuación, destacamos algunas recomendaciones clave:

- Es fundamental que los objetivos de aprendizaje incluyan de forma explícita la promoción de la igualdad y la no discriminación, incorporando una perspectiva interseccional.
- Las historias de vida deben visibilizar una diversidad de realidades y experiencias, con el fin de ampliar miradas, romper estereotipos y dar voz a sujetos habitualmente silenciados.
- Asimismo, su utilización como recurso didáctico debe desarrollarse en espacios que favorezcan el intercambio respetuoso y horizontal de experiencias, teniendo en cuenta los distintos ejes de desigualdad y las relaciones de poder que atraviesan a las personas participantes. Un ejemplo de este tipo de espacios es la tertulia dialógica pedagógica, que promueve el diálogo igualitario y reflexivo.

Otras premisas valiosas para incorporar la perspectiva interseccional en el análisis de historias de vida provienen de la **Mesa de Trabajo sobre Educación Integral en Sexualidad**. Entre ellas, se destacan las siguientes orientaciones:

- No abordar las historias únicamente desde las opresiones: es fundamental comprender que todas las personas estamos situadas en alguna posición de privilegio, opresión o resistencia, y que estas posiciones no son fijas; pueden transformarse a lo largo del tiempo en función de múltiples factores, como las condiciones institucionales, familiares o sociales.
- Evitar la suma mecánica de desigualdades: el análisis interseccional no consiste en acumular opresiones latentes en una historia de vida, sino en reconocer la singularidad de cada experiencia y las situaciones específicas que emergen del entrecruzamiento de distintos ejes.
- Relevancia del contexto: es esencial considerar el lugar, el tiempo y las circunstancias concretas en las que se desarrollan las historias de vida, ya que estos elementos influyen directamente en las experiencias narradas.
- Identificación de identidades y relaciones de poder: el análisis debe centrarse en comprender las categorías o experiencias subjetivas que otorgan sentido a los ejes de desigualdad, evitando pensar estas identidades desde posiciones fijas, esencialistas o homogeneizantes.
- Reconocimiento de la trayectoria personal, la agencia y el cambio: si bien las personas están atravesadas por estructuras sociales que condicionan sus vivencias, es imprescindible destacar su capacidad de agencia, resistencia y transformación. Cada sujeto, en su relato, expresa no solo los efectos del contexto, sino también su poder para incidir y redefinir su realidad.



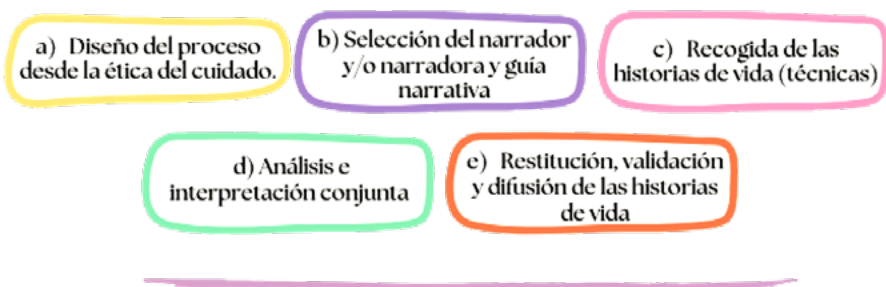
**Antes de introducir el enfoque interseccional en el análisis de las historias de vida, es fundamental preparar a las y los participantes en torno al significado y la complejidad de este concepto. Para ello, en esta guía recomendamos comenzar con algunas actividades introductorias, como el visionado de charlas accesibles y esclarecedores. Entre ellas, destaca la charla TED de Kimberlé Crenshaw —quien acuñó el término interseccionalidad—, así como la intervención de Michael Kimmel (2015), donde expone de forma clara cómo el privilegio suele ser invisible para quienes lo poseen.**

Tras esta aproximación audiovisual, es posible continuar con dinámicas prácticas que faciliten la reflexión personal y colectiva, algunas de las cuales se desarrollan en el Bloque III de esta guía. Entre ellas se encuentran propuestas como la línea de los privilegios, dramatizaciones o la prueba de asociaciones implícitas de género y carrera, todas diseñadas para visibilizar las múltiples dimensiones de la desigualdad y el privilegio desde una perspectiva vivencial.

### **3. ¿Cómo construir historias de vida con sentido formativo? Itinerarios metodológicos desde la práctica**

Construir historias de vida con un enfoque formativo implica mucho más que recopilar relatos personales; requiere diseñar un proceso metodológico cuidadosamente estructurado que promueva el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión metacognitiva y las habilidades investigativas en quienes participan. Según Goodson y Sikes (2001), este sentido pedagógico se logra cuando las historias de vida se emplean como herramientas para reconstruir y resignificar experiencias vividas, transformándolas en recursos educativos significativos.

De este modo, las narrativas se convierten en vehículos para la construcción activa de conocimiento, que invita a cuestionar, analizar y comprender tanto la experiencia individual como su vinculación con contextos sociales más amplios. Partiendo de esta perspectiva, proponemos seguir el siguiente itinerario metodológico:



### 3.1 Diseño del proceso desde la ética del cuidado

Como se adelantó en el Bloque I, las historias de vida constituyen una metodología cualitativa que permite acceder de manera profunda al conocimiento construido por las personas a partir de sus experiencias vividas, siempre enmarcadas en contextos específicos de tiempo y espacio. A diferencia de otros métodos narrativos, las historias de vida se enfocan en transformar la voz individual en un diálogo con las realidades sociales y políticas, utilizando métodos que aseguran la triangulación y una interpretación enriquecida. De este modo, actúan como un puente entre lo biográfico y lo sociopolítico, favoreciendo una comprensión compleja y multidimensional de la experiencia humana.

#### ***Ética del cuidado***

En este sentido, como investigadoras, es fundamental acompañar el proceso de construcción narrativa desde una postura empática, atenta, responsable y comprometida con el bienestar emocional y formativo de la persona.

Este compromiso se enmarca en una ética del cuidado, que implica considerar seis principios clave en el diseño metodológico:



1. escucha activa y compasiva, sin juicios, respetando silencios y emociones; la historia no se extrae, se acoge;
2. dignidad y autonomía, reconociendo a la persona como protagonista que decide qué, cómo y cuándo compartir sin presiones;
3. cuidado mutuo y relación horizontal, evitando la instrumentalización;
4. acompañamiento emocional, validando las emociones que surjan durante el proceso;
5. confidencialidad y consentimiento informado, asegurando que la persona comprenda los fines de la investigación y respetando sus límites;

6. sensibilidad cultural y contextual, reconociendo la interseccionalidad y las múltiples condiciones sociales, políticas, culturales y de género que atraviesan las historias de vida.

Finalmente, una vez concluida la narración, es recomendable validar lo compartido y cuidar la socialización y divulgación responsable de la información recibida.

**Para aplicar estos principios, es esencial, antes de iniciar el diálogo, crear un ambiente de seguridad y confianza, comunicar claramente los objetivos de la investigación y el proceso a seguir, y obtener el consentimiento informado. Durante la narración, se debe practicar una escucha activa que evite interrupciones y juicios prematuros, favorecer preguntas abiertas y no invasivas, y estar disponibles para ofrecer apoyo emocional sin asumir roles de psicólogo/a.**

### 3.2 Selección del narrador y/o narradora y guía narrativa

Una vez diseñado un marco procesual basado en la ética del cuidado, se procede a la selección de las y los narradores. Esta selección debe ser cuidadosa y responder a criterios específicos que aseguren la relevancia y diversidad del grupo de participantes. Los criterios pueden incluir características sociodemográficas, experiencias particulares o roles sociales, según la temática investigada (INTEF, s/f). Aunque ninguna vida puede representar por completo a un grupo social o cultural, ya que cada persona es única; sin embargo, toda historia de vida, como ya se comentó, refleja la estructura social, cultural y política en la que se desarrolla.



Paralelamente, se elabora una guía narrativa, aunque el enfoque principal de las historias de vida es un diálogo abierto y la espontaneidad en el relato, es conveniente tener una guía que nos sirva como referencia para no perder de vista los temas centrales y donde se puede incluir áreas generales, etapas vitales o asuntos de interés específico. Sin embargo, la estructura no debe ser rígida, permitiendo al narrador o narradora expresar libremente su experiencia (Feixa, 2018).

### 3.3 Recogida de las historias de vida

Se pueden utilizar diversas técnicas para recoger una historia de vida, tal como señalan Sanjuán (2019) y otros autores. Estas técnicas permiten adaptar el proceso narrativo a las particularidades de cada persona y contexto, facilitando la expresión de experiencias de forma significativa. De manera general, se agrupan en tres grandes categorías: técnicas orales, técnicas escritas y técnicas visuales, creativas y corporales.



Cada una de ellas ofrece distintos lenguajes y formas de representación que enriquecen la reconstrucción de las vivencias personales, permitiendo conectar lo individual con lo colectivo, lo emocional con lo histórico y lo subjetivo con lo social.

**La más utilizada es la entrevista narrativa o entrevista en profundidad de carácter abierto y flexible, guiada por lo que serían temas en lugar de preguntas cerradas, y donde la intervención del investigador/a es mínima.**

Otra técnica oral sería los **grupos focales** donde es posible recoger las experiencias compartidas de un grupo y construir, a partir de ello, historias de vida colectivas. Esta técnica puede complementarse con otras como las líneas del tiempo, fotografías, etc.

Entre las **técnicas escritas** destaca la autobiografía guiada, en la cual es el propio narrador o narradora quien redacta su historia a partir de una o varias preguntas orientadoras. También se encuentra el diario personal o diario de campo, donde la persona va registrando sus experiencias cotidianas, emociones y pensamientos. La correspondencia, ya sea en formato de cartas o mensajes, también es una herramienta útil para reconstruir historias de vida, contextualizándolas en un momento o época histórica específica.

Por otro lado, existen **técnicas visuales, creativas y corporales**. Entre ellas se incluye la línea del tiempo, que consiste en una representación gráfica de experiencias vividas en fechas clave; el álbum o collage de fotos, dibujos, palabras y otros elementos, que suele emplearse para acompañar relatos orales; y la fotovoz, utilizada para evocar recuerdos o emociones a través de imágenes.

Finalmente, las técnicas corporales, como el teatro del oprimido, las dramatizaciones y la danza, consideran al cuerpo como un archivo vivo de la memoria y la resistencia, expresando así experiencias personales y colectivas que han sido vividas o acontecidas.

### 3.4 Análisis e interpretación conjunta

El análisis de una historia de vida puede realizarse manualmente o con ayuda de *software* cualitativo, dependiendo de los objetivos y el enfoque que plantea el/la docente. Estos objetivos pueden orientar el análisis desde distintas perspectivas: lingüística, semiótica, histórica, geográfica, psicológica, sociológica o antropológica. Es fundamental identificar tanto los hitos principales como los secundarios dentro del relato (Alberich, 2014). Se recomienda una lectura detenida del texto, anotando comentarios y codificando temas para facilitar el análisis.

Existen varios métodos de análisis: el método constructivo, que interpreta múltiples autobiografías desde un marco teórico; el método de ejemplificación, que utiliza ejemplos para apoyar hipótesis; el análisis de contenido, que aplica técnicas propias del periodismo y la crítica literaria; el análisis estadístico, útil con grandes muestras para identificar patrones; y el análisis tipológico, que clasifica tipos de personalidad o comportamiento (Szczepanski, 1979).

El control de la información se realiza mediante la evaluación de coherencia interna y la comparación con datos históricos y otras fuentes, buscando distintas versiones más que una verdad absoluta.

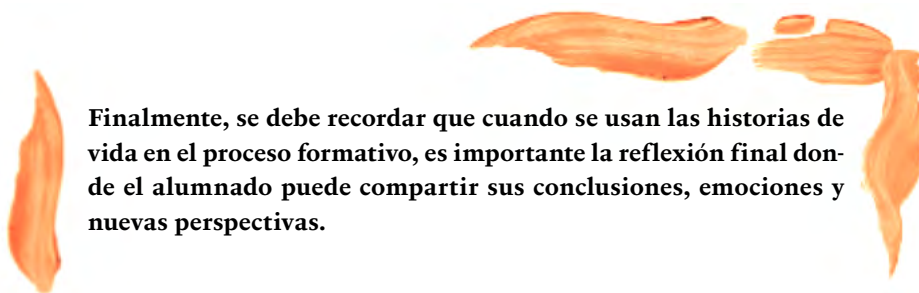
**Ahora bien, no podemos olvidar que la interpretación de las historias de vida es una fase clave del proceso narrativo ya que permite dar sentido, profundizar y transformar lo que ha sido narrado. Por tanto, no se trata solo de analizar datos, sino de comprender cómo las personas construyen significado sobre su experiencia, sus identidades y sus contextos (enfoque interseccional).**

En este sentido, interpretar historias de vida con sentido formativo implica una **lectura ética, crítica y reflexiva** donde se tenga en cuenta la subjetividad de las personas, la emocionalidad, la historicidad y las relaciones de poder y desigualdad.

### **3.5 Restitución, validación y difusión de las historias de vida**

La fase de devolución y validación consiste en entregar al informante el relato construido para que revise, corrija o complemente su contenido. Este proceso fortalece la colaboración y asegura fidelidad narrativa. Además, pueden elaborarse productos de devolución como textos, publicaciones o materiales audiovisuales, que reconozcan y valoren la voz del protagonista, promoviendo así una representación ética, reflexiva y significativa de su historia de vida (Moriña, 2016).

En este momento, previo a su difusión, resulta fundamental como investigadores e investigadoras llevar a cabo una reflexión ética profunda sobre la exposición pública del relato. La historia de vida es un testimonio íntimo y, en muchos casos, emocionalmente sensible. Por ello, hay que ser cuidadoso con la forma en que representa al informante, evitando cualquier uso que pueda malinterpretar su relato o generar perjuicios personales o sociales. Además, debe respetarse estrictamente el acuerdo previo con el informante en relación con su identidad y anonimato.



**Finalmente, se debe recordar que cuando se usan las historias de vida en el proceso formativo, es importante la reflexión final donde el alumnado puede compartir sus conclusiones, emociones y nuevas perspectivas.**

## **BLOQUE 3.**

### **Hacer y sentir desde el aula**

---

#### **Propuestas prácticas, ejercicios, preguntas y materiales para trabajar con historias de vida en clave interseccional**

Este bloque se orienta hacia el plano concreto de la acción pedagógica, ofreciendo propuestas, herramientas y recursos para integrar el trabajo con historias de vida en contextos educativos desde una mirada interseccional, crítica y comprometida con la justicia social. El aula se concibe aquí no solo como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un territorio afectivo y político donde pueden generarse experiencias transformadoras que interpelen las estructuras de poder, reconozcan las diversidades y promuevan procesos de subjetivación emancipadores.

A través de ejercicios prácticos, preguntas generadoras y materiales cuidadosamente seleccionados, se exploran modos de escuchar, leer y dialogar con las historias de vida de forma situada y respetuosa, prestando atención a las múltiples desigualdades que atraviesan las trayectorias de las personas. El enfoque interseccional permite desnaturalizar jerarquías y categorías dominantes, así como abrir caminos para la visibilización de saberes, memorias y experiencias frecuentemente marginalizadas en el ámbito académico.

Asimismo, se presentan dinámicas orientadas a fomentar el pensamiento crítico, la empatía y la acción colectiva, entendiendo que trabajar con las vivencias no es un fin en sí mismo, sino un medio para fortalecer la conciencia social, el reconocimiento mutuo y la capacidad de resistencia ante las violencias estructurales. En este sentido, el bloque invita a imaginar y construir aulas donde se sientan y se nombren las desigualdades, pero también donde se cultiven vínculos, se celebren las diferencias y se produzcan conocimientos que dignifiquen la vida.

## **1. Dinámicas para nombrar desigualdades y tejer resistencias: trabajar la justicia social e inclusión desde las vivencias**

El uso de historias de vida en la enseñanza universitaria ofrece una alternativa pedagógica que va más allá de los métodos tradicionales. Desde un enfoque narrativo y humanista, este recurso favorece una formación integral al permitir que el alumnado reflexione sobre experiencias personales y profesionales, conectando la teoría con la práctica de manera significativa. Las historias de vida promueven la empatía, el pensamiento crítico y la comprensión de los contextos sociales, culturales e históricos que configuran las trayectorias profesionales. Además, constituyen una herramienta valiosa para repensar identidades, analizar valores éticos y fomentar el compromiso social. Su incorporación en el aula convierte al estudiantado en protagonista activo de su aprendizaje, generando un conocimiento más vivencial, reflexivo y transformador.

A la hora de trabajar la justicia social y la inclusión en el aula hay que tener en cuenta que esta no debe ser una actividad abstracta y no conectada con la realidad o puramente teórica. En este sentido, utilizar las vivencias personales como punto de partida para este cometido se hace indispensable. Son nuestras propias experiencias, tanto las de privilegio como las de marginación, las que nos brindan una perspectiva única y profunda sobre las desigualdades existentes y que nos ayudan a entender de primera mano la realidad presente que tenemos en nuestra sociedad.

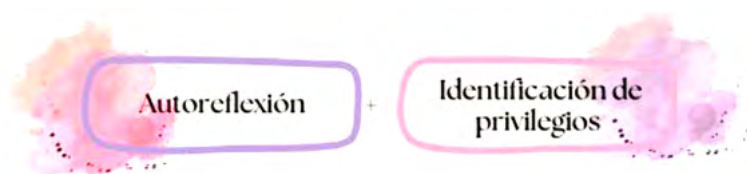


Al integrar estas vivencias en nuestro enfoque, pasamos de una comprensión intelectual o teórica a la construcción de una empatía sentida y una acción más significativa y efectiva conectada con la realidad vivida en el día a día.

## **2. La relevancia de la reflexión personal para trabajar la justicia social y la inclusión**

El punto de partida para trabajar la justicia social y la inclusión en el aula con nuestros estudiantes es la autorreflexión.

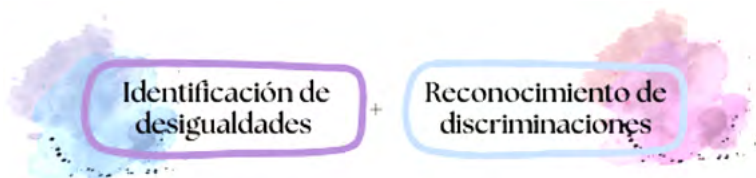




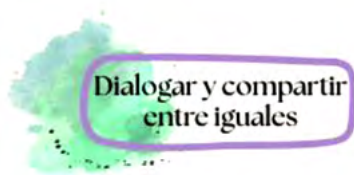
Para ello, es importante partir del análisis de nuestras propias identidades, los grupos sociales a los que pertenecemos y con los que nos relacionamos y cómo estos han otorgado privilegios o nos han expuesto en situaciones de desigualdad.

Por lo tanto, la identificación de privilegios es una etapa inicial crucial para identificar los privilegios que poseemos dentro de nuestro entorno social ya sea por diferentes variables como la raza, el género, el estatus socioeconómico, la orientación sexual, etc.).

Además, es importante comprender qué impacto han tenido estos privilegios y cómo nos han protegido ante situaciones adversas. Este ejercicio tiene la intención de abrir los ojos de los estudiantes, a la vez que toman conciencia de las barreras que existen en nuestra sociedad, y que no reproduzcan de manera inconsciente dinámicas de poder que generen situaciones de desigualdad social.



Una vez que el alumnado ha identificado los privilegios y las desigualdades que lo atraviesan, y ha tomado conciencia de ellas, es fundamental dar un paso más e incorporar la reflexión sobre las experiencias personales de discriminación. Para quienes hayan vivido situaciones de exclusión o vulneración, este proceso implica no solo reconocer esas vivencias, sino también analizarlas críticamente para comprender cómo han influido en su manera de ver el mundo, en su identidad y en la forma en que se relacionan con las estructuras sociales.



En este contexto, generar espacios donde las y los estudiantes puedan compartir de forma segura y respetuosa sus narrativas personales entre iguales puede convertirse en una herramienta pedagógica poderosa. Este intercambio fomenta la construcción de un sentido colectivo, promueve la empatía y fortalece la capacidad del grupo para identificar y transformar dinámicas de poder que, de otro modo, podrían perpetuarse en el aula y más allá. Se trata, en definitiva, de aprender no solo desde el conocimiento, sino también desde la experiencia y el compromiso con una convivencia más justa y consciente.

## **2.1. Caminar hacia la empatía y la acción colectiva**

Caminar más allá de las propias vivencias de los relatos narrativos supone conectar con las experiencias de los iguales.

### ***Escucha activa***

Para que esto suceda, es de vital importancia que el alumnado desarrolle la escucha activa y validen los relatos de los iguales.

En ese sentido, como se ha comentado, la importancia que adquirir una escucha profunda y auténtica es esencial. Es decir, hay que ir más allá del simple hecho de escuchar. Este tipo de escucha requiere la comprensión de la perspectiva del igual, conectando con sus emociones y las implicaciones de sus vivencias. Por lo tanto, se hace necesario la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan compartir sus historias sin juicio y con la certeza de ser escuchadas.



### ***Validación de experiencias compartidas***

Por otro lado, se hace necesario la validación de las experiencias compartidas entre los iguales, sobre todo aquellos que históricamente, debido a su identidad y los diferentes tipos de discriminación que hayan experimentado han sido silenciadas. Asimismo, estaremos trabajando la confianza y el sentimiento de pertenencia entre los miembros del grupo.

### ***Construcción de alianzas***

Por último, como consecuencia de este proceso de conexión entre las vivencias experimentadas por los iguales se pueden construir alianzas. Las vivencias personales de cada uno pueden ser un puente para la construcción de alianzas

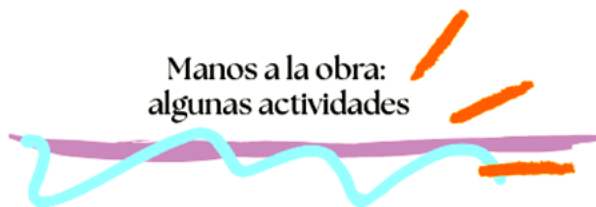
entre los iguales. En este sentido, cuando se comparten relatos sobre sus experiencias se pueden encontrar puntos en común y reconocer la interseccionalidad desde la pluralidad de las opresiones y resistencias.

Pongamos como ejemplo que uno de los estudiantes que ha experimentado racismo puede llegar a empatizar con la lucha de otro igual que ha sufrido discriminación por su orientación sexual, comprendiendo de esta manera que ambos se han enfrentado a sistemas de opresión y marginalidad.

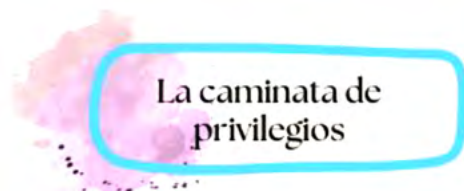
### ***Aspectos previos a tener en cuenta***

A continuación, se proponen diferentes dinámicas que permiten explorar y conectar con sus propias vivencias y las de los demás. Estas dinámicas fomentan la empatía, desafían los prejuicios que puedan tener y movilizan a la acción contra las desigualdades y la opresión. Sin embargo, es importante partir de una serie de premisas que faciliten el correcto desarrollo de las dinámicas.

- **Crear un espacio seguro:** el alumnado debe sentirse cómodo para compartir sus vivencias y experiencias sin temor a ser juzgados o expuestos por ello. Esto implica establecer reglas claras de respeto, confidencialidad y escucha activa desde el inicio.
- **Rol del facilitador/a:** el facilitador/a debe actuar como un guía que fomente la reflexión, desafíe los prejuicios existentes entre los estudiantes, gestione las emociones que aparezcan y asegure que la dinámica se desarrolle de manera respetuosa.
- **Voluntariedad:** Las dinámicas que implican compartir vivencias deben ser siempre voluntarias y no impuestas. En este sentido, nadie debe sentirse presionado a revelar y compartir más de lo que desea.
- **Reflexión post-dinámica:** Toda dinámica debe ir acompañada de un espacio de reflexión y diálogo posterior. En este sentido se deben plantear cuestiones como: «¿Qué sentiste?», «¿Qué aprendiste?», «¿Cómo se relaciona esto con tu vida?», «¿Qué puedes hacer de forma diferente ahora?». La reflexión al final de la dinámica ayuda a interiorizar y consolidar los aprendizajes.
- **Interseccionalidad:** Siempre que sea posible, es importante integrar la perspectiva interseccional, mostrando cómo las distintas identidades (género, raza, clase, sexualidad, etc.) se cruzan y afectan a las experiencias de injusticia y privilegio.



### 3. Dinámicas para trabajar la justicia social y la inclusión a partir de las historias de vida y/o experiencias del propio alumnado



Este ejercicio invita a repensar las mochilas de privilegio a través de un juego de roles de modo que nadie se sienta incómodo/a durante el ejercicio. Algunas de las instrucciones para llevar a cabo este ejercicio nos las ofrece el Centro de Capacitación de ONU Mujeres, en su Compendio de Buenas Prácticas de Capacitación para la Igualdad de Género (pág. 64), estas son las siguientes:

- Cada estudiante debe «ponerse en los zapatos» de otra persona, por ejemplo, una madre soltera, un ciego, etc.
- Los enunciados se deben leer en voz alta y el alumnado debe dar un paso al frente cuando uno de los enunciados se refiera al personaje que ellos están representando. Las y los alumnos no deben moverse si el enunciado no es relevante al personaje que ellos están representando.
- Una vez que todos los enunciados se hayan leído, las y los participantes atestiguan visualmente el poder, acceso a recursos y oportunidades que tienen algunas personas en la sociedad en comparación con los demás.
- Basándose en ello, las y los alumnos deben discutir la manera en que se relaciona el poder y el privilegio con el género, la posición socioeconómica, el origen étnico y otros aspectos de una persona que se interceptan en formas complejas.

**Puedes crear los enunciados tú mismo/a o tomar ejemplos disponibles en internet. Es importante que estos enunciados sean coherentes con el contexto y estén alineados con la situación específicas que se desee abordar en el aula.**

Algunos ejemplos serían:

- Si tu color de piel nunca ha sido un obstáculo para ti, da un paso adelante.
- Si tus padres tienen estudios universitarios, da un paso adelante.
- Si nunca te has preocupado por dónde vas a dormir esta noche, da un paso adelante.
- Si te sientes seguro expresando tu orientación sexual en cualquier entorno, da un paso adelante.
- Si puedes acceder fácilmente a cualquier edificio público sin barreras físicas, da un paso adelante.
- Si alguna vez has sido juzgado por tu acento o forma de hablar, da un paso atrás.
- Si alguna vez te has sentido invisibilizado/a en un espacio por tu género, da un paso atrás.
- Si has experimentado escasez de alimentos en tu hogar, da un paso atrás.

Una vez aplicada la dinámica, el o la docente guía la discusión planteando cuestiones como las siguientes:

- ¿Cómo se han sentido en el proceso y cómo se sienten ahora al final?
- ¿Qué les ha sorprendido más de esta dinámica?
- ¿Qué relación guarda con sus experiencias?
- ¿Qué aprendieron en materia de justicia social?
- ¿Cómo creen que estas diferencias afectan las oportunidades en la vida?
- ¿Qué significa tener privilegio y cómo podemos usarlo de manera consciente?

### **3.1 La prueba de asociaciones implícitas de género y carrera**

En este ejercicio los alumnos y alumnas de manera individual deben de realizar la Prueba de Asociaciones Implícitas de Harvard (IAT) de «Género-Carrera» que está disponible en la página web IAT de Harvard (dura aproximadamente 10 min) y que establece el vínculo implícito entre familia, mujeres, carrera y hombres.

Una vez han terminado la prueba y han revisado las estadísticas generales que se encuentran en la misma página web, las respuestas son compartidas en el aula-clase.

### 3.2 Dramatización de situaciones de discriminación y exclusión

El objetivo de esta dinámica es desarrollar la empatía al experimentar, a través de la dramatización a través de la técnica de «role-playing», situaciones de discriminación, exclusión o conflicto relacionadas con la justicia social.

Previamente, hay que preparar una serie de situaciones realistas y que sean de interés para el grupo clase y que esté conectado con experiencias basadas en la injusticia y la discriminación. Asimismo, las situaciones deben ser claras y concisas, describiendo la situación y los personajes involucrados.

Se presentan algunos ejemplos de situaciones:

- Una persona con una discapacidad invisible (ej., autismo) intentando pasear por un espacio público ruidoso y lleno de gente.
- Un solicitante de empleo con un nombre extranjero en una entrevista de trabajo donde se percibe un sesgo inconsciente.
- Un adolescente de un grupo minoritario está siendo objeto de microagresiones en la escuela.
- Un grupo de vecinos discutiendo sobre la construcción de un albergue para personas sin hogar en su comunidad.

Para comenzar la dinámica, se divide a los estudiantes en pequeños grupos y se les asignan una de las situaciones con sus respectivos roles. Posteriormente, se le pide a los estudiantes que se conviertan en actores y actrices y que se metan realmente en el personaje, incluso expresando las emociones que se pueden desarrollar en esas situaciones. Por último, cada grupo representa su situación. El profesor dará instrucciones específicas, como que actúen hasta el punto de la frustración o el conflicto o que muestren cómo se sienten los personajes.

Al finalizar las interpretaciones, el o la docente guía una discusión, planteando cuestiones como las siguientes:

- ¿Cómo se sintieron en su rol? ¿Y como observadores/as de los demás compañeros y compañeras?
- ¿Qué emociones experimentaron?
- ¿Qué dinámicas de poder se observaron en la interpretación de las situaciones?
- ¿Cómo podrían haber intervenido o reaccionar de manera diferente para promover la justicia o la inclusión?
- ¿Qué aprendizajes se llevan en general?

## **4. Materiales para inspirar: relatos, documentales, textos y recursos para enriquecer el trabajo en aula**

En la elaboración de esta propuesta pedagógica, hemos reflexionado cuidadosamente sobre el uso de las historias de vida como herramienta educativa, especialmente cuando se comparten en espacios abiertos o académicos. Aunque contemos con los consentimientos formales de quienes nos confiaron sus relatos, somos conscientes de que las historias no son meros datos: son fragmentos de vida que conllevan memoria, afectos, resistencias y, en muchos casos, formas de dignidad frente a la desigualdad o la exclusión. Por ello, hemos decidido actuar con responsabilidad ética y pedagógica, evitando la circulación de estos relatos y resguardando los espacios íntimos y comunitarios en los que surgieron.

Partiendo de esta premisa, proponemos dos vías complementarias para enriquecer el trabajo en el aula con relatos y materiales significativos. Por un lado, en caso de que el profesorado desee conocer historias de vida recogidas en proyectos previos, sugerimos que se pongan en contacto directamente con nosotras. Así podremos compartir ejemplos concretos, explicar los procesos metodológicos seguidos, las mediaciones éticas necesarias y las claves para comprender los contextos de quienes participaron. Por otro lado, y como alternativa que consideramos aún más potente y pertinente, animamos a que sean los propios estudiantes quienes construyan nuevas historias de vida, desde una perspectiva situada y relacional. Esto implica que el alumnado pueda explorar y documentar narrativas de su entorno más cercano —padres, madres, abuelos, vecinas o referentes comunitarios—, reconociendo en esas voces la riqueza de las memorias colectivas y la pluralidad de saberes populares, locales e intergeneracionales.

Este ejercicio no solo favorece el aprendizaje desde una metodología activa y participativa, sino que además permite formar al alumnado como investigador crítico, capaz de escuchar de manera consciente y ética. Escuchar no solo como quien recibe una información, sino como quien se sitúa ante el otro con respeto, apertura y responsabilidad. La práctica de la escucha activa se convierte así en un acto pedagógico y político que contribuye a formar sujetos capaces de interpretar su mundo, cuestionarlo y transformarlo desde la palabra compartida.

Para acompañar este proceso, ponemos a disposición una selección de documentales, textos y recursos didácticos que permiten abordar la investigación narrativa en la escuela desde perspectivas interculturales, de género y de justicia social. De esta manera, no solo enriquecemos el trabajo en aula, sino que cultivamos un enfoque de educación democrática y de cultura de paz, donde cada historia contada y escuchada es, en sí misma, un gesto de reconocimiento y cuidado.

## 4.1 Material audiovisual: historias de vida y enfoque interseccional

- *La educación prohibida* (Germán Doin, 2012) un documental para cuestionar prácticas educativas desde una mirada crítica.
- Testimonios de maestros y maestras del colectivo LGBTI+Q en el marco del proyecto aulas espejo <https://espejosenlasaulas.felgtbi.org/inicio/>
- *Camino a la escuela* (Disney, 2013) un documental que muestra las barreras en el acceso a la educación.
- *Yo también* (Pastor y Naharro, 2009) documental sobre inclusión educativa.
- Charla TED de Kimberle Crenshaw sobre la urgencia de la interseccionalidad. [https://www.ted.com/talks/kimberle\\_crenshaw\\_the\\_urgency\\_of\\_intersectionality?language=es](https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality?language=es)
- Charla TED de Michale Kimmel sobre porqué el privilegio es invisible para aquellos que lo tienen.
- [https://www.ted.com/talks/michael\\_kimmel\\_why\\_gender\\_equality\\_is\\_good\\_for\\_everyone\\_men\\_included](https://www.ted.com/talks/michael_kimmel_why_gender_equality_is_good_for_everyone_men_included)

## 4.2 Material documental

- Aguirre García-Carpintero, A., Doménech Vidal, A. & Higuera Parra, F. (2014). Tomar conciencia de la realidad. Una mirada transformadora y formativa de los relatos de vida como recurso didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 14, 185-198.
- Bolívar, Antonio. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bretones, E., Solés, J., Alberich, N. & Ros, P. (2014). Historias de vida y Educación Social: una experiencia y formación. *Tendencias pedagógicas*, (24), 71-84.
- Cámara Estrella, A. M. (2019). Aprender con historias de vida, propuesta de prácticas para la formación en los grados de educación. En *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 179-183). Editorial GEU.
- Caro, M. C. (2016). El uso de historias de vida para la formación del carácter de los maestros. En I. Carrillo (coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 213-216). Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Freire, P. (1965). *La educación como práctica de la libertad* (Reimpresión 2015). Editorial Siglo XXI de España.
- Hernández Hernández, F. & Aberasturi, E. J. de (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación, *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.




- Hernández, F., Sancho, J.M. & Rivas, J.I. (Coords.) (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Esbrina-Recerca.
- Santamaría V., J. del P. (2011). Relatos de vida y formación docente: experiencias vividas, historias narradas. *Papeles*, 3(5), 105–118.
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M., & Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de Educación Infantil. *Revista Iberoamericana De Educación*, 71, 217–228.

### 4.3 Otros materiales

- Técnicas y actividades para trabajar la historia de vida: <https://www.escueladefamiliasadoptivas.es/tecnicas-y-estrategias-para-el-trabajo-de-historia-de-vida/>
- *Tejiendo historias de vida: una educación inclusiva, quererla es crearla*
- <https://creemoseducacioninclusiva.com/creamos/hilando-vidas/>





## Últimas reflexiones

---

Como síntesis de lo trabajado en esta guía, resaltamos el valor pedagógico de las historias de vida en la formación universitaria, concebida como un espacio para la relectura crítica de la experiencia. Este recurso narrativo y humanista permite que el alumnado se aproxime a realidades diversas desde la empatía y la reflexión ética, promoviendo una comprensión profunda de la práctica profesional y de las identidades que se configuran en ella. Las historias de vida constituyen, además, una alternativa a los métodos tradicionales, al establecer conexiones significativas entre la teoría y la práctica y favorecer una formación integral conectada con la realidad social (Corbaton-Martínez *et al.*, 2016).

Asimismo, la relectura de experiencias vividas y contadas por otros posibilita la construcción de nuevos saberes y comprensiones (Samada, 2016), permitiendo al estudiantado interpretar el presente a la luz de las trayectorias profesionales situadas en contextos históricos, sociales y culturales (Hernández-Hernández *et al.*, 2014). Estas narrativas abren el acceso a las emociones, las dificultades y las fortalezas de quienes protagonizan los relatos, fomentando un aprendizaje vivencial que fortalece la empatía y el compromiso social (Serret-Segura *et al.*, 2016).

Por último, el trabajo con historias de vida integra también el abordaje de problemas teórico-metodológicos, como la interpretación del pasado, el papel del sujeto o los dilemas entre objetividad y subjetividad. De este modo, se sitúa al alumnado como protagonista activo de su proceso de aprendizaje, articulando reflexión, investigación y evaluación crítica (Magaldi, 2024).

Esperamos que esta guía sirva como punto de partida para promover prácticas educativas donde la investigación narrativa se convierta en una herramienta pedagógica transformadora, que alimente el pensamiento crítico, la escucha activa y una formación universitaria ética, comprometida y situada en los desafíos sociales de nuestro tiempo.





## Referencias bibliográficas

---

- Alberich González, N., Ros Nicolau, P., & Bretones Peregrina, E. (2014). *Biografías al descubierto: Historias de vida y educación social*. Editorial Graó.
- Bolivar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19.
- Bolívar, A. (2002). *Educación y formación del profesorado: una perspectiva crítica*. Síntesis.
- Caro, M. (2016). El uso de historias de vida para la formación del carácter de los maestros. En I. Carrillo *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 213-216). Universitat de Vic - Universidad Central de Catalunya.
- Cedeño, L., Vélez, M. & Rodríguez, O. (2018). Historias de vida en la formación del docente de enseñanza general básica en el Ecuador. *Atenas*, 3(43), 19-38.
- Corbatón-Martínez, R., Martí-Puig, M., & Serret-Segura, A. (2016). Las historias de vida: Una metodología innovadora en la universidad. *Revista del CIDUI: Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, (3), 156. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/367980>
- Delory-Momberger, C. (2008). La investigación cualitativa en educación: fundamentos y métodos. *Revista de Educación*, (345), 33-49.
- Espinoza- Freire (2023). El estudio biográfico-narrativo como método de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Santiago* (160), 267-283.
- Feixa, C. (2018). *La imaginación autobiográfica: Las historias de vida como herramienta de investigación*. Gedisa Editorial.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* (20.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- García, R. (2025, 18 de mayo). Cuando la escuela se abre al relato de las vidas pasadas, el aprendizaje gana sentido y la convivencia se fortalece. Periódico digital *El País*. <https://elpais.com/educacion/escuelas-en-red/2025-05-18/cuando-la-escuela-se-abre-al-relato-de-las-vidas-pasadas-el-aprendizaje-gana-sentido-y-la-convivencia-se-fortalece.html>

- González, J. (2007). Las historias de vida en educación: Avances en los últimos 25 años y panorama actual. En *Espacio y tiempo en la Globalización* (pp. 221-249). Ediciones Caracol. [https://www.researchgate.net/publication/261214050\\_Las\\_historias\\_de\\_vida\\_en\\_educacion\\_Avances\\_en\\_los\\_ultimos\\_25\\_anos\\_y\\_panorama\\_actual](https://www.researchgate.net/publication/261214050_Las_historias_de_vida_en_educacion_Avances_en_los_ultimos_25_anos_y_panorama_actual)
- Haber, S. y Renault, E. (2007). ¿Un análisis Marxista de los cuerpos?. En *Cuerpo dominados Cuerpos en ruptura*. Nueva Visión.
- Hernández-Hernández, F., & Aberasturi, E. (2014). Las historias de vida como alternativa para visibilizar los relatos y experiencias silenciadas de la educación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 133-144.
- INTEF. (s.f.). ¿Cómo hacer una historia de vida? *La aventura de aprender*. [https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos\\_colab/como-hacer-una-historia-de-vida/](https://laaventuradeaprender.intef.es/proyectos_colab/como-hacer-una-historia-de-vida/)
- Landín, M. y Sanchez, I. (2017). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. [https://www.researchgate.net/publication/333521640\\_El\\_metodo\\_biografico-narrativo\\_Una\\_herramienta\\_para\\_la\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/333521640_El_metodo_biografico-narrativo_Una_herramienta_para_la_investigacion_educativa)
- Magaldi Fernández, A. (2025). El valor del «abuelo Cebolleta»: las historias de vida como herramienta didáctica en el Grado en Historia. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 10 (1), 284-308. <https://doi.org/10.15366/rep2025.10.1.011> ISSN 2445-4109.
- Moriña, A. (2016). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*, 142. Narcea Ediciones.
- McRuer, R. (2022). Teoría crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad, *Reis. Revista Española de Investigación Sociológica*. 179, 159-166.
- Mena, A. M. M. (2017). *Una mirada al feminismo decolonial en América Latina* (J. J. Tamayo, Ed.; 1st ed.). Dykinson, S.L. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwkjv>
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. Cuestiones pedagógicas. *Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 247-265.
- Rodríguez, R.P. (2014). La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 115 – 128.
- Rivas, J. I., Márquez, M., García, M., & Calvo, P. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social. Rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J. Sancho, F. Hernandez, L. Montero, J. De Pablos, J. Rivas, & A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social*. Octaedro.
- Sanjuán Núñez, L. S. (2019). *La entrevista y la historia de vida*. Universidad de La Rioja.
- Serret-Segura, A., Martí-Puig, M., & Corbatón-Martínez, R. (2016). Las historias de vida en la formación de maestros de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 217-228. <https://doi.org/10.35362/rie710281>

- Spivak, Gayatri Chakravorty (2003). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39.
- Szczepanski, J. (1979). El método biográfico. *Papers: revista de sociología*, 231-256.
- Vite, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Revista Nómadas*, 52, 13-27.







# Índice

---

Introducción.....	9
Agradecimientos .....	11
<b>BLOQUE 1. Aproximaciones teóricas</b>	
Fundamentos para comprender la historia de vida como herramienta pedagógica y de investigación .....	13
1. Habitar la experiencia, narrar la vida: sentidos pedagógicos de las historias de vida .....	14
2. Entre el dato y la emoción: aportes epistemológicos y metodológicos desde la investigación cualitativa.....	17
3. Beneficios pedagógicos y consideraciones metodológicas en el uso de historias de vida como herramienta pedagógica .....	20
3.1 Beneficios .....	21
3.2 Desafíos .....	24
<b>BLOQUE 2. Perspectivas y enfoques para la construcción de historias de vida</b>	
Claves éticas, metodológicas e interseccionales para acompañar procesos narrativos en la universidad .....	27
1. Memoria, cuerpo y territorio: diálogos con perspectivas decoloniales, feministas e interculturales .....	28
1.1 Perspectiva decolonial.....	28
1.2 Perspectiva feminista .....	29
1.3 Perspectiva intercultural.....	30

2. Escuchar, leer, preguntar: cómo trabajar historias de vida en clase desde el enfoque interseccional . . . . .	30
2.1 Interseccionalidad situada . . . . .	31
2.2 Algunas pautas y recomendaciones . . . . .	31
3. ¿Cómo construir historias de vida con sentido formativo?	
Itinerarios metodológicos desde la práctica . . . . .	33
3.1 Diseño del proceso desde la ética del cuidado. . . . .	34
3.2 Selección del narrador y/o narradora y guía narrativa . . . . .	35
3.3 Recogida de las historias de vida . . . . .	36
3.4 Análisis e interpretación conjunta . . . . .	37
3.5 Restitución, validación y difusión de las historias de vida . . . . .	38
<b>BLOQUE 3. Hacer y sentir desde el aula</b>	
Propuestas prácticas, ejercicios, preguntas y materiales para trabajar con historias de vida en clave interseccional . .	39
1. Dinámicas para nombrar desigualdades y tejer resistencias: trabajar la justicia social e inclusión desde las vivencias. . . . .	40
2. La relevancia de la reflexión personal para trabajar la justicia social y la inclusión . . . . .	40
2.1. Caminar hacia la empatía y la acción colectiva . . . . .	42
3. Dinámicas para trabajar la justicia social y la inclusión a partir de las historias de vida y/o experiencias del propio alumnado. . . . .	44
3.1 La prueba de asociaciones implícitas de género y carrera . . . . .	45
3.2 Dramatización de situaciones de discriminación y exclusión . . . . .	46
4. Materiales para inspirar: relatos, documentales, textos y recursos para enriquecer el trabajo en aula . . . . .	47
4.1 Material audiovisual: historias de vida y enfoque interseccional . . . .	48
4.2 Material documental . . . . .	48
4.3 Otros materiales. . . . .	49
Últimas reflexiones. . . . .	51
Referencias bibliográficas. . . . .	53

# Historias de vida como recurso didáctico para trabajar la inclusión y justicia social en educación

## **Dra. Macarena Machín Álvarez**

Profesora docente e investigadora laboral en el departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz. Su labor investigadora se centra en ámbitos como la inclusión educativa, la interculturalidad, las metodologías activas y participativas y la educación emocional. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socio-educativas (AEyOSE).

## **Dra. Iris Páez Cruz**

Investigadora en la Universidad de Cádiz, cuenta con una amplia experiencia en el ámbito de la educación intercultural y la inclusión educativa, centrada en promover la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en los diferentes espacios educativos. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socio-educativas (AEyOSE).

## **Mtra. Alevtina Ivanova**

Investigadora predoctoral (FPI) en la Universidad de Cádiz. Su línea de investigación aborda la atención educativa al alumnado extranjero desde una perspectiva intercultural, educación inclusiva e innovación educativa. Forma parte del Grupo de Investigación HUM 936: Análisis de la exclusión y de las oportunidades socio-educativas (AEyOSE).

## **Dr. Manuel de Besa Gutiérrez**

Doctor en Educación y docente en el Departamento de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. Su labor investigadora se centra en identificar variables asociadas a los procesos de transición y adaptación, rendimiento académico, aprendizaje y persistencia de diferentes tipologías de estudiantes universitarios. Forma parte del grupo Análisis de la Exclusión y de las Oportunidades Socioeducativas (HUM936).