

**III JORNADAS DE HISTÓRIAS
DE VIDA EM EDUCAÇÃO**
A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO A PARTIR
DE HISTÓRIAS DE VIDA

**III JORNADAS DE HISTORIAS
DE VIDA EN EDUCACIÓN**
LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO A PARTIR
DE HISTORIAS DE VIDA

**A criação do conhecimento
na investigação com
histórias de vida**

**La generación de conocimiento
en la investigación sobre
historias de vida**

**EL RELATO DE LA INVESTIGACIÓN Y EL
RELATO INTERPRETATIVO DESDE UN
PUNTO DE VISTA CRÍTICO**

María Jesús Márquez García

Introducción

Lo que presento en este trabajo es un fragmento del proceso metodológico de una investigación con relatos de vida en la realización de la tesis doctoral. A partir de seis relatos de vida de mediadoras interculturales (gitanas y no-gitanas) se profundiza en la relación de éstas con las escuelas, el profesorado, al alumnado y las familias hasta aproximarnos a un análisis social, cultural y político de las escuelas multiculturales y el desarrollo de la mediación intercultural en los centros educativos.

Mi propósito en este trabajo es plantear en el debate tres momentos relevantes en este proceso metodológico: la construcción de los micro-relatos, el relato narrativo de la investigación y el informe interpretativo-dialógico y la producción de conocimiento crítico.

Construir los micro-relatos a partir de las entrevistas

Richard Waller y Jonathan Simmons (2009), destacan que el análisis de los datos implica escuchar una y otra vez las entrevistas y releer las notas de campo, hasta conseguir claridad. Así se identifican temáticas y experiencias claves en la narrativa usando la “*perspectiva de ojo de buitre*” (p. 61): *primero* presentamos los hallazgos en <primer plano>, acercando el foco, evitando interpretar en exceso los relatos en este nivel y haciendo hincapié en el contexto general. En este momento nos quedamos cerca de la versión personal las participantes buscando destacar los detalles de cada persona, lo que la caracteriza e identifica, sus problemas y cómo y con qué argumentos explican sus experiencias relacionadas con el tema de investigación. *En segundo lugar* ampliamos la vista panorámica del *buitre* con una mirada al contexto social, en un texto más teorizado. A este proceso Goodson y Sikes (2001, cit. en Waller y Simmons 2009) le llaman transformar un relato de vida en una historia de vida contextualizada.

Esta perspectiva de análisis es una forma de acercar “el zoom sobre las vidas individuales mientras tenemos una panorámica del contexto social, político e institucional más amplio” (Waller y Simmons 2009: 70). Como señala Rivas (2009) “la investigación educativa no puede estar al margen de los procesos sociales y las dinámicas de transformación de la sociedad” (p. 29).

El interés del trabajo con las entrevistas realizadas era partir de las informaciones obtenida para elaborar un relato con sentido, teniendo en cuenta las particularidades de cada una de ellas y evidenciando aspectos relevantes de sus historias y narraciones desde el foco de estudio y los otros focos por los que se transita. El trabajo en los centros educativos, su crítica al sistema educativo y sus sentimientos en la escuela como profesionales extrañas en ese contexto, se iba entrelazando con sus vidas y emociones expresada en opiniones, denuncias y experiencias.

Las temáticas como plantea Van Manen (2003) no son objetos ni generalizaciones, “son como nudos o entramados de nuestras experiencias, y entorno a ello se van hilando ciertas experiencias vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (p. 108). Estas temáticas van indicando la movilidad y dinamicidad de las vivencias y la investigación.

Me costaba distanciarme emocionalmente de la información de las entrevistas, la mayoría de información transcrita y vaciada me parecía importante y relevante, sin embargo estaba ante una información demasiado extensa y con una organización a la que solo yo podía encontrar sentido. Para construir una organización contextualizada, con sentido y

narrada debía reorganizar y seleccionar la información en torno a temáticas que vertebraran y produjeran un hilo conductor en cada uno de los micro-relatos. Esto significó la primera síntesis, un primer análisis y la inicial aproximación a lo significados relevantes que van a comunicar cada historia, el equilibrio era mantener el significado de sus palabras en primera persona y construir su narración, con el mismo sentido, en una trama organizada con la ayuda de la metáfora.

Construir una trama particular y conjunta, participantes e investigadora

Un segundo momento, en la construcción de los micro-relatos y relato narrativo, fue pasar de las temáticas a las categorías de análisis que englobaban las temáticas, con el propósito de darle sentido y una organización al conocimiento. Una forma de organizar las temáticas podía ser en sentido diacrónico o sincrónico, en este trabajo se contemplan ambas perspectivas al construir el relato. El sentido diacrónico se refiere a la trayectoria subjetiva y personal de las participantes, y el sincrónico, está ligado al contexto de acción, una vez que se sitúan en la escuela y están desarrollando su trabajo de mediadoras en los distintos escenarios de acción, en el barrio con las familias, en el centro con el profesorado, con el alumnado, etc. Se trata de crear nudos de significado comunes que nos permitan avanzar en el análisis, configurar los rasgos y características, comunes o diferentes, que se van a tener en cuenta en el análisis y desde donde poder iniciar una interpretación sin alejarnos de la voz de las participantes (PROCIE, 2010)¹.

Una característica del análisis de la información en la narrativa, a diferencia de otros modos de análisis cualitativo, es no alejarse de las palabras de la participante y el contexto, ni arrancar las voces de los sujetos para la explicación de categorías externas o ajenas al sentido de sus propias narrativas (Rivas, 2009). El continuo equilibrio sería construir micro-relatos en los que enhebrar los temas relevantes de cada historia, situándolos en un contexto particular y posteriormente articular cada micro-relato desde el relato de la investigadora que ampliaría el sentido del contexto de la investigación.

La imagen sobre el relato narrativo que articula los micro-relatos es similar a una planta, sobre un tronco en el que situaría mi trayectoria espacio-temporal personal e investigadora, iría anudando los relatos de las personas desplegándose como ramas independientes y al mismo tiempo articuladas en un relato común. Cada rama la constituye sus historias particulares, sus experiencias de mediación y personales en los centros educativos, tal y como ellas lo argumentan y les significan. Los micro-relatos no serían demasiado extensos, pero debían presentar descripciones, sentimientos, anécdotas, reflexiones y opiniones de lectura ágil y narrativa. Representar la situación de la investigación, suponía pasar de la imagen mental a la escritura, una cuestión importante como plantea Van Manen (2003).

La construcción del relato narrativo, que engloba y da sentido histórico-contextual a los micro-relatos no es lineal y pone de manifiesto el contenido y el proceso investigador; ya que una narración lineal probablemente no pueda llegar a mostrar la complejidad de la experiencia investigadora vivida, ni los contextos de la investigación y las participantes. Rivas, (2009) propone presentar por un lado los relatos narrativos tal y como he expresado, y por otro los resultados de la investigación en un relato único de forma creativa: diferentes

1 Discusiones mantenidas en el grupo de Investigación PROCIE de la Universidad de Málaga.

niveles de texto, collages narrativos, técnicas audiovisuales, documentos, imágenes, etc. Hablamos de otro momento de la investigación, la elaboración del informe interpretativo-dialógico.

El relato de la investigación nos llevan a cuestiones que orientan la interpretación, nos suscitan más preguntas que respuestas, hace que nos introduzcamos en el mundo de la investigación y de las participantes suscitando interés, cuestionamientos y curiosidad en un contexto narrativamente rico.

El informe interpretativo-dialógico desde la pedagogía crítica

Norman K. Denzin, (2008), aporta desde la pedagogía crítica una reflexión útil que he tenido en cuenta en la representación narrativa del informe final o informe de investigación, llamado interpretativo-dialógico. Para este autor, *la ética* de cualquier actuación o representación de escena debería tener tres direcciones interrelacionadas: “las dificultades éticas. Los modelos éticos tradicionales y la ética indígena de la actuación con el teatro político” (p. 187). Según este autor, citando a Conquegood (1985: 4), existen cuatro escollos éticos que debemos evitar en la representación o informe final: *el robo del guardián*, buscar buenos textos que representar a cambio de unos honorarios, aunque en ocasiones la representación denigre a algún miembro de la familia o grupo cultural. *El entusiasta o superficial*, el investigador/a no logra implicarse con la suficiente profundidad en el entorno cultural de quien trata de representar, por lo que no se contextualiza bien al otro. *El escéptico*, da valor al distanciamiento, y al cinismo, y trata de no enfrentarse a las tensiones éticas y morales que se plantean. *El conservador o sensacionalista*, al igual que el guardián hace sensacionalismo con las diferencias culturales que supuestamente definen el mundo del otro.

La ética a tener en cuenta en la elaboración del informe es la *ética contingente*, que parte de los modelos feministas según Denzin (2008), y que operan hacia el exterior. Parten de las experiencias personales y llegan a contextos sociales en los que la experiencia se perfila por relaciones sociales basadas en el cuidado, el respeto y el amor. La investigadora está dentro del grupo, no fuera, y sitúa una ética local, feminista y comunitaria, que respete y proteja los derechos, los intereses y las sensibilidades de los sujetos de la investigación. A diferencia de la ética universalista, la ética contingente incluye “el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad” (Denzin, 2008: 189). Desde la pedagogía crítica se quiere representar una ética contingente compatible con los valores de las minorías, esta ética es llamada por este autor, “la pedagogía de la esperanza”: es una ética compartida por el grupo, trata de ser una ética del cuidado y de la responsabilidad, dialogal y comunitaria, en la que se trata a las personas con dignidad y respeto.

En el texto dramático de múltiples voces, tal y como entendemos el informe interpretativo, según Denzin, se ha de poner en escena una pedagogía de la esperanza, tal y como se pone en escena el teatro del oprimido: ha de tener discernimiento moral, basándose en sucesos reales, ha de tener una ética basada en la política de la resistencia, honestidad y su propósito, y el más importante para tener en cuenta en la elaboración del texto final, es ubicar el diálogo como centro. Es un texto que no habla acerca del otro ni para el otro, sino con el otro, “un texto que retoma el pasado y lo devuelve a la vida del presente”, tratando de hacer que el diálogo siga avanzando y tenga un final abierto. “Este texto no sólo se

limita a solicitar empatía: interroga, critica y empodera. Se trata de un criticismo dialógico. La actuación dialógica es el medio para lograr ‘una comprensión intercultural honesta’” (Denzin, 2008: 190).

Recogiendo la idea del teatro pedagógico crítico de Augusto Boal (1995: 42), las representaciones dialógicas buscan ennoblecer la experiencia humana, facilitan desde el diálogo, las interpretaciones del mundo de la vida y del mundo del sistema para las transformaciones públicas y privadas y hace un homenaje a las luchas personales, a la construcción de la identidad y la posibilidad de una sociedad emancipada.

<p>1) ANÁLISIS ENTREVISTAS: Temáticas Comunes y no Comunes respecto a: Su historia personal y profesional (histórico) Sus experiencias profesionales (situacional, detalle, contextos...) Sus preocupaciones, intenciones, deseos, propuestas... (sus aportaciones).</p>	<p>2) MICRO-RELATOS Y RELATO DE LA INVESTIGACIÓN: Categorías Analíticas en torno a: - La identidad - El contexto laboral - El contexto de la institución educativa - El sentido de la mediación intercultural en contextos educativos</p> <p>Categorías transversales: - GÉNERO - MULTICULTURALIDAD</p>
<p>3) INFORME INTERPRETATIVO-DIALÓGICO: Categorías interpretativas</p> <ul style="list-style-type: none"> - La identidad. Mujeres mediadoras, iguales y diferentes. El desafío en las experiencias personales. La importancia de lo afectivo. La emancipación. La solidaridad. - Mediadoras en una cultura escolar disciplinar. La cultura disciplinar. Trabajo subsidiario Sentirse ajenas. Mediar sobre lo normativo ajeno. Priorizar lo urgente. La intermediación. Organización Jerárquica. El problema está fuera de la escuela. Cambiar fuera para cambiar dentro. La sanción como respuesta. La inmediatez y urgencia. Lo social versus lo docente. Contexto de control. El miedo a que te cierren la puerta. La escuela fragmentada. El absentismo y las expulsiones como respuesta disciplinar. Desencuentro, centro-entorno como conflicto. - Las preocupaciones de las mediadoras como profesionales de la mediación intercultural en la escuela. La formación. La mediación natural. La reflexión. La crítica. La comunicación como conflicto. ¿Qué es ser mediadora?. Imparcialidad o no. El trabajo en grupos interculturales. Más allá de una técnica. Mediación preventiva. Proponer cambios. - Mediadoras desde el punto de vista comunitario-transformador. La mediación como cultura comunitaria. Mediación crítica. La necesidad de transformación social y comunitaria. La mediación como creación de comunidad. La mediación como espacio dialógico. El centro educativo como mediador. Trabajo interprofesional (docentes, mediadores/as, educadores/as...). Escuela como movimiento social. Compromiso de transformación compartido. Lo pedagógico mediador y lo mediador pedagógico. 	

Ideología y Pedagogía Crítica en la investigación narrativa

En la producción del conocimiento de esta investigación me preocupaba la ideología, entendiéndola como la “producción y representación de ideas, valores, creencias y la forma en que son expresadas y vividas tanto por los individuos como por los grupos” (McLaren 1984: 215). Desde este punto de vista, tendría en cuenta tanto la producción de significados, el modo de ver el mundo, el complejo de ideas y las diferentes tipos de prácticas sociales. En definitiva sería la intersección del significado y el poder en el mundo social (Ibidem). McLaren (1984) distingue entre ideología dominante e ideología oposicional o alternativa. La primera se refiere a patrones y creencias compartidas por la mayoría de las personas, por ejemplo el patriarcado y el capitalismo, que han sido ideologías alimentadas desde la infancia en la escuela y en la familia y medios de comunicación; la segunda, la ideología

alternativa y la producción de conocimiento desde el enfoque narrativo crítico, intenta desafiar ciertos estereotipos existentes que tienen una forma social desigual y opresiva para algunos seres humanos.

Las aportaciones feministas a este tipo de investigaciones nos alerta de que incluso en ocasiones, la ideología alternativa puede ser manipulada y utilizada por la cultura dominante, el patriarcado, el capitalismo, etc., para conseguir espacios simbólicos que les permita continuar con la ideología dominante.

El enfoque narrativo desde una perspectiva crítica es otra forma de ver el mundo, una relación dialógica e intersubjetiva en el proceso de investigación y al mismo tiempo, un compromiso por la producción de conocimiento desde personas y colectivos silenciados, comprometiéndonos con la justicia social y con la transformación de situaciones opresivas personales y sociales. En definitiva, una ideología alternativa y en contraposición al enfoque positivista y tecnocrático.

La investigación crítica produce un tipo de conocimiento, y con ello un tipo de teoría sobre la escuela, la etnia, el género y las clases sociales, con el propósito de contribuir al desarrollo de la democracia y la justicia social, al mismo tiempo que presenta modos alternativos de ver y analizar el mundo. Giroux (2001), sostiene que la pedagogía crítica tiene que ser construida por las historias que la gente cuenta y el significado que le asigna la persona que lo vive, y lo que subyace a sus voces. La voz es un concepto pedagógico, que desde la perspectiva crítica y desde el enfoque narrativo, alerta a los participantes en la comunidad escolar de que todo discurso está situado históricamente y mediado culturalmente, y que parte de su significado deriva de la interacción con los demás. McLaren (1984) dice:

... aunque el término voz puede referirse a un discurso internalizado, privado, tal discurso no puede ser comprendido sin situarlo en un universo de significados compartidos, esto es, en los símbolos, narrativas y prácticas sociales de nuestra cultura en la que el diálogo está tomando lugar. El término voz se refiere a la gramática cultural y al conocimiento que los individuos utilizan para interpretar y articular la experiencia (p. 273).

La voz por lo tanto, no sólo es un reflejo del mundo, sino la fuerza constitutiva que media y da forma a la realidad dentro de las prácticas históricamente construidas y las relaciones de poder. Cada voz está constituida por la voz particular y la experiencia anterior; así mismo es el vehículo para hacerse oír y convertirse en participantes activos del mundo, sobre todo aquellas voces silenciadas en el debate político, económico y educativo.

Para McLaren (1984), la voz del maestro o maestra refleja los valores, ideologías y principios estructurales para comprender la historia y su trabajo; es la voz de la autoridad que acostumbra a silenciar la voz de los estudiantes, por ello también necesitamos oír la voz de los estudiantes. El caso de los y las mediadoras interculturales, que nos ocupa en este trabajo, tal y como dice Dubet (2006a), muestran una voz como la de los estudiantes, que puede ser silenciada y pasar desapercibida en la opinión de la institución. En este sentido Giroux (2001) y Freire (1970, 1996, 1997), al igual que otros autores de la pedagogía crítica, proponen que debemos tomar la experiencia y las voces de los estudiantes, o de los silenciados que viven la institución, como punto de partida para el análisis de la misma. La voz o la palabra de los y las participantes no significa situarla en sí misma sino en relación a las experiencias compartidas en el contexto social e institucional en la que se desarrolla.

Las pequeñas historias, las voces particulares de los y las participantes (*petites*

histories), desde la perspectiva de la pedagogía crítica, en su nivel individual, social e institucional son útiles para encontrar estructuras opresivas o de privilegios del poder productivo de las grandes historias (*les grandes histories*) (Kathleen S. Berry, 2008):

Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, las grandes narrativas, de la historia y de la sociedad modernas. Les petites narratives actuarán como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún, les petites narratives, contarán historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción, y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de las grandes narrative (p. 117).

En cada micro-relato presentado en la investigación podemos encontrar pequeñas narrativas que ponen en cuestión a la escuela multicultural, la etnia, el patriarcado, el corporativismo y el papel subsidiario adjudicado a la mujer gitana en la historia.

Conclusiones y temas para el debate

El proceso de investigación narrativa, tiene un compromiso en la elaboración del relato con los y las participantes de la investigación y en la construcción de un texto personal, situado y analítico, con una trama e historia subjetiva y socio-histórica. Este texto es un momento de construcción intersubjetivo, basado en las devoluciones y el diálogo con las participantes hasta acordar un texto consensuado y con significados compartidos.

Por otra parte el relato narrativo de la investigación, como describo en esta experiencia, no acaba con los micro-relatos sino que éstos se enhebran en un tronco común, que es el relato de la investigadora que va presentando los contextos y la trama socio-histórica que conducen a los microrelatos. Este relato tiene un carácter narrativo biográfico de la investigación.

El tercer momento sería la elaboración del relato interpretativo que se construye en un diálogo entre las aportaciones de las participantes de cada micro-relato, las aportaciones de autores y autoras al tema de estudio y las aportaciones de la investigadora. La categorías de este informe son interpretativas, con controversias, discusiones y cuestiones acerca de prácticas cotidianas que provocan crítica al pensamiento dominante y a la escuela etnocéntrica. La relación teoría y el conocimiento que produce la indagación muestra cuestiones complejas que trascienden de la resonancia en sus vidas para resonar en otros y otras.

Bibliografía

- Berry, K. S. (2008), Lugares (o no) de la pedagogía crítica. En P. McLaren, J.L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 117-140) Barcelona: Grao.
- Boal, A. (1995), *El arcoíris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba.
- Bruner, J. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. A.

- Bruner, J. (1997), *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S. A.
- Denzin, N. K. (2008), La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza. En P. McLaren & J. L. Kincheloe (eds.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 181-200) Barcelona: Editorial Graó.
- Dubet, F. (2006a), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Giroux, H. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó
- Kushner, S (2002), *Personalizar la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Marquez García, M.J. (2012) *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo*. Almería: Servicio de publicaciones UAL.
- McLaren, P (1984), *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- Rivas Flores, J. I (2009), Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de Argumento en la investigación. En, *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Van Manen, M. (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S. A.
- Waller, R y Simmons, J (2009), Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En J. I. Rivas & D. Herrera (coord.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74), Barcelona: Octaedro.

