

INTERSEDES
REVISTA ELECTRÓNICA DE LAS SEDES
REGIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



Mural de colectivo artístico de Guanacaste

**La escritura narrativa como estrategia de indagación en
investigación educativa**

Élida Vargas Barrantes

WWW.INTERSEDES.UCR.AC.CR
VOL. XI, N°22 (2010)
ISSN 2215-2458

La escritura narrativa como estrategia de indagación en investigación educativa

(Narrative writing as a strategy of inquiry in educational research)

Élida Vargas Barrantes¹

Recibido: 10 agosto

Aprobado: 8 setiembre

Resumen

La narrativa se analiza como una de las formas de construir la realidad y ordenar las experiencias sociales, la cual se ha convertido en un modo natural del funcionamiento cognitivo. También se enfatiza en como los relatos de vida pueden cumplir varios cometidos: una función exploratoria, una función analítica y verificativa, y finalmente una función expresiva en el estadio de la síntesis que permite analizar un mismo relato de vida desde la óptica de diferentes autores/as. La reflexión autobiográfica es entendida, no sólo como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social, para hacer especial énfasis en el proceso educativo.

Palabras clave: escritura narrativa, etnografía escrita, lenguaje escrito, historias de vida, investigación biógrafo--narrativa, investigación educativa.

Abstrac

The narrative is analyzed as one way of constructing reality and order the social, which has become a natural mode of cognitive functioning. Also emphasizes how life stories can serve several purposes: an exploratory function, an analytic function and verified, and finally an expressive role in the synthesis stage to analyze the same story of life from the viewpoint of different authors ace. Autobiographical reflection is understood not only as a personal exercise, but as a process that takes its meaning within a social context, to place special emphasis on the educational process.

Key words: narrative writing, written ethnography, written language, life histories, biographical research - narrative, educational research.

Introducción

Toda investigación empírica pasa necesariamente por diferentes fases, puesto que progresa desde el desconocimiento al descubrimiento, después a la formación de una representación mental de procesos sociales y la comprobación de los “hechos” o más bien de las observaciones y, por último, a la expresión en forma oral y escrita de esta representación con la finalidad de difundirla (Aceves, 1989). Desde la visión de este autor, no es deseable que estos tres estados, la exploración,

¹ Profesora de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. (elida.vargas@ucr.ac.cr)

el análisis y la síntesis, se hallen enteramente separados. Es deseable que la exploración prosiga cuando el trabajo de análisis ha comenzado y que redacciones preliminares precedan a la terminación de la fase analítica. No obstante, en este periodo postmoderno, estamos en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad (Bolívar, 2002).

La comprensión de una misma realidad, de las distintas actividades humanas (económicas, políticas, culturales) constituye niveles diferenciados, que al final se integran. Esto significa que conocer las sociedades humanas significa reconocer las distintas manifestaciones sociales en su globalidad y los mecanismos de influencia que existen entre ellas (Musri, 1999). Para Vera y Jaramillo (2007), es posible desarrollar un trabajo etnográfico a partir de un relato de viaje, de los miembros de una audiencia judicial, de la forma como se produce y se construye una decisión política o judicial en ámbitos institucionales (por ejemplo, la Corte Constitucional) y también del modo como operan en el día a día los funcionarios que atienden poblaciones vulnerables desde instituciones oficiales hasta establecimientos locales. En este sentido, Bolívar (2002), señala que narrativas de gente y narrativas del investigador se llegan a fundir de manera productiva para comprender la realidad social.

Como una de las formas de construir la realidad y ordenar las experiencias sociales, la narrativa se convierte en un modo natural del funcionamiento cognitivo (Branda, 2010). Esto significa que el referente de la etnografía se rompe, se cuestiona el punto de vista exclusivo del etnógrafo que habla de otro que no es él, emerge el punto de vista de la mujer, del latino, del homosexual, quienes narran y cuestionan sus propios contextos e incluso la forma como la etnografía clásica ha hablado de ellos (Vera & Jaramillo 2007).

Los relatos de vida como procedimiento etnográfico, pueden cumplir varias funciones: una función exploratoria, ciertamente, pero también una función analítica y verificativa, y finalmente una función expresiva en el estadio de la síntesis (Aceves 1989). Es decir que no existe una manera de utilizar un mismo relato de vida, sino varias. Este mismo autor indica que según se incorpore en la fase exploratoria, en la fase analítica o en la fase de síntesis, se le hará cumplir una función diferente; no será leído del mismo modo; será siempre el mismo relato, pero se insertará en contextos diferentes. Es evidente que la reflexión autobiográfica es entendida, no como un ejercicio personal, sino como un proceso que toma su sentido dentro de un contexto social (Branda, 2010).

Según los aspectos analizados en los párrafos anteriores, la investigación en la escritura narrativa y las autobiografías en educación pueden ayudarnos a conocer y comprender un abanico de

fenómenos educativos que en última instancia podrían mejorar la práctica docente. En este sentido, el presente trabajo tiene como propósitos: destacar la relevancia de la escritura narrativa como método de investigación etnográfica así como subrayar la importancia de las historias de vida en la investigación educativa.

La escritura en la investigación cualitativa

Para Richardson y Adams (2005), escribir es pensar, escribir es análisis, la escritura es de hecho un método de seducción y descubrimiento. No obstante, para estas autoras esta concepción posmoderna de escribir resulta problemática, aunque no novedosa para los escritores en el área de humanidades. Esta concepción de la escritura también implica un cambio de escena; es decir, de la confianza a la duda. Además, no constituyen un cuerpo ordenado y complementario de ideas y proposiciones lo que hace difícil caracterizar un modelo de etnografía (Micelli, 1996). Según este mismo autor, estas corrientes posmodernas más bien están orientadas a centrar su atención en aquellos aspectos del proceso etnográfico que Malinowski no problematizó; porque se trata de formas de representación, traducción y evocación de la etnografía de textos.

Aun cuando Richardson y Adams (2005), consideran de gran valor repensar la forma de escribir etnografías, son conscientes de que no se deben rechazar de plano, los conceptos definidos desde el "interpretativismo". Conceptos que han evolucionado durante décadas de investigación en el pasado y que según ellas, se deben examinar sus efectos sobre las personas y la producción de conocimiento y como cualquier otra metodología, deben estar sometidos al interrogatorio permanente por parte de investigadores y lectores. También señalan la posibilidad de reescribir los relatos etnográficos desde diferentes ópticas, lo que no implica necesariamente rechazar la manera convencional de complementar palabras y datos. Estamos obligados a trabajar con los "recursos del viejo lenguaje, el lenguaje que ya poseemos y que nos posee" (Richardson & Adams 2005, p. 837).

Con el propósito de reflexionar y contextualizar en relación con las nuevas prácticas e + anteriores se puede concluir que el texto final (científico o literario) es una construcción retórica e ideológica. En otras palabras, la investigación y la crítica social o literaria están determinadas en gran medida por el lenguaje y el paradigma desde el cual se formulan. Esto implica que ya propiamente en el relato, el narrador está implicado, "corporeizado", en su propia experiencia (Cornejo, Mendoza & Rojas, 2008).

Siguiendo a Cornejo *et al.* (2008), en el relato el sujeto deviene su propio objeto de conocimiento, mientras que el narratorio, debe acercarse a las vivencias del narrador, abrirse a su lenguaje cotidiano, salir de sus propios sistemas conceptuales. Estos desplazamientos recíprocos e

inversos (de distanciamiento teórico e implicación práctica), permiten la creación de un espacio y de un sistema de comunicación, de una nueva unidad, donde una parte de vida encuentra sus conceptos y unos conceptos encuentran vida. En otras palabras, como lo señala Van Maanen (1993), estamos en el negocio de persuadir a otros de que sabemos de qué estamos hablando y de que deben prestarnos atención. Esto lo hacemos primordialmente por medio del texto, -la palabra escrita- Es decir, la escritura se transforma en la articulación de estrategias textuales destinadas a generar autoridad para el autor y lograr credibilidad de lo que se dice mediante la etnografía como escritura (Micelli, 1996).

La etnografía como escritura

La construcción de conocimientos etnográficos es un proceso directamente dependiente del momento en que se decide escribir, por lo tanto, el qué decir, está intrínsecamente ligado con el cómo decirlo- En palabras de Micelli (1996), la etnografía ya no describe un mundo extraño a través de la escritura, lo que hace es servir de trance meditativo al etnógrafo respecto de su experiencia. Por lo tanto, ninguna etnografía puede deshacerse de convenciones históricas, políticas, personales, sociales, institucionales y narrativas.

Es evidente que el género etnográfico tradicional ha sido desdibujado, ampliado y modificado con investigadores que escriben en diferentes formatos para una variedad de audiencias. Para Richardson y Adams (2005), esta nueva forma de escribir etnografías requiere de prácticas creativas, en donde es importante considerar los siguientes cuatro criterios y responder a las preguntas en ellos planteadas a la hora de discernir entre un trabajo tradicional y una producción posmodernista:

-Contribución sustantiva. ¿Cómo contribuirá la investigación a nuestra comprensión de la vida social? ¿El escritor demuestra una profunda conexión entre los puntos de vista científico social? ¿Presenta la obra una "verdadera" descripción en el sentido cultural, social, individual o colectivo de la "realidad"?

-Mérito estético. ¿En lugar de reducir las normas, se añade otra norma? ¿Tiene el trabajo pieza éxito estético? ¿El uso creativo de las prácticas de análisis es abierto e invita a dar respuestas según la interpretación?

-Reflexividad. ¿Cómo se entiende la contribución del autor? ¿Ha sido tanto un productor como un producto del texto? ¿Hay suficiente conciencia de sí mismo y auto-exposición de manera que el lector pueda hacer juicios sobre su punto de vista?

-Impacto. ¿El trabajo me afecta emocionalmente o intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas o me mueve a escribir? ¿Me mueve a tratar nuevas prácticas de investigación o me mueve a la acción?

Estas convenciones producen un conjunto prácticamente ilimitado de suposiciones -referentes al estilo, los métodos de trabajo, la presunta audiencia, los argumentos válidos, el lenguaje, etc.-, las cuales limitan la etnografía que se elabora (Van Maanen, 1993).

¿Existe un único mundo o un mundo real en la clase, en la enseñanza y en el aprendizaje? o por el contrario, ¿existen muchos mundos y cada uno de ellos podría estar ocupado por la misma gente pero en diferentes roles y buscando distintos objetivos?. Ante estas preguntas que formula Branda (2010), se parte de la premisa de que tanto para el investigador como para el lector el mundo es un fenómeno complejo y diverso, en donde cada acontecimiento puede tener varias explicaciones según la óptica de quien lo está mirando. No obstante; el investigador tiene que desarrollar una trama o argumento que le permita conectar temporal o temáticamente los elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió el fenómeno. Según se señaló en párrafos anteriores, esto implica que si bien los datos pueden proceder de distintas fuentes, deben ser integrados e interpretados de manera coherente en una narrativa.

Como investigación narrativa, la etnografía es interdisciplinar e incluye elementos de literatura, historia, antropología, sociología, psicología y estudios culturales (Branda, 2010). Es importante recordar que, el elemento común que une todas estas orientaciones es su interés por la forma en que los seres humanos se hacen comprensibles a través del lenguaje. Por medio de este, el mundo se expresa en palabras como composición representativa o producto de nuestro oficio (Guigou, 2003), aun cuando en general a los estudiantes se les enseña a leer a través de los textos, a valorar y recordar lo que se representa en ellos y no a pensar cómo están configuradas estas representaciones.

No obstante, hoy en día, en la era posmoderna, ya no se considera que los hechos hablen por sí mismos y más bien se parte del supuesto de que en los discursos hay una verdad profunda que es a la vez conocida y oculta. Bolívar (2002), lo reafirma cuando señala que no hay ninguna realidad social, con todas sus presiones reales, que no se exprese en una conciencia lingüísticamente articulada. Es deseable entonces, una especie de diálogo transparente que pueda conducir al consenso y de esta manera “borrar” las grandes diferencias. Ya no se puede pensar en la investigación como una simple tarea de construcción de significados, más bien se debe comprender, entender y llegar al fondo del fenómeno investigado (Richardson & Adams, 2005).

En esta misma discusión, ya Taylor (1985); citado por Bolívar (2002), señalaba que somos esencialmente unos -animales que se autointerpretan-, es decir, no existen estructuras de significado independientes de su contexto. Esta autointerpretación es indescifrable al margen de la narración que realice el individuo, esto por cuanto, la acción significativa es un texto a interpretar en donde el tiempo humano se articula de modo narrativo.

Como herramienta, la etnografía narrativa es un signo (o conjunto de signos) que representan a una cultura o práctica cultural (el objeto). El signo comunica la explicación aparente que el autor ha encontrado de la cultura o de la práctica cultural (el intérprete). El texto como signo une objeto e intérprete. Conjuntamente conforman una relación triádica; lo cual implica que si se considera cada componente de manera aislada, inevitablemente surgirán dificultades (Van Maanen, 1993).

Richardson y Adams (2005) van más allá cuando apuntan a la co-creación continua de la ciencia personal y social con al menos dos beneficios inmediatos para el investigador. En primer lugar, la comprensión de nosotros mismos como personas que somos reflejo escrito de las posiciones particulares en momentos específicos. En segundo lugar, nos libera de la presión de escribir un texto único en el que se pretende decir todo a todo el mundo.

Sumado a los beneficios señalados anteriormente, para Vera y Jaramillo (2007), lo importante de reconocer en la etnografía es que no sólo constituye una estrategia para dar cuenta del contexto y las lógicas de producción de otros o de sí mismos; sino también un recurso para generar opinión crítica sobre diversos problemas del mundo contemporáneo. Esto demanda, participar en el contexto de la opinión pública informada para encontrar los mecanismos textuales y comunicativos que permitan el reconocimiento de las problemáticas de la sociedad. En la visión de estos mismos autores, es rasgo esencial que los problemas sean expresados en diferentes lenguajes, de manera que, trasciendan la monografía académica clásica y logren influenciar sus lugares de origen y obtener un grado importante de circulación social.

El lenguaje y la representación social

La crisis de representación consiste en una nueva concepción de lo social, que se desplaza de la posibilidad de explicar causalmente los hechos sociales hacia una concepción que considera que el lenguaje, -en todas sus manifestaciones: escritas, orales, corporales, etc, -forma y transforma el conocimiento que configura nuestra concepción sobre la realidad (Vera & Jaramillo, 2007). Para estos autores, al hablar del giro lingüístico se hace referencia primero, a un cuestionamiento al estatus de lo social; segundo, a los problemas generados por la descripción de la cultura como un sistema simbólico, lingüístico y representacional; tercero, al aparente colapso de los paradigmas explicativos de la ciencia social; cuarto, a los inevitables problemas epistemológicos y metodológicos planteados por lo anterior; y, por último, el replanteamiento de las disciplinas y la emergencia de estudios multidisciplinares, en lo que ha sido la emergencia de un periodo post-positivista o post-empirista.

La producción simbólica incluye el conjunto de las representaciones mediante las cuales un sujeto da cuenta de su peculiar interpretación de la realidad. Entre las funciones de

simbolización de los sujetos, se destaca el lenguaje debido a que la cultura está sostenida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones (Postigo de Café, Lambrisca, Hernández & Checa, 2005). En esta interpretación de la realidad, el lenguaje es central en tanto articula el camino entre el pensamiento y la cultura, entre el sujeto y la acción. Se ve en el lenguaje, si no la estructura del mundo, sí su capacidad creadora y transformadora. Este sistema de signos, pero también esta herramienta cultural, da sentido a la vida, genera campos de significado, se traduce en discursos y modela creencias y nociones sobre el mundo y sobre los otros (Vera & Jaramillo, 2007).

El lenguaje es trascendental, ya que contiene categorías y esquemas que permiten darle forma y estructura al mundo. No sólo mediatiza la comunicación, no sólo hace posible simbólicamente la intersubjetividad, además la instituye. Puede dar cuenta de su quehacer, en la legitimación, en la crítica (Postigo de Café *et al.*, 2005). Como componente de la comunicación intersubjetiva, la narrativa es la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2002).

Las historias de vida en la investigación social

Cornejo *et al.* (2008), señalan que siempre estamos realizando relatos, ya sea de otros o de nosotros mismos. Para estos investigadores, estos relatos nos definen y diferencian de otros, por lo que cumplen una función en la construcción de la identidad. Se trata, por lo tanto; de una identidad narrativa, que se construye y reconstruye a través de los relatos, los cuales dan sentido a las acciones, a los eventos vividos, restituyendo un sentido global a un curso inevitablemente caótico de una existencia siempre enigmática.

Por su parte, para Richardson y Adams (2005), la historia de vida no puede esquematizarse en un patrón fijo, sino que debe adaptarse a cada caso específico, a cada vida, a cada objeto de estudio. El enfoque biográfico tiene que ser adecuado en cada ocasión, para que resulte un eficiente análogo de la vida a la cual se aplique. Las diversas formas que pueden tomar los relatos de vida no dependen únicamente del narrador sino del “narratorio”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda (que, explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella), de su espera, de su atención: del contrato implícito que encierra ya el primer contacto (Aceves 1989). Más recientemente, la investigación biográfica y, especialmente, narrativa, ante la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, está adquiriendo cada día mayor relevancia (Branda 2010).

No obstante, para Cornejo *et al.* (2008), estos relatos no necesariamente poseen coherencia, totalidad y estabilidad, pretensiones que constituyen una "ilusión biográfica". En ellos

existen contradicciones, tensiones y ambivalencias. Las historias que nos contamos sobre nosotros poseen un carácter dinámico, cambian constantemente, pero siempre en función de otra historia que las integre y les dé un nuevo sentido.

La investigación narrativa es una forma de construir realidad. No sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino también media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Como lo expresa Branda (2010), un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.

Investigación biógrafo-narrativa en educación

En las palabras de Sánchez y Arbey (2009), la investigación biográfica, especialmente narrativa, -ante el desengaño postmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales-, está adquiriendo cada día mayor relevancia. Representa un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación. Reclama, por tanto, un modo distintivo del enfoque cualitativo convencional, sin limitarse a una estrategia de recolección y análisis de datos.

La narración biográfica está caracterizada por al menos cuatro elementos sustantivos que le confieren su alto valor inclusivo en la medida en que facilita la integración en episodios unitarios de elementos de reflexión y análisis de la práctica curricular y formativa (Branda, 2010):

-La inclusión de la perspectiva temporal. La elaboración de un relato de la experiencia, ofrece la oportunidad al profesor de reconstruir de manera narrativa su experiencia pasada, de constatarla con la situación actual y de anticipar la evolución futura. Es un proceso reflexivo único dotado de una perspectiva temporal, donde el pasado se desdibuja como recuerdo de verdades históricas para rearmarse como una plataforma biográfica de carácter causal que justifica la acción presente y donde el futuro se afirma como el horizonte posible, previsible, deseable, que activa la esperanza y justifica la necesidad de mejora.

-La integración de las diversas dimensiones del desarrollo del profesor. La narración de la experiencia se nutre de referencias al propio desarrollo que ofrecen una perspectiva global del aprendizaje de la profesión y de su evolución sin caer en la separación artificiosa entre lo personal o privado y lo profesional o lo público. Es decir, todas las facetas de la personalidad del profesor se encuentran aludidas de una manera integrada en su relato.

-La superposición de distintos planos de referencia. Los relatos se enmarcan en un escenario común donde se superponen los distintos marcos organizativos o planos de referencia de los diversos niveles de desarrollo de la clase. A través de la narración, el profesor da cuenta de la contribución

de los diferentes espacios de decisión curricular y su concreción en experiencias de enseñanza singulares.

-La simultaneidad de enfoques. La espontaneidad del hilo narrativo provoca un constante cambio de enfoque desde la globalidad al detalle y, de nuevo, a la globalidad. Esta característica, lejos de ofrecer imágenes fragmentadas superpuestas permite hacer una lectura simultánea del enfoque ejemplificado del detalle y del enfoque justificativo de la referencia global.

A los aspectos anteriores, Cornejo *et al.*, (2008) agregan que la investigación biográfica es ideológica, en tanto, no está suspendida sino que siempre situada en su contexto social, del cual surge y al cual retorna. La investigación es una práctica orientada, en tanto que, no sólo tiene la exigencia de conocer y comprender la realidad en que se inserta, sino que pretende impactar en los distintos ámbitos sociales, al poner temas en la agenda pública, al brindar nuevas miradas a fenómenos ya estudiados. Es ética, porque parte de un posicionamiento particular desde las elecciones que se realizaron, lo cual fundamenta el carácter de las prácticas de las ciencias, en especial de las que se denominan sociales, humanas y clínicas. Por esta razón, definir qué se investiga y cuando se investiga desde lo biográfico, supone la puesta en juego de una opción ideológica y política (Cornejo *et al.*, 2008).

Debido a que en educación se trata con personas, con entidades que poseen intencionalidad y pasión, no se puede tener una ciencia que nos trate como si fuéramos autómatas, sin capacidad de sentir. Sin embargo, las diferencias individuales de cada educador no implican en lo absoluto que no se pueda tener o hacer ciencia. Es importante comprender cómo funciona la ciencia cuando se trabaja con seres dotados de intencionalidad y constituidos en parte, por sus emociones y sentimientos. Se sostiene que la investigación es el acto de producir conocimiento, mientras que la enseñanza es el acto de usarlo (Branda, 2010). Es decir, esta forma de investigar altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento en ciencias sociales y de lo que importa conocer. No obstante; ya se citó en párrafos anteriores, que desde la modernidad se arrastra un déficit metodológico para justificar la forma de investigar (en cuanto a validez, generalización y fiabilidad en los resultados obtenidos) (Bolívar 2002).

Por otra parte, la investigación biográfica y narrativa en educación, reclama otros criterios; superar el contraste establecido entre objetividad y subjetividad para, basarse en las evidencias originarias del mundo de la vida (Sánchez & Arbey, 2009). El examen biográfico brinda un modo distintivo del paradigma cualitativo convencional, sin limitarse a una metodología de recolección y análisis de datos. Como recuerda Elliot (1999), citado por Branda (2010), las narraciones o los relatos de la enseñanza consiguen que los pensamientos, sentimientos y acciones sobre el currículum de los profesores y las profesoras sean comprensibles para sí mismos y para los demás.

La tesis que sustentan estos autores se centra en que, los relatos sobre la escuela y los profesores son imágenes narrativas de las relaciones de enseñanza y aprendizaje que actúan como plataformas privilegiadas para facilitar a los docentes la comprensión de las situaciones de clase a la vez que desvelan esa comprensión a quienes tienen acceso al relato.

Algunas experiencias biográfico-narrativas en educación

Cuando se estudia el funcionamiento de la educación en las escuelas, algunos etnógrafos han prestado mucha atención a la influencia que ejercen los elementos exteriores y, en principio, ajenos a la escuela: la familia, los grupos de iguales, las condiciones socioeconómicas de la comunidad, etc. (Serra, 2004). Ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución. Para Velasco *et al.*, (1993); citados por Serra (2004), la etnografía escolar o de la educación tiene que distinguirse del resto de etnografías por los sujetos que son objeto de estudio, pero no por el objeto teórico de estudio: la cultura.

Para esta autora, tampoco pueden ser calificados de etnográficos los trabajos que describen y analizan sólo las interacciones verbales que se producen en el aula. Es necesaria una recogida de datos por medio de diferentes sistemas: entrevistas biográficas, grabaciones y análisis de las interacciones verbales, sólo para citar lo que podría ser un ejemplo de triangulación de la información. Asimismo, la etnografía biográfico narrativa se revela como un instrumento útil para la comprensión intercultural, el análisis de los procesos educativos y la interconexión de estos con el resto de procesos e instituciones socioculturales.

En un estudio fundamentado en las narraciones de recuerdos escolares, Suárez (2004), analiza la visión que tienen los estudiantes sobre los castigos y otros mecanismos disciplinarios. El punto de vista de los estudiantes fue reconstruido por medio de relatos retrospectivos confeccionados por maestros en paro y en ejercicio. Las narraciones autobiográficas se analizaron usando un acercamiento objetivo, subjetivo y temporal. Las mismas consideraban cuatro bloques: tipos de castigo, conductas objeto de sanción, reacciones de los alumnos ante los ambientes disciplinarios y la imagen carcelaria de la escuela.

Los resultados de esta investigación ponen de manifiesto la existencia de una amplia gama de instrumentos disciplinarios aplicados a todo un universo castigable, que coincide con la estructura disciplinaria que, según Foucault, se aplica en la escuela: una micropenalidad sobre el tiempo, la actividad, la manera de ser, la palabra, el cuerpo y la sexualidad (Suárez, 2004). Además del énfasis que pone este mismo autor en cuanto a la organización de poder y control

sobre todos los aspectos de la vida cotidiana de las instituciones escolares; es importante resaltar que el trabajo realizado a partir del punto de vista de los implicados y desde el enfoque biográfico-narrativo, permite conocer la escuela desde adentro, su funcionamiento cotidiano y personas anónimas que muchas veces recuperan su propia voz al hacerla pública.

Desde la posición de Lieberman y Wood (2003), citados por Gutiérrez, Correa, Jiménez e Ibáñez (2009), una buena narración es una llamada a la participación de otro, por lo que los relatos deben de ser leídos y vividos vicariamente por otras personas. Por lo anterior, estos autores diseñaron un modelo de formación basado en la reflexión y el pensamiento narrativo, que incorporaba dispositivos tecnológicos que favorecen el proceso de interacción entre los profesores en sus prácticas profesionales.

Entre los elementos narrativos, ellos hacen referencia a los recuerdos autobiográficos y a los relatos de experiencia docente. Estos recuerdos autobiográficos son un salto al pasado para identificar a un profesor o profesora que haya marcado de alguna manera su futuro profesional o vital (Gutiérrez *et al.*, 2009). Suponen una reflexión sobre las marcas que quedaron de la escolaridad y una brújula para el modelo de profesor que anhelan ser. Este proceso se entiende como una excelente oportunidad para los docentes de verse a sí mismos dentro de las historias que cuentan a la vez que reciben retroalimentación del resto del grupo convertido en audiencia participante. Para Conle (2003); citado por Gutiérrez *et al.*, (2009), el impacto más importante sucede durante los momentos en los que una narrativa es leída; es decir el relato de uno suscita el “yo también” del otro, resultando de esta manera un encuentro narrativo que aumenta la competencia interpretativa de los participantes y deriva, en consecuencia, en un aprendizaje situado en la práctica.

Hasta aquí se ha señalado como la comprensión del mundo de cada sujeto, puede estar en función de los relatos a los que tiene acceso y con los que interactúa, construyendo su propia interpretación a partir de las prácticas que desarrolla. También se ha hecho referencia a que la experiencia escolar, constituye uno de los hitos más sentidos en la vida de los sujetos.

En un otro trabajo, Rivas, Leite, Cortés, Márquez y Padua (2010), presentan los resultados de una investigación sobre el análisis de la experiencia escolar desde la perspectiva de 32 alumnos y alumnas de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Málaga que han sido analizadas e interpretadas de forma colaborativa entre el grupo de investigación. Las autobiografías corresponden con el periodo escolar y hasta el ingreso a la universidad.

Rivas *et al.*, (2010) encuentran como parte de los resultados que hay una constante en la escuela en la medida en que el alumnado rompe con la homogeneidad que se le pide, en la medida en que actúa diferente, o en la medida en que presenta alguna peculiaridad personal, social, cognitiva...

Es decir, en la escuela se configura una experiencia no sólo escolar, sino fundamentalmente de carácter político, cultural y social. Configura un entorno organizado y pautado, en el que necesariamente el colectivo de niños y jóvenes entre 6 y 16 años (como mínimo) deben asistir. Ante la demanda de una identidad que ellos denominan “escolar”, homo-“escolar”, homogenizante y jerarquizada, el alumnado elabora estrategias: resistencia, sumisión, camuflaje, éxito, etc. Lo académico y lo curricular, de alguna forma, se convierte en el canal en que este sistema de relaciones y comportamientos tiene lugar, pero que no constituye el elemento más relevante de la experiencia escolar (Rivas *et al.*, 2010).

Asimismo; Cubero, Santamaría; De la Mata, Carmona y Prados (2008), con el propósito describir y analizar las estrategias de comunicación y la naturaleza del discurso utilizado por profesores y alumnos en las actividades del aula, adoptan un enfoque cualitativo y etnográfico en el cual usan técnicas como la grabación en vídeo del desarrollo de unidades temáticas completas, el análisis de los datos sobre la transcripción de las sesiones de trabajo del aula y las narraciones. En la búsqueda de patrones sistemáticos en el discurso educativo, y el análisis de sus funciones y consecuencias, los resultados del trabajo de estos autores indican que, existe una relación entre el tipo de discurso del profesor en el aula y el discurso que promueve en sus alumnos, y, por lo tanto, en los recursos que los alumnos emplean en el proceso de socialización científica en un aula.

En este sentido, Cubero *et al.*, (2008) apuntan que si los profesores son conscientes de cómo los diferentes tipos de discurso remiten en las diferentes formas de participación y actividad, podrán ser capaces de pensar en cuáles de esos tipos de discurso pueden desarrollar en la clase para que el alumnado se implique en diferentes modos de construcción del conocimiento. Para ellos, intervenir en la actividad de clase para facilitar la expresión de puntos de vista, el conocimiento y análisis de distintas ideas, y para argumentar la validez y aceptación de las mismas se traduce en calidad educativa y calidad de los aprendizajes.

Estos tres estudios son ejemplos en donde se demuestra cómo el enfoque de la investigación es un factor determinante en la recolección, análisis y aplicación de los resultados obtenidos en diferentes ambientes del sistema educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje. También sirven para definir la relación educador-educando, la cual desde los primeros años de vida marca de manera positiva o negativa el proceso de socialización, la capacidad de aprendizaje y la concepción e interpretación que las personas puedan desarrollar sobre sí mismas y su entorno. .

Conclusiones

1. Los grandes principios universales y abstractos, por su generalización, distorsionan la comprensión de las acciones concretas y particulares. Una hermenéutica-narrativa, por el contrario,

permite la comprensión de la complejidad psicológica de las narraciones que los individuos hacen de los conflictos y los dilemas en sus vidas.

2. Es conveniente que reflexionemos sobre los puntos de encuentro entre ciencia y literatura (y otros géneros cercanos), y la forma cómo nuestros hábitos lingüísticos afectan nuestro pensamiento y escritura. Los investigadores y críticos sociales no deben excluir de sus análisis su propio discurso: necesitamos una autocrítica liberadora y un afrontamiento creador (Sánchez & Arbey, 2009).

3. Lo anterior ha de llevarnos entonces a considerar que en el proceso etnográfico, los datos recogidos, procesados y analizados, no pueden ser vistos más que como puntos de vista (Vera & Jaramillo, 2007).

4. El referente de la etnografía en la era posmodernista se rompe, se cuestiona el punto de vista exclusivo del etnógrafo que habla de otro que no es él, emerge el punto de vista de la mujer, del latino, del homosexual, quienes narran y cuestionan sus propios contextos e incluso la forma como la etnografía clásica ha hablado de ellos.

5. En las historias de vida no sólo se expresan importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino también media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Branda, 2010).

Referencias bibliográficas

- Aceves, J. (1989). **Los relatos de vida en el análisis social. Historia oral.** Parte II: Historia y Fuente Oral. 1, 87-96.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 4 (1), 178-191.
- Branda, S. (2010). “La investigación biográfico-narrativa en educación: impacto de las buenas prácticas en el desempeño profesional”. **Primeras Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Prácticas e investigaciones en el Bicentenario. Septiembre. Miramar, provincia de Buenos Aires.**
- Cornejo, M. Mendoza, F.; Rojas, R. (2008). **La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico.** Psykhe (Santiago). . Mayo. 17 (1), 29-39.
- Cubero, R., Santamaría, A.; De la Mata, M.; Carmona, I. Prados, M. (2008). La educación a través de su discurso: prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. **Revista de Educación.** Mayo-agosto. 346, 71-104

- Guigou, N. (2006). Diseño de la etnografía y etnografía del diseño. **Revista de Antropología Experimental**. 6 (13), 201-205.
- Gutiérrez., L. Correa, J.; Jiménez, E. Ibáñez, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. **Revista de Educación**. Septiembre-diciembre. 350, 493-505.
- Micelli, I. (1996). “El modelo posmoderno: la vida entre política y estética”. Tesis de Maestría. En Antropología. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Musri, F. (1999). Relaciones conceptuales entre musicología e historia: análisis de una investigación musicológica desde la teoría de la historia. **Rev.Music. Child** 53, 192-198.
- Postigo de Café, C. Lambrisca, B.; Hernández, C.; Checa, L. (2005). La producción simbólica en los discursos narrativos escritos de los escolares. **Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales**. 22, 33-45.
- Rappaport, J. (2007). La epistemología de la etnografía en colaboración: más allá de la escritura. **Revista Colombiana de Antropología**. Enero-diciembre 43, 197-229
- Richardson, L. Adams, E. (2005). **The sage handbook of qualitative research**. Third edition .United States. Sage Publications.
- Rivas, J, Leite, A.; Cortés, P.; Márquez; M.; Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones. **Revista de Educación**. Septiembre-diciembre. 353, 187-209
- Sánchez, U, Arbey, A. (2009). Escritura científica y literaria: comunicar la novedad del mundo. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**. Septiembre-diciembre 28, 1-4.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. **Revista de Educación**. 334, 165-176.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. **Revista de Educación**. 335, 429-443.
- Van Maanen, J. (1993). Secretos del oficio sobre escribir etnografía. **Revista Colombiana de Sociología**. Enero-Julio II (1), 238-246
- Vera, J, Jaramillo, J. (2007). Teoría Social, métodos cualitativos y etnografía: el problema de la representación y reflexibilidad en las ciencias sociales. **Universitas Humanística**. Julio-Diciembre. 64, 237-255.