



NOTAS PARA EL ANÁLISIS DE RELATOS DE VIDA

Jorge Alberto Chona Portillo

Benemérita Escuela Nacional de Maestros
conciencyarte@gmail.com

Área temática: Investigación de la investigación educativa

Línea temática: Dimensión teórica

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

El presente texto es un esbozo de lo que representa el análisis del relato. De momento planteo algunas bases para el análisis del relato. Sin lugar a duda que el análisis es un trabajo artesanal que requiere de una paciencia trazada en el tiempo. Así que lo que hice fue leer y releer el texto, subrayar de mil colores los párrafos del relato que me parecen, desde mis propios referentes, más significativos, y comenzar a esbozar algunos términos que constituyen una especie de temas, así como algunos términos que ayudan a su comprensión. Posteriormente, ir a la Teoría de la Narratividad y de la Interpretación propuesta por Ricoeur para que en el marco de algunos referentes hacer un primer esbozo de análisis, sobre todo en la parte que tiene que ver con experiencia y saber pedagógico, dos nociones que, aunque indisolubles, para efectos del análisis las he separado. Considero un entrelazamiento entre la conjetura, la referencia y la metáfora, como posibilidad del análisis de relato.

Palabras clave: Relato, narrativa, formación, análisis, docencia

Introducción

Los viajes emprendidos en la formación de maestros me han llevado –a veces naufragando, otras llegando a buen puerto- a pensar que la voz de los maestros, constituye la perspectiva del sujeto, su horizonte conceptual y su visión del mundo. La narrativa como discurso, deviene en una red de creencias, ideas o conceptos; entramados de significaciones que componen relatos de vida que tratan de contar una historia real en un horizonte dialógico, a través de los cuales se manifiesta un saber.

Considero que un camino metodológico bien puede ser, el análisis de relatos, porque al igual que una entrevista o el registro de la observación, los relatos permiten no sólo observar, sino comprender, las relaciones que los docentes establecen con su vida a partir de su entorno laboral, con los procesos educativos que generan con sus alumnos, con su formación en tanto que configuración y reconfiguración hacen de sí mismos, de sus reencuentros con su hacer para encontrar sentido a lo que significa lo educativo, para convertirlos en actos de significación que de alguna manera los lleva a reconocerse, a transformarse, a educar-se, a formar-se y a transformar sus prácticas en el mundo de la escuela.

El relato de vida

La elaboración de un relato de vida implica adoptar un ángulo diferente, orientado a la aprehensión de los procesos de atribución de sentido de las interacciones y prácticas educativas, con base en materiales autobiográficos (fotografías, diario del maestro, cuadernos de los niños) que son utilizados por los maestros que narran para elaborar el relato de vida.

Entonces, los relatos de vida constituyen otra forma de narrarse, puesto que los relatos son textos vivos porque nos conminan a recorrer el mundo imaginado de lo escolar y educativo a través de traer a cuentas un sinfín de recuerdos que nutren la memoria, y porque al describir el acontecimiento, predice el significado de lo que acontece, pasa o sucede, un recorrido que produce la pasión de asomarte a través de las palabras de lo que representan las dudas, las angustias, las certezas, el carácter, los deseos, el fluir de los conocimientos, las insatisfacciones, las incomprensiones, el hacer docencia.

Considero que el relato por la soltura que tiene para escribirse, es la herramienta que facilita que los docentes antepongan su voz como la autoridad que constituyen en el aula. Recupero el relato como texto, desde una posición del enfoque interpretativo que no asume como problema la subjetividad, ni la verificación ni el carácter objetivante.

Un relato de vida nos plantea en su forma y contenido el cómo narramos, cómo escribimos, cómo representamos nuestra vida en este hacer docencia, porque ello nos conduce a la identidad narrativa del ser nosotros, del reconocimiento de sí mismo, a construir la noción de la identidad docente como lo humano que puede ser.

Aproximaciones teórico-metodológicas para un análisis del relato

Hacer un análisis de relato me ha llevado un tiempo pensar e indagar para construir algunas bases que todo un modelo requiere. Existen diversos enfoques para realizar el análisis de discurso, desde lo conversacional, los actos de habla y desde el análisis estructural. Pero ¿cómo analizar un relato, donde lo que impera es el texto y no los eventos de habla?, ¿cómo hacer un

análisis que conlleve a la singularidad del acontecimiento y de la enunciación del lenguaje? A lo que he llegado es que el relato forma parte del discurso narrativo, por tanto, se puede pensar en palabras o frases que nos permitan arribar a descripciones posibles de acciones y actores en un tiempo y una puesta en escena, es decir que forman parte del acontecimiento, es lo que denominado *tramas de significación*. De esta manera, es posible afirmar que, un relato se elabora a partir de la experiencia narrada entre personajes y acciones, representadas en situaciones cambiantes. Los relatos se componen de tramas narrativas que dan sentido y constituyen una significación, a medida que pueden ser interpretadas por otro, el lector. La acción de leer es la de trazar horizontes en los que se mezcla la explicación y la comprensión, como formas de construir una interpretación. Es decir, de esbozar formas diferentes de mirar las cosas, a partir de las cuales, es posible adentrarse en el texto, para descubrir que es lo que el autor quiso decir, pero y sobre todo ir más allá, descubrir el referente donde tiene lugar la significación. Porque un relato a la vez se compone de tramas narrativas, éstas devienen en tramas de significación.

Todo relato conlleva dos dimensiones: una dimensión cronológica y otra atemporal. La primera dimensión es lo que se denomina dimensión episódica del relato. Esta estructura se plantea a través de preguntas como: ¿qué pasó entonces?, ¿y después?, ¿qué sucedió más tarde?, ¿cuál fue el desenlace? Esto no quiere decir que, un relato sea la suma de unos episodios a otros, sino que a actividad de contar consiste también en elaborar totalidades significativas a partir de acontecimientos dispersos. (Ricoeur, 1999) La complejidad de la actividad narrativa radica en su capacidad de combinar lo secuencial y lo configurativo. El hecho de contar y de seguir una historia consiste en reflexionar sobre los acontecimientos, con el objeto de englobarlos en totalidades sucesivas.

La interpretación es un caso particular de comprensión; es la comprensión aplicada a las expresiones escritas de la vida: el relato (Ricoeur, 1995). Planteo que el análisis del relato tiene su fundamento en la dialéctica establecida por Ricoeur en su *Teoría de la interpretación*, en el entendido de que, en la explicación, nosotros explicamos o desplegamos una gama de proposiciones y sentidos, mientras que, en la comprensión, entendemos o captamos como una totalidad la cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis. La explicación encuentra su razón de ser en el horizonte común de hechos, leyes y teorías, hipótesis, verificaciones y deducciones. La comprensión encuentra su campo originario de aplicación, en las ciencias humanas, en las que la ciencia tiene que ver con la experiencia de otros sujetos u otras mentes semejantes a las nuestras; depende de la significatividad de formas de expresión: gestos, tonos, polifonía de voces, documentos (Ricoeur, 1995).

La interpretación es vista como la dialéctica de la explicación y el entendimiento o la comprensión. La comprensión es un principio y un final. En un principio es una conjetura, en un final es el distanciamiento del texto, entonces la explicación constituye la mediación entre los dos momentos de la comprensión. Me parece pertinente la metáfora de Ricoeur: “El texto es como una pauta musical y el lector como el director de la orquesta que obedece las instrucciones de una notación (*partitura*)” (Ricoeur, 1995: 87). La comprensión no es repetir el

acontecimiento, es generar uno nuevo, partiendo desde el texto en que el acontecimiento se ha objetivado. Existen formas de leer para encontrar el sentido del escrito y la significación que se construye. Como parte del juego de lenguaje, el análisis se plantea identificar las relaciones internas del texto. Aquí subyace la experiencia estética de la lectura que viene a complementar la acción mimética desarrollada en el relato, en tanto que formas de creación. En este sentido, el lector activa el mundo referencial configurado por el *mythos* narrativo con el objeto de moldear su propia experiencia en función de los paradigmas pragmáticos desarrollados en la historia contada. La historia o argumento, es el camino a la mimesis –imagen de la realidad-. (Ricoeur, 1999)

Adentrarnos al *mundo del texto* nos permite transferirnos al lugar de los acontecimientos, las acciones y los actores o personajes. Para Ricoeur (1995), los textos son instancias de lenguaje escrito. Únicamente cuando se logra el *sagem* –el decir- se ha vuelto *Au-sage*, enunciación, y sólo entonces, se logra el discurso en la cabal expresión de su dialéctica medular. Entonces, el texto significa discurso en tanto que, proyección del mundo, de ser en el mundo. La escritura es pensamiento humano. Por ello, el *da sein* -estar ahí-, constituye una relación dialéctica entre lo que el autor quiso decir y lo que el texto significa –tarea del lector-. Por lo que escribir un texto sobre la realidad, es una metamorfosis, una transcripción del mundo, cuya iconicidad es la reescritura de esa realidad.

En el relato las tramas de significación están tejidas en el *tiempo* de la experiencia, en el hurgar de la memoria, en un presente que dibuja. Estas tramas se constituyen de temas en tanto que unidades narrativas y unidades dramáticas. Explicar una narración consiste en dominar esta estructura sinfónica de acciones segmentadas.

En este análisis narrativo del relato, existen dos momentos:

Primero. Identificar que toda cadena de acciones corresponden relaciones similares entre los actores de la narración. Los actores son definidos solamente por los predicados de la acción, por ejes semánticos de la oración, y la narración: el que actúa, el que recibe la acción, con quien se actúa. Aparecen personajes como: el que promete, el que recibe la promesa, el que da, el que recibe.

Segundo. Ensamblar las partes de la narración para formar un todo y devolverlo a la comunicación narrativa. Aquí, el narrador es designado por los signos (acciones, eventos) narrativos que pertenecen a la constitución misma de la narración.

Bajo estas circunstancias, Ricoeur (1995:100) plantea que “...el significado del texto no está detrás del texto sino enfrente de él; no es algo oculto, sino algo develado. Lo que tiene que ser entendido no es la situación inicial del discurso, sino lo que apunta a un mundo posible, gracias a la referencia no aparente del texto. La comprensión tiene que ver menos que nunca con el autor y su situación. Intenta captar las proposiciones del mundo abiertas por la referencia del texto”. Pensar en el sentido del texto, es descubrir el mundo posible del que habla el texto y de cómo orientarse en él. De crear una nueva forma de ser y estar.

De la experiencia al relato docente

El relato puede ser analizado en forma y contenido. Los elementos de la forma tienen que ver con la estructura del relato: la dimensión episódica, la metáfora, el yo narrador, el presente del indicativo o el tiempo. Mientras que los elementos que dan cuenta del contenido: la totalidad significativa, la conjetura, la referencia, lo contextual, el mundo del texto, la reflexión. Encuentro que, con respecto al contenido, tres son los temas que subyacen en el relato: la experiencia (vivencia, acontecimientos, acciones, actores), el saber pedagógico (creencias, saberes, intuiciones, formación) y contexto

En este presente relato describo todo el suceso de mi primer proyecto puesta en práctica con mis alumnos... (Narradora 1)

Un relato de experiencia docente da cuenta de algo que sucedió: *mi primer proyecto*; a pesar de que no hay un tiempo específico, se denota la acción de dar cuenta de algo que para quien narra, es la existencia de un cambio, un nuevo suceso o acontecimiento del cual describirá y que consiste en: (la) *puesta en práctica con mis alumnos*. La experiencia es memoria: recordar algo que nos lleva a confirmar o a rechazar ciertas visiones que pretenden organizar nuestra vida como educadores. Con la experiencia, los desafíos del presente, nos conectan con lo que hemos enseñado y aprendido y con lo que queremos aprender y enseñar en el futuro. Así por ejemplo: ... *mis clases como que ya se habían vuelto rutinario* (Narradora 1), está narrado con un tono de nostalgia, de ensimismamiento que requiere de un cambio, del cual la docente no logra dar cuenta y mucho menos animarse, en principio porque trabajar en contextos complejos.

... mis clases como que ya se habían vuelto rutinario, yo misma me daba cuenta, pero no sabía que hacer escuchaba con gran frecuencia de la innovación de la práctica docente y me cuestionaba, ¿a dónde debo de ir?, ¿a qué institución inscribirme para innovar mi práctica docente? (Narradora 1)

La experiencia requiere un distanciamiento, una visión en perspectiva del lugar en el que llevamos a cabo nuestras prácticas. Vivir una experiencia pedagógica puede compararse a vivir un viaje en el que comprendemos mejor lo que hacemos después de conocer otros ambientes y mirar desde cierta distancia los lugares de la cotidianidad. La experiencia requiere que pensemos nuestra vida como educadores en torno a una totalidad de pasado, presente y futuro, como el producto de una densa red de relaciones con otros (colegas, alumnos, etc.), como el resultado de procesos armoniosos o conflictivos en las instituciones en las que actuamos.

Esa totalidad en la que se integra lo que sabemos con lo que sentimos, el tiempo vivido y el que esperamos vivir, el lugar y los contextos lejanos para verlo mejor, sólo la puede sintetizar quien es capaz de contarla en primera persona. La experiencia pedagógica puede originarse en las prácticas o en las rutinas de la vida escolar, pero se forma efectivamente cuando el maestro

hace un esfuerzo por ir más allá de ellas, cuando asume que esas prácticas tienen cierto valor y por eso se propone transmitir las.

La distinción entre saber y conocer tiene que ver más con sus campos de práctica y construcción del conocimiento. Ambos forman parte de la actividad humana. El conocimiento por su parte deviene de paradigmas y modelos explicativos sobre un quehacer específico. Mientras que el saber tiene que ver con la capacidad reflexiva, un saber que es producto de la experiencia, de lo sedimentado a lo largo de una vida. Así que, entrar en la vida de las personas, es buscar entender sus puntos de vista, sus intereses, deseos, aspiraciones, razones, sentimientos, a sus aprendizajes y saberes (Contreras, 2010). De ahí que habrá de desechar la preocupación describir y reconstruir una situación educativa, historia o trayectoria personal, sino la de desvelar los sentidos de lo pedagógico y/o educativo que subyacen en ese saber.

Mi nombre es Magdalena trabajo en la escuela primaria para niñas y niños migrantes atendiendo a 21 alumnos de primer grado 13 niños y 9 niñas que están entre la edad de 6 a 10 años donde lamentablemente los padres de familia ponen la educación de sus hijos en manos del maestro y tienen la idea de que el maestro los va a educar. Y no es porque sean desobligados si no porque son padres de familia que nunca asistieron a la escuela, y son monolingües mixtecos, por lo mismo mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan a hablar en español y para que no sufran cuando salgan a trabajar a otro estado. (Narradora 2)

¿Cuál es la interrogante a la que nos aproxima la maestra cuando se hace planteamientos en torno a la concepción de escuela, educación y padres de familia? Por un lado, cuando Magdalena se plantea trabajar con una población diversa lingüística, de género, edad y grado escolar, el referente que disponemos es el de que trabaja en una escuela multigrado e indígena, en una comunidad monolingüe en su mayoría. Así como la responsabilidad de educar del maestro, y de la no participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, por un lado, por ser hablantes monolingües del mixteco, además de que nunca asistieron a la escuela. También da cuenta de la situación de marginación y exclusión que se vive por no hablar el español. Existe aquí un saber pedagógico, a través del cual podríamos decir, que la maestra se piensa como profesional de la educación y la cultura. Aquí valdría apuntar si este saber, no sólo le permite, más allá de su comprensión, vivir una experiencia de transformación. Como lo veremos más adelante.

Ser maestro implica haber desarrollado una intuición de la enseñanza a través de la experiencia en el aula, tanto como encontrar sentido en la práctica a lo aprendido en las aulas de alguna institución formadora de docentes (o algún otro medio de formación o acreditación de conocimientos para ejercer la docencia). De acuerdo con Domingo Contreras, ese saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir

de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive.

Era un lunes cuando entré a ese salón de adobe y se veía como siempre obscuro porque no hay energía eléctrica y con frío, pero no este día iba ser diferente esta pared iba ser testigo de un nuevo suceso los niños, como todos los días ya estaban esperando con su cuaderno en la mesa, listos para copiar lo que yo escribiera en el pizarrón, y lo primero que les dije a los niños fue: ¿qué quieren hacer hoy? Y todos se quedaron sorprendidos, pensaron que yo estaba bromeando, entonces empezaron a dar las respuestas: Jugar maestra, kussiki maestra, (...) -unos respondieron en español y otros en mixteco-. ¿A qué vamos a jugar? Les volví a preguntar, Las respuestas no tardaron: fútbol, muñecas, al lobo, con los carritos. (Narradora 2)

La realidad escolar que plantea la maestra da cuenta de las prácticas tradicionales en el aula: copiar lo que se escribe en el pizarrón. Ello conlleva a diversas situaciones: por un lado, el uso desigual de la lengua, pues de acuerdo con el relato son chicos monolingües hablantes de mixteco, por otro, el desarrollo de niños en aula multigrado, uno más sería rayaría en la tradición de la enseñanza. El deseo de que algo diferente pase, para la maestra Magdalena, constituye un momento de sorpresa para todos, que ante la pregunta: ¿qué quieren hacer hoy? Las respuestas en español y mixteco apuntaron hacia el juego: *Jugar maestra, kussiki maestra*. Lo que de entrada refleja la condición de ser niño: la conquista de lo lúdico como forma de habitar la infancia. Una experiencia diferente para la maestra y sus alumnos.

Mireille Cifali (2005, 179) señala que existen dos tipos de saberes. Los *saberes constituidos*, permiten un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, son saberes que posibilitan un distanciamiento de su propia práctica docente. Los otros saberes, son los *experienciales*, a través de los cuales nos hacemos las preguntas necesarias; es el saber de la experiencia a través del cual, construimos miradas del mundo –escolar-, al que nombramos y nos lo interrogamos.

Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber, sino la propia relación con el saber; no sólo está allí, entre estudiantes, sino que es ante todo *presencia*. Y esto es lo que primero perciben alumnos y alumnas: la presencia (o la ausencia), el modo de ser alguien que se muestra (o no) y entabla (o no) una relación, tanto con el propio alumnado, como con lo que pretende enseñar, o compartir, o estimular e impulsar en esa relación personal (Contreras, 2010). En el siguiente fragmento del relato, la maestra Magdalena en el tránsito de elaborar carros de cartón, recupera el saber comunitario, el uso social de las matemáticas, con la finalidad de incorporar los contenidos esta asignatura en un proyecto de acción. Esta condición sólo es posible a partir de los saberes incorporados a partir de la experiencia.

...ustedes saben como mide su mama el maíz o el frijol, cuando lo venden, y contesta Gerardo si maestra mi abuelita vende frijoles y lo mide con una lata, y cuando equivale

una lata? Un litro maestra contestaban todos., Isaías menciona que su abuelita también vende sal y que lo mide con una lata chica., les hice otra pregunta cuando su mamá muele tortillas para las fiestas de cofradía ¿cómo miden el maíz que les dan para hacer las tortillas? (Narradora 2)

De acuerdo con Contreras (2010), quien recupera a Van Manen, La pedagogía no es la teoría que se tiene sobre la docencia ni su aplicación, sino que es aquello que se ha incorporado y que permite al maestro un buen desempeño en el aula. Una persona –dice– puede conocer las mejores teorías de la educación, y no por eso ser, mejor maestro. Como se observa en el fragmento anterior, las habilidades que la maestra tiene consolidadas le permiten como lo muestra en la intervención pedagógica a través de preguntas específicas el desarrollo de un proceso de aprendizaje, en el que recupera los conocimientos previos de los niños, y plantea nuevas situaciones que dinamizan el proceso de aprendizaje.

Conclusión

La existencia de las tantas formas de conocer orienta y dan sentido a nuestro vivir, de hecho, nos proporcionan una inspiración para habitar el mundo, el del aula en este caso, las percibimos como formas vivas de un saber que nos conecta con otros, que surgen de otros con quienes nos relacionamos. Lo que da cuenta, en este caso como en otras partes del relato, que se recuperan a través de los diálogos y las preguntas, no es otra cosa que la noción de mediación en cualquier aprendizaje, una mediación que no es sólo externa, sino que lo es también interna, puesto que, para la maestra en cuestión, muestra la posibilidad de reflexionar sobre el acontecimiento educativo, sus posibilidades y sus necesidades, como maestra, como persona, como habitante del mundo que llamamos vida. Porque cada uno, cada una, vive a través de eso que llamamos saber pedagógico, un saber que nace de la experiencia, de lo aprendido en las instituciones formadoras de docentes, un saber que es una apropiación del oficio de ser docente, del hacer docencia, es un saber que se sostiene en primera persona, que lo es en la medida en que nos ayuda en concreto a pensar lo que nos pasa, a dilucidar el sentido o los sinsentidos de lo que hacemos, y los condicionantes en los que, eso que hacemos, se encuentra atrapado; un saber que nos ayuda a preguntarnos por la presencia del otro, de los otros, y lo que traen consigo como experiencia y saber, como experiencia y deseo de ser.

A través de los relatos y su análisis podemos de alguna manera reinventar la escuela, regresar una mirada diferente, basada en la posibilidad de ser otro. Ese otro que al organizarse recupera el saber que los chicos poseen y que lo manifiestan en sus prácticas cotidianas. Una irradiación de aprendizajes se traza como un horizonte de diálogo, donde las voces se funden en sinfonías, donde el maestro al reconocer la partitura, da la participación desde la posibilidad de cada uno, para lograr el ensamble, así español y mixteco no son barreras, sino una polifonía de comunicación, de descubrirse en la ayuda del otro, no importa la condición de ser hombre o mujer, de ser grande o chico, sino que todos pueden ayudar a todos. Entonces, se posibilita

la conjugación de contenidos académicos como las nociones de conocimiento matemático con el conocimiento popular, a través de los usos sociales de la medición y sus medidas, y el cálculo, por ejemplo. Es quizá, plantear otras condiciones de un aprendizaje situado, que incorpora las tradiciones en tanto que artefactos culturales, desde la posibilidad del contexto como entrelazamiento del mundo de la vida.

Referencias

- Alliud, A. y Suárez, D. (2011) El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. ED. CLACSO-Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bárcena, Fernando. (2005) La experiencia reflexiva en educación. Ed. Paidós, España.
- Cifali, M. (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura". En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) Investigar la experiencia educativa. Madrid.
- Genette, Gerard. (1998) Nuevo discurso del relato. Ed. Cátedra, Madrid.
- Habermas, J. (2011) Escritos filosóficos 1. Fundamentos de la sociología según la teoría del lenguaje. Ed. Paidós, España.
- Ricoeur, P. (2005) Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Ed. Siglo XXI-Universidad Iberoamericana, México.
- _____ (1999) Historia y narratividad. Ed. Paidós, Barcelona.
- Zambrano, M. (2011) Notas para un método. Ed. Tecnos, España.