



Revista CoPaLa. Construyendo Paz  
Latinoamericana  
E-ISSN: 2500-8870  
copalarevista@gmail.com  
Red Construyendo Paz Latinoamericana  
Colombia

Oropeza Amador, María del Socorro  
La narrativa, un acercamiento a la pedagogía intercultural  
Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, núm. 8, julio-diciembre, 2019, pp.  
51-64  
Red Construyendo Paz Latinoamericana

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668170995005>

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

# La narrativa, un acercamiento a la pedagogía intercultural

## The narrative, an approach to intercultural pedagogy

María del Socorro Oropeza Amador

### Resumen

La investigación narrativa, paradigma de investigación, posibilita no sólo la construcción de la noción, sino del campo de la Pedagogía intercultural: cruce de culturas traducida en interrelación-apertura hacia el otro. La intención del presente escrito es reconstruir el piso epistemológico donde tiene lugar la Pedagogía, como campo de construcción de conocimiento y anclarlo con la investigación narrativa en su posibilidad de significar la vida que se cuenta y desde la que es posible construir saber pedagógico..

**Palabras clave:** Investigación narrativa, pedagogía intercultural, saber pedagógico.

### Abstract

Narrative research, a research paradigm, enables not only the construction of the notion, but also the field of intercultural pedagogy: a crossroads of cultures translated into interrelation-openness towards the other. The intention of the present writing is to reconstruct the epistemological floor where Pedagogy takes place, as a field of construction of knowledge and to anchor it with narrative research in its possibility of meaning the life that is told and from which it is possible to build pedagogical knowledge.

**Keywords:** Narrative research, intercultural pedagogy, learning pedagogical

Recibido: 20/abril/2019  
Aprobado: 14/mayo/2019

## Terreno que pisa la Pedagogía en el arte de la construcción de conocimiento

El campo pedagógico constituye un terreno fértil para la construcción de objetos de investigación. Reconozco que el objeto de la pedagogía no está construido de una vez y para siempre, sino que se va creando y abre el abanico a la diversidad de temáticas, de acuerdo al ámbito, nivel, prácticas, procesos, actores, espacios, materiales, recursos, desde donde se esté leyendo la realidad educativa.

El objeto de la pedagogía no es la educación, como entidad metafísica o meta histórica son las intervenciones hechas para optimizar, en función de algún tipo de orientación, las prácticas de transmisión reconocidas como educativas, es decir, positivas y legítimas (Furlán, 1993). La pedagogía toma presencia en el acto de reflexionar sobre el hecho educativo y, como disciplina se le reconoce en su labor de intervenir no sólo discursiva, sino también argumentativamente al configurar un ideal educativo que considere los contextos histórico, social, político, económico, geográfico, así como los proyectos de la sociedad y en relación fundamentalmente a la filosofía de hombre que desea formarse. Como campo disciplinar especializado, la pedagogía se extiende hacia la Investigación Educativa ya que aporta conocimiento a diversos ámbitos y no sólo al campo donde está inscrita.

Una de las primeras interrogantes que surgen al abordar el campo de la pedagogía, espacio de construcción y confrontación de saberes es ¿cómo se construye el conocimiento pedagógico, en tanto proceso a seguir para atender a su construcción? Ello sugiere la discusión que existe entre las dos tradiciones, llamaría Mardones y Ursua (1996), el ring donde se debate la fundamentación de las ciencias del hombre: Lo explicativo - Erklären y lo comprensivo - Verstehen. El primero de estos paradigmas epistemológicos es caracterizado por asumir una visión positivista, en donde el objeto –como la cosa de la ciencia- debe ser observable “si no es observable y medible, no es objeto de estudio de la ciencia” (Galileo). Su intención es encontrar leyes que gobiernen el fundamento de los fenómenos estudiados y que, al ser considerados universales, constituyan el marco de análisis para investigar y analizar casos particulares. En este sentido, el investigador se acerca a la realidad para demostrar la repetición de un fenómeno (natural), comprobar que efectivamente es válida la hipótesis planteada, legitimar el conocimiento como ciencia porque, además, respondió a la rigurosidad del método científico: observación, hipótesis, experimentación, teoría y ley. Desde estas lógicas, el paradigma responde bastante bien a las necesidades científicas del campo de las ciencias naturales.

La objetividad se constituye un problema para la construcción del conocimiento, según el racionalismo moderno, debido a que Descartes atribuía el logro de la verdad a quienes -a partir del cogito “Pienso luego existo”- seguían el camino solitario de la razón. Sin embargo, no todo está perdido, pues al reconocer la subjetividad inherente al sujeto investigador, los cánones de científicidad de las ciencias sociales y de manera particular los pedagógicos comienzan a ser trastocados.

Se reconoce el paradigma cuyo método se fundamenta en la utilización del método científico y en las propuestas teóricas positivistas en las que se trabaja con los hechos que son pensados como objetos externos, pero aprehensibles. Método que entra en lo que se ha denominado el paradigma de la comprobación al buscar medir, predecir, comprobar o falsear las hipótesis establecidas previamente por el investigador, así como describir las leyes sociales que ya están presentes en el grupo social. Este modelo/método se pone en duda como único posible a utilizar y como único portador de la científicidad en las ciencias sociales a partir de principios del S. XX, con el desarrollo de pensamientos teóricos nuevos tales como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, etnometodología, posicionamientos de la postura comprensiva – verstehen.

Esta nueva forma de concebir los estudios sociales, no sólo propone otras formas de acercamiento al objeto de estudio, sino que propone una nueva forma de percibir ese objeto, de construirlo, pues parte de bases epistemológicas diferentes.

Estos métodos parten de un paradigma diferente que sostiene que la realidad social se construye de forma cotidiana por el grupo social y, el pensamiento individual es una construcción contextualizada (Mardones, 1996). Se reconoce que se trabaja con sujetos situados histórica y socialmente en una realidad intersubjetiva y múltiple.

Un punto importante de la polémica es el papel del investigador y de su subjetividad: ¿qué tanto interviene esa subjetividad en los resultados del estudio?, ¿esto le quita científicidad al mismo? Sin dejar de lado que en las ciencias sociales la explicación de un fenómeno es en realidad una interpretación del mismo y que “algunas formas de interpretación son más conscientes que otras.” (Kouritzin, 2002, cit. en Bustos, 2008, p. 127) Además, reconocer que se entra a una doble subjetividad, así como lo reconoce Bustos, la del otro estudiado y la propia del investigador.

La del otro estudiado porque los objetos construidos implican acceder a la vida del otro, a sus emociones, a su experiencia, a sus propias prácticas cotidianas, a su construcción simbólica de un tema o suceso. Es decir, en conocer cómo el otro construye sus significados sobre algo. Por su parte, la subjetividad del investigador se pone en duda al momento de elegir un tema de estudio, la manera de hacer la construcción del objeto, la formulación de la pregunta y forma de proceder para dar respuesta al planteamiento. Este paradigma cualitativo, abre una brecha importante al campo de la investigación educativa, como ciencia humana y social al atender a las formas de construcción de la realidad a partir de cómo nombra el sujeto lo que objetivamente está presente. De este análisis muy general en torno a lo que implica hablar de construcción de conocimiento, lo que deseó resaltar es la complejidad que le dimensiona. Es un campo que no se podría definir sin considerar su carácter histórico y humano.

Regreso al planteamiento inicial en este apartado, qué pasa cuando se trata del campo pedagógico, terreno de lo humano y lo social, donde los hechos como prácticas de la realidad social no son posibles someterlos a un examen de comprobación o demostración. Y no lo es porque la realidad siempre será diferente, es cambiante al ser el sujeto quien la dinamiza, al ser parte e intervenir en ella.

Me asumo en la postura que invita a pensar el proceso de construcción como un ir y venir de prácticas que el sujeto inserto en el campo emprende, el fin es construir conocimiento a partir de la relación con su realidad de estudio y el tratamiento de recursos teóricos para interpretarla y comprenderla. Resulta ser el paradigma, cuya base es la tradición aristotélica, que conduce hacia la comprensión e interpretación de un fenómeno alejada de la intencionalidad por comprobar leyes, busca encontrar sentidos y significados que los sujetos crean al ser ellos el centro sobre el que gira la relación con los objetos, muy afín al campo pedagógico al ser también el sujeto el protagonista de la escena y en torno al cual gira el hecho educativo.

Son diferentes las interpretaciones al manejar esta última idea: “el centro no es el mundo, sino el hombre.” Desde una postura positivista, entenderíamos que al ser el hombre quien tiene el poder y dominio sobre fenómenos y objetos de la naturaleza, su mirada los cosifica, los reduce a objetos para sus necesidades y utilidades. Es un interés pragmático, mecánico, causalista que no pregunta el por qué y para qué, sino el cómo más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias (Mardones, 1996). Al ubicarnos desde la otra perspectiva, la de la comprensión, pone de relieve que el interés está centrado en la forma cómo el hombre vive y significa el mundo desde su sentido común.

Las ciencias sociales deben abordar la conducta humana y su interpretación de sentido común de la realidad social, la cual requiere del análisis que remite al punto de vista subjetivo; es decir, de la interpretación de la acción y su encuadre en términos del actor. Puesto que este postulado de la interpretación subjetiva es un principio general de construcción de tipos de cursos de acción en la experiencia de sentido común. (Schütz, 1995, p. 60).

La realidad a la que se integra el hombre desde su nacimiento es una realidad ya dada, construida, por tanto, objetivada. Lo interesante es que ésta es también construida y reconstruida por el propio sujeto en tanto a las formas que tiene para subjetivarla; es decir, el cómo se apropiá de ella en tanto significados construidos a partir de su condición como ser histórico, biográfico y social. Lo objetivo (visible, tangible, audible) se hace subjetivo (formas de apropiación de significados del mundo) a partir de la relación, la intersubjetividad con el mundo. Lo importante ya no es responder al cómo inmediato y práctico que supone dictar recetas para intervenir en la realidad y modificarla, sino el por qué y para qué de la acción desde el propio sujeto que le da existencia: comprender para posteriormente intervenir.

La construcción de conocimiento en el campo pedagógico se abre a los métodos de la comprensión. Es un campo que demanda investigar para proponer e intervenir, ya no resulta suficiente decir qué tipo de hombre es el que desea formarse. Ello exige tener conocimiento, por ejemplo, del contexto donde se desenvuelve para así argumentar qué tan deseable y pertinente es la propuesta sugerida, desde el mismo sujeto a quien se investiga. Resulta imperioso desentrañar las estructuras de significación que el sujeto ha construido de su realidad para atender a sus sentidos; así entonces, al diseñar propuestas de intervención pedagógica es necesario conocer cómo vive el sujeto la realidad, en tanto significados construidos, para poder ser atendidos y tenga sentido para quien va

dirigida. De lo contrario, nos quedaremos en la práctica de diseñar desde lo que “para mí es lo mejor”, “lo más asertivo y pertinente” y, finalmente, estaremos diseñando para nosotros al ser nuestra subjetividad la que gobierna el hecho ya que la voz del otro, su vivencia, nunca se dejó escuchar.

Lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de formación, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para hacerlo reúne a los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación de éstos. Presionada por la necesidad de lograr propuestas convincentes, deseables, realizables, ha configurado al campo pedagógico como un ámbito lleno de relieves, de discrepancias, de diferencias. Se trata de un espacio formado por distintos modos de ver, de analizar y de proponer la educación (Furlán y Pasillas, 1993, p. 37).

Se ha respondido el cómo, ahora es necesario enfatizar en el por qué y para qué del contenido educativo. Es conocido el caso, dentro de nuestro entorno mexicano, de la cantidad de propuestas a nivel sistema educativo e institucional que se retoman y son implantadas con el objetivo de atender las problemáticas que se retoman; no obstante, lo ha hecho en algunos momentos desde la inmediatez. Y en este sentido, la identidad de la pedagogía ha sido cuestionada y caracterizada de pragmática, pues únicamente remite a métodos de intervención a fin de optimizar la acción, concibiéndosele como mera técnica al servicio de la educación. Si bien, se le reconoce como disciplina por su labor de intervenir, es una exigencia hacerlo argumentativamente configurando un ideal educativo que considere contextos (histórico, social, político, económico, geográfico) y, sobre todo, al sujeto; situación que podría cuestionarse a la intervención que se da en forma de propuestas objetivas guiadas en el “deber ser” por los discursos que dan legitimidad al campo, y en la exigencia de seguir los pasos para obtener resultados previstos con anterioridad.

La visión de Ardoino (1988) respecto a lo que implica hacer investigación como acto de producir conocimiento, sobre y en educación, me permite entender las distancias que existen entre teoría y práctica. Así también entre la simplificación del acto educativo, como proceso mecánico de construcción al no considerar los diferentes discursos que configuran al campo vs la complejidad que envuelve el considerar campos de referencia, entendidos como los diferentes discursos a través de los cuales se puede leer y explicar un objeto que merece ser estudiado al intentar comprender una parte de la realidad, máxime cuando se intenta atender al reconocimiento de la subjetividad del otro para construir el conocimiento.

En este sentido, resultaría difícil ubicar un método como secuencia de pasos a seguir de manera generalizada para ir reduciendo dichas distancias, como brechas que fragmentan el acto de investigar con el acto educativo. Menester a ello y atendiendo la importancia del reconocimiento de la subjetividad del otro, en tanto atención a sus sentidos y formas de apropiación –cómo nombra el mundo-, deseo centrarme ahora en el llamado que exige referirme a estos términos. Cito a continuación la forma en que Weber (2002), explica el sentido.

Comprendemos al leñador o al que apunta con un arma, no sólo de un modo actual, sino por sus motivos, cuando sabemos que el primero que ejecuta esa acción lo hace para ganarse un salario o para cubrir sus necesidades o por diversión (racional) o porque reaccionó de tal modo a una “excitación” (irracional), o que el que disparó el arma lo hace por una orden de ejecutar a alguien o de defensa contra el enemigo o bien por venganza. Comprendemos, por último, un acto de cólera por sus motivos cuando sabemos que detrás de él hay celos, vanidad enfermiza u honor lesionado. Todas estas representan conexiones de sentido comprensibles, la comprensión de las cuales tenemos por una explicación del desarrollo real de la acción... Comprensión equivale a captación interpretativa del sentido... (Weber, 2002, p. 9).

Atender el sentido de la acción de un sujeto, en tanto intencionalidad con respecto al otro, supone comprender el por qué y para qué de ésta; los motivos que le conducen para actuar de tal o cual manera. Ello exige, a su vez, captar estos motivos interpretativamente, es decir, evitando atribuir un juicio de valor al acto observado antes bien, reconociendo la diversidad de significación que un acto puede tener para determinado sujeto según su historia de vida, cultura, capitales culturales y que, a su vez, le confieren particularidad dentro de la especificidad desde lo que es, comprendiendo el porqué de su acción.

Aludir a la significación que el sujeto atribuye a su acción para ser interpretada, implica el reconocimiento de la estructura que intervino para atribuir el significado que se ha dado. Es decir, reconocer al sujeto como ser social con necesidad de estar en relación con los otros, de compartir códigos socialmente establecidos, al ser parte de una cultura (Geertz, 2001) y, a su vez, sentirse identificado por haber desarrollado sentidos de pertenencia al compartir un lenguaje común, así como significados en relación a los símbolos. No obstante, la forma de interpretarlos, por ende, de vivirlos resultan únicos en cada sujeto; comparte un mundo en común, una realidad común que es subjetivada de manera diferente y eso es lo que da pauta para hablar de realidades. Es ello lo interesante de estas formas de construir conocimiento, producto de la investigación en educación (Ardoino, 1988). Atender las distancias que anteriormente se citaron, en relación a las formas de producir conocimiento, una de las manifestaciones de los procesos de construcción del mismo y como bien aludía, resultaría difícil ubicar un método como secuencia de pasos a seguir para reducirlas, haciéndolas cada vez más estrechas, me lleva a adoptar la posición de pensar el método en el sentido que Bourdieu (2001) lo aborda, desde la complejidad, como “un sistema de hábitos intelectuales”.

A decir de ello, construir conocimiento supone explicar la realidad como acto de desdoblamiento desde la teoría al saber que ésta debe ser aterrizada en los hechos sociales para que cobre sentido y razón de ser (Geertz, 2001). La teoría permite, a su vez, pensar creativa e imaginativamente la práctica por lo que no es estática, se flexibiliza a la acción pues se trata de comprender la realidad desde la teoría y no la teoría desde la realidad. Bourdieu alude la obra de Bachelard, destacando:

“la epistemología se diferencia de una metodología abstracta en su esfuerzo por captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad como polémica contra el error y como

esfuerzo para someter las verdades próximas a la ciencia y los métodos que utiliza a una rectificación metódica y permanente" (2007, p.14).

Captar la lógica del error para construir la lógica del descubrimiento de la verdad; y me pregunto ¿cómo saber cuál es el error? ¿Cuál es la verdad? ¿Cuáles las verdades próximas a la ciencia? ¿Cuál la verdad para ser expuesta en el campo pedagógico? Aludía al método como hábito intelectual, consecuencia de la disposición mental por investigar un objeto construido en el ámbito educativo específicamente, interiorizando no sólo la teoría para explicarlo, sino relacionándolo con la práctica. Conlleva a un acto de reflexión, de curiosidad, de preguntarse el porqué de las cosas y, como anotara Stuart Mill, "la invención puede ser cultivada", es decir, que una explicitación de la lógica del descubrimiento, tan parcial como parezca, puede contribuir a la racionalización del aprendizaje de las aptitudes para la "creación" (Bourdieu, 2001) y el poder hacerlo implica un acto de supervisión, diría Bourdieu, de vigilancia epistemológica que supone:

Explicar cómo se construyó el objeto que se investiga, como si fuese una labor artesanal a fin de validar el discurso al sistematizar la práctica, al nombrar los pasos que se dan para hacerlo, al crear los puentes para vincular teoría – práctica, al romper las lógicas del deber ser como parte del discurso pedagógico, en este caso, porque se está reconstruyendo desde la voz de quien lo vive en el presente y desde su propia subjetividad. (Bourdieu, 2001, p.18).

Es éste el descubrimiento de la verdad, pues no es la verdad para el que construye el conocimiento desde su propio saber, desde su propia experiencia, desde sus juicios y prejuicios; es producto de haberse flexibilizado a la escucha de quien, al disponerse a hacerlo, comparte su conocimiento a través de un texto (oral o escrito), su vivir y éste es interpretado desde el sentido que le confiere. ¿Cómo recuperar los sentidos y significados? ¿Cuál el mecanismo, la estrategia para hacerlo? El campo pedagógico es fuente inagotable de textos que se producen en el diario hacerlo. Los textos "aun cuando sean el producto de investigaciones, de observaciones y de prácticas, siguen siendo los relatos que se cuentan dentro de un medio... forman discursos sobre el otro..." (De Certeau, 1993, p. 205). Discursos significados en la oralidad, el uso de la palabra (oral y escrita).

La palabra es el cuerpo que significa. El enunciado no se separa ni del acto social de enunciación, ni de una presencia que se da, se gasta o se pierde al nombrarla...", por su parte "la escritura implica una transmisión fiel del origen, un estar ahí del comienzo que atraviesa, indemne, las vicisitudes de generaciones y de sociedades mortales. La escritura es en sí misma un cuerpo de verdad. (De Certeau, 1993, p. 212).

Palabra y escritura, dos manifestaciones de haber estado allí, dos cuerpos de verdad que bien, o pueden cobrar sentido para producir conocimiento al significarlas, o bien, pueden permanecer invisibilizadas y quedar ocultas detrás de la práctica diaria.

Hoy la apuesta es por producir conocimiento al visibilizarlas desde la recreación del texto leído en un espacio donde el objetivo es conducir el proceso de construcción de conocimiento en el campo pedagógico al inscribir al sujeto en un espacio grupal para favorecer y fortalecer dicha práctica. Existe todo un cuerpo detrás de la palabra enunciada por quienes significan la experiencia educativa a través de la reflexión, problematización como una historia con pasado, un presente y proyectada hacia el futuro. La pregunta que surge entonces es ¿cómo significar el proceso?

## **La narrativa: punto de encuentro con el yo investigador**

El campo pedagógico, como espacio epistemológico para la construcción de objetos de investigación educativa constituye una oportunidad en la formación humana. Ubiquémonos, nos invita Mardones y Ursúa (1996) en el Siglo XIX, donde ocurre un paralelismo entre la modernidad y la forma en que acontece el despertar de las ciencias del hombre, de su historia, de su lengua a reconocer la sociedad como un problema para la conciencia. Es decir, y como lo anotamos en el apartado anterior, a finales del Siglo XVIII la visión monolítica de la ciencia colocaba su ojo en la legitimación del conocimiento a través de la comprobación de fenómenos naturales, dejando a un lado las relaciones sociales, la cultura, el pasado, el porvenir de la sociedad -hablando del mundo occidental-. Una vez que, continúa Mardones, la sociedad europea entra en crisis y se evidencia la ignorancia teórica a nivel de comprensión es que los hombres se ven en la necesidad de una “nueva reordenación social a favor de una intervención consciente y refleja de la sociedad sobre sí misma” (p. 21).

Es la hermenéutica una vía para escapar de la reducción racional y abrirse al mundo cultural, histórico del ser humano. Por ello, el llamado a las Ciencias del espíritu al pretender comprender hechos particulares y donde el mismo Dilthey insiste que el *verstehen* no es sólo un conocimiento psicológico, sino la comprensión del espíritu objetivo. Es decir, toda objetivación sensible, histórica, en realizaciones culturales de la vida humana, es digna de desentrañar significados al hacer del mundo, un mundo de vida donde el sujeto interviene con él.

Un acercamiento a la lectura de la filosofía hermenéutica que hace Gadamer, G. (2005) como uno de sus máximos representantes del siglo XX es interpretar que la perspectiva hermenéutica permite que las ciencias se piensen a sí mismas. A decir de ello, la intención de comprender para comprender el fenómeno invita a revalorar la posición de quien lee la realidad, el intérprete, y lo que interpreta de la vida social: El giro hermenéutico.

Dentro del giro hermenéutico, adquiere status de primacía la experiencia humana (Arendt, Ricoeur, Polkinghorne, cit. en Bolívar; 2001). Es preciso hacer un alto para aclarar que la vida vivida en el acontecer cotidiano se da en la producción del sujeto y no sólo la reproducción del mismo; es decir, hacer consciente la historicidad del sujeto -a través, por ejemplo, de su extensión en un texto escrito- significa reconocer la existencia de escenas que sedimentan la identidad de la vida. La trascendencia de eventos por el sentido apropiado en el ser humano permite, me atrevo a decir, estructurar el relato que cuenta quiénes somos. Desde esta lógica, entender la vida como un texto permite concebir-nos

como relatos de nosotros mismos con posibilidad de interpretación y comprensión.

Cada vida es un texto, es decir, cada cual se escribe a sí mismo a lo largo de su vida, nos lo enseñan de esta manera los investigadores narrativos y a decir de ello: nos construimos en un texto narrante. A través de la narrativa, nos reconstruimos como sujetos en un proyecto de vida al pensarnos en horizontes de futuro; no obstante, también somos retroproyectos al ser conscientes de lo que vamos siendo en lo dado de la realidad. Carlo Ginzburg (en Aguirre, 2005) recurre a la metáfora del espejo retrovisor al desarrollar con certeza lo importante de hacer recorrido histórico de las prácticas educativas para comprender su acontecer, así como su problemática de hoy día. En este sentido, recurro a la misma figura metafórica pues al relatar la vida en tiempo histórico se reconstruye lo dado desde lo que fue y en virtud de la posibilidad de futuro en presencia de lo que es. La vida es una trama de significados y, así como los telares, los hilos que le tejen merecen ser desentrañados con la intención de conocer el para qué, el porqué de su existencia al sujetarse de otro(s).

Menester a ello, nos lo enseña Ricoeur (1996), una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Se trata de una reconstrucción desde el presente (identidad del yo) en función de una trayectoria futura. En este sentido, "interpretar el texto de la acción es, para el agente, interpretarse a sí mismo" (Ricoeur, 1996, p.185). Poner en escena nuestra propia vida a través del acto narrativo, significa auto-interpretarnos y muy seguramente acercarnos conscientemente a quienes somos. Nos propone la Pedagogía crítica enmarcarnos en actos de conciencia, distanciándonos de nuestro yo y encuentro en la narrativa el medio para lograrlo pues al escribirnos, entramos en un juego de objetivar aquello que nos subjetiva haciéndolo consciente a través del lenguaje escrito u oral. Leer-nos a la distancia significa separarnos de nuestra experiencia para interpretarla, ello implica comprenderla como un acto en su devenir histórico-social-cultural.

Entender la vida como un relato, ya lo anotábamos deriva de la corriente filosófica hermenéutica contenida en un tiempo al ser narrada y realmente vivida porque fue lo que atropelló al sujeto, es su experiencia vivida. Y es que no todo nos cuenta, no todo nos hace; la apropiación de experiencias que configuran nuestra subjetividad humana está en función de todo un bagaje que da forma a nuestra cultura como individuos. Ahora bien, el contar-nos nos devuelve a nuestro ser social, al reconocimiento de nuestro yo como resultado de la relación y reconocimiento con los otros; es una práctica de alteridad.

Anotan Connelly y Clandinin (1995):

...el enfoque narrativo se centra en el relato o narración como género específico del discurso. No se debía entender narrativa en el sentido trivial de un texto en prosa con un conjunto enhebrado de enunciados; más bien es un tipo especial de discurso consistente en una narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato: "la gente, por naturaleza, lleva vidas 'relatadas' y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de la experiencia (cit. en Bolívar, 2001, p.19).

Deseo centrar mi atención cuando Bolívar expresa que son los investigadores narrativos quienes buscan describir vidas, recoger y contar historias sobre ellas, así como escribir relatos de la experiencia. Hacer investigación en el campo pedagógico y educativo significa hacer pausas en las escenas que van configurando la trama escolar para analizar, problematizar y hacer de la pedagogía no sólo un discurso teórico a discutir, sino trascenderla a una dimensión política porque posibilita la intervención social. Dicha intervención en un primer momento y, enfáticamente, se da con el sujeto que interpela al cuestionar la realidad educativa pues esta realidad es construcción social.

Al reconstruir tramas, textos de la vida cotidiana escolar a partir de los relatos contados no sólo de manera descriptiva, sino interpretativamente hacen difícil la lectura del paisaje (el texto narrado) sin involucrar la subjetividad de quien se lee en ellos. En efecto, nos leemos e interpretamos en el otro porque el otro representa mi yo narrado. ¿Qué quiero decir con ello? Que la filosofía hermenéutica, fundamento epistemológico de la investigación narrativa, sienta sus bases en la comprensión del sujeto que investiga, de quien construye saber en el campo social y humano. En este sentido, es de suma importancia reconocer que las tramas de vida configuradoras de los sujetos que investigo en terreno pedagógico o educativo, por ejemplo, se entrelazan en algún punto con los hilos que me tejen como sujeto investigador.

## **Investigación narrativa: puente para la construcción de la Pedagogía Intercultural**

Quienes nos pronunciamos en el arte de hacer Pedagogía a través de la investigación, concibiéndola como una forma de práctica social que surge de ciertas condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales (Giroux, s.f.) nos coloca responsables de establecer vínculos entre realidad y conocimiento para fortalecer los andamiajes con la cultura y política que permea toda práctica formativa. Hacer Pedagogía, desde mi punto de vista, significa aportar al campo en varios sentidos:

Al re-significar su espacio de construcción des-institucionalizándolo de lo educativo, de la formalidad que encierra la educación dentro de la institución educativa.

Al concebirla e interpelarla como dimensión que construye y deconstruye discursos en marcos políticos, económicos, culturales, sociales y a través de la que es posible comprender mundos de vida.

Generando el vínculo entre práctica-investigación y, a partir de ello, comprender que su objeto de estudio no sólo es uno, son diversos de acuerdo a la realidad que problematiza.

Reconociendo sí, las tradiciones que le han dotado de identidad en el campo científico; no obstante, y con una mirada de apertura, reconocer las teorías de vanguardia que le re-hacen.

Hoy día es posible conocer, producto de investigaciones a nivel superior (licenciatura y posgrado), nociones que son resultado de la interpretación entre realidad y teoría tales como: Pedagogía del amor, Pedagogía de la

risa, Pedagogía de la sexualidad, Pedagogía de la esperanza, Pedagogía de la diferencia, Pedagogía colonial, Pedagogía decolonial, Pedagogía intercultural, sólo por mencionar algunas. La lectura al respecto consiste en considerar que hablamos no de Pedagogía, sino de Pedagogías (en plural) por la cantidad de discursos y fenómenos que se analizan a la luz de las teorías educativas, pedagógicas; teorías de la formación humana, teorías del saber, de procesos de enseñanza y aprendizaje y que constituyen parte de los lenguajes legitimados hacedores del campo pedagógico.

Con ello quiero decir que el aporte bien podría consistir en el intercambio disciplinar con diversas ciencias, en el diálogo que la Pedagogía entabla con discursos relacionados con la conformación e integración del sujeto-humano.

Se aporta al campo, cuando posicionados en paradigmas cualitativo-comprensivos el saber afianzado es que antes de intervenir en la realidad estudiada al hacer investigación, el deseo es por comprender el porqué del problema -construido como complejidad enmarcado como un campo problemático que contextualiza- y no sólo como un vacío o ausencia de "algo".

Contribuimos cuando alfabetizamos de manera crítica. Ello significa, que enseñamos y nos enseñamos a desnaturalizar lo que hemos aprendido "es normal" o "así debe ser" al legitimar la hegemonía de la cultura del poder.

Traducimos en Pedagogía la disposición de escuchar a, trabajar con... grupos vulnerables, con los excluidos, con aquellas voces silenciadas oprimidas tal vez y a quienes se les ha negado la voz con la intención de construir otro tipo de relaciones sociales en reconocimiento de los otros.

Pedagogía e Investigación constituyen el binomio en posibilidad, dispositivo que entrama discursos fragmentados para reconstituirse en tejido vinculante de la práctica en diálogo con la teoría para construir saber pedagógico. Entramar el campo de la pedagogía con la investigación narrativa supone acercarnos a los procesos de alfabetización crítica para unir cultura-política-educación y no sólo en terrenos institucionalizados, antes bien, en espacios de encuentro donde convive el sujeto con el mundo que le rodea.

La investigación narrativa como dispositivo para la producción de conocimiento en el campo pedagógico permite acercar no sólo en discurso sino en procesos de intervención la pedagogía y la cultura. "La cultura es el campo social donde las identidades están constantemente en tránsito y el sujeto se sitúa, a menudo, donde menos se le reconoce. El sujeto, en este discurso, suele no estar prefigurado ni siempre en su lugar, sino que está sometido a negociación y lucha, abierto para crear nuevas posibilidades, configuraciones y transformaciones..." (Hall, 1997, cit. en, Giroux, s.f.). Es decir, el sujeto no es estático, lejos está de configurarse como un ser que sólo se adapta al mundo que vive; es el sujeto quien construye su mundo de vida a través de su intervención con él. Un medio para hacerlo consciente es la escritura de la vida, como una historia con sentido y recordemos que contribuir al campo pedagógico supone, entre otros, *poder dar la palabra a...*

*devolver la voz a... ser portavoz de quienes han sido callados...*

Para comprender el comprender hay que “parar orejas” y aprender a escuchar las voces acalladas, silenciadas o simplemente atoradas en las gargantas de las clases, las etnias, los géneros o las generaciones marginadas; para traducir el comprender hay que hacer oír las voces maliciosamente escondidas o distorsionadas, como también los gestos arbitrariamente vacíos de sentido (Ávila, 2012, 47, cit. en Moreno, A. 2017).

Al respecto, he considerado que la Pedagogía de Paulo Freire se traduce como *Pedagogía de la libertad* en sentido extenso cuando, a través de su intervención política en el mundo social de la comunidad brasileña, enseña a escribir a los hombres (género humano) su historia a partir de palabras generadoras. Al escribir-se, al narrar-se, al contar-se se liberan porque se hacen conscientes de su estar con el mundo. Esas voces acalladas, silenciadas, marginadas al mandato y designio de la cultura opresora son devueltas a la reflexión de sí mismas al visibilizarse ante los ojos del otro y es porque se pronunciaron en su hacer democrático dentro de un régimen político que, si bien, se pronunciaba por hacer la democracia, excluía a los más desposeídos de su propia voz.

El problema radica, entre otras cosas, en ponderar culturas hegemónicas aquellas que han dominado pensamiento e ideología y se han valido de instituciones poderosas para expandir su dominio, son los grandes relatos aquellos que se han contado. La cultura capitalista en manos de unos cuantos extiende su poder cuando, al crear necesidades en la sociedad, el pueblo reproduce mandatos sociales sin cuestionarlos y entonces excluimos; nuestro pensamiento centrado en la idea de globalidad reduce la diversidad entre nosotros mismos humanos. Es decir, predominan los estereotipos que mundializan nuestra condición de estar juntos excluyendo minorías y olvidando que convivimos en un mismo mundo desde nuestra propia diferencia.

La propuesta es devolver la voz a esos pequeños relatos que enuncian mundos de vida en lo particular para influirse entre las personas mutuamente y con ello dar su lugar a lo *intercultural*. “Lo intercultural se define como un proceso por el cual las personas con distintos idiomas y cultura se influyen mutuamente” (Borgström cit. en, Porta y Sarasa, 2006, p. 95)) Vale recordar lo que nos enseña la hermenéutica, al pensar la vida como un texto y estos textos pronunciados en diferentes idiomas, según la cultura que les permea. “*Inter* se refiere a interacción o intercambio y cultura a culturalidad, es decir, a sistemas de interpretación del mundo que dan sentido a la vida del individuo, tal como lo define Lahdenperä (2004)” (Borgström, cit. en, Porta y Sarasa, 2006, p. 96).

Desde esta lógica, la Pedagogía intercultural y concibiendo la cultura como herramienta analítica, reconoce que toda manifestación cultural es importante; además de ser ingrediente valioso para la construcción de conocimiento. Significa apertura hacia el otro, se trata de una relación donde el respeto mutuo da paso a la democracia: forma de gobierno que hace política en pro de quienes hacemos la vida cotidiana. Quienes hacen política no son meramente aquellos sujetos colocados en cúpulas de poder gubernamental ocupando puestos para tomar decisiones en voz de todo el pueblo a quienes sirven.

Hacemos política todos quienes, desde el espacio que ocupamos, somos agentes de nuestra vida; quienes contribuimos a la cultura compartida porque nos inscribimos a esa urdimbre que nos significa y, al comprender los significados construidos, nos posibilita comprendernos a nosotros mismos. La democracia se construye en el diálogo de saberes y no sólo aquellos construidos en la institución educativa, aquellos socialmente construidos desinstitucionalizados de la formalidad escolar.

A manera de cierre, deseo colocar otro de los grandes ámbitos que destaca la Pedagogía intercultural y es la comunicación intercultural, traducida a la competencia lingüística de negociar significados culturales. Los significados se desentrañan mediante su interpretación, vía su lectura analítica en el marco de referentes teóricos y también socioculturales que posibilitan comprender su porqué. ¿Qué quiero decir? Si bien somos seres que nos narramos diariamente y, a través de nuestra oralidad, la significación de la experiencia de vida se da a través de actos críticos, analíticos e interpretativos: investigación pedagógica o educativa.

Legitimamos el mundo desde la visión de nosotros mismos, antes de hacer conscientes los actos de significado que son producto de la relación inter-cultural porque son entornos contextuales diversos donde nos formamos y hemos pensado que es nuestra propia cultura quien nos construye. El intercambio de significados, supone hacer conscientes los códigos del otro y ello implica hablar de poder verse a sí mismo desde afuera. Menester a ello, hacer investigación no es ver al sujeto investigado como un ente que proporciona información para obtener beneficio propio a nivel institucional o académico es desear participar como intérprete de subjetividades y poder explicarle al otro qué encierra lo que expresa.

Hoy día nuestro proyecto educativo mexicano propone el desarrollo de competencias comunicativas, matemáticas, científicas y en muchas ocasiones me he pronunciado por la necesidad de desarrollar estas competencias (en el marco de paradigmas de la complejidad) en nosotros mismos educadores. No concibo procesos de enseñanza y aprendizaje sin haber comprendido, incorporado, asimilado aquello que constituye el contenido de la enseñanza y mucho menos asistir a la formación de sujetos sin haber apropiado en uno mismo la intención de la misma. Menester a ello, una propuesta para el desarrollo de competencias comunicativas del formador se encuentra en el campo de la investigación narrativa al concebirla punto de encuentro entre las culturas entrecruzadas en el acto formativo.

## Referencias

- Ardoino, J. (1988) *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad*. México. (mimeo).
- Aguirre, L. (2005) *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México D.F., Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Bachelard, G. (2007) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, Madrid.
- Bolívar, A. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, La Muralla.

Bolívar, A. (2002) “‘De nobis ipsis silemus?’ Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. IV (1): 1-26.

Bourdieu, P, Chamberdon y Passeron. (2001) *El oficio de sociólogo*. Presupuestos epistemológicos. Siglo Veintiuno de España Editores.

De Certeau, M. (1993) *La escritura de la historia*. UIA, México.

De Certeau, M. (2000) *La Invención de lo Cotidiano. I Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1993) “Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico”, en *Perfiles educativos*. No. 61. pp. 79-94. UNAM/CESU/IRESIE, México.

Gadamer, H. (2005) “Sobre el círculo de la comprensión (1959)”. *Verdad y Método* II, 63-70. Salamanca, Sigueme.

Geertz, C. (2001) *La interpretación de las culturas*. Gedisa, España.

Giroux, H. (s.f.) “Pedagogía crítica”. Universidad del Estado de Pennsylvania.

Mardones, J. y N. Ursua (1996) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona-España.

Moreno, A. (2017) “Hermenéutica y ciencias sociales: a propósito del vínculo entre la interpretación de la narración de Paul Ricoeur y el enfoque de investigación biográfico-narrativo”. *ANÁLISIS*. Vol. 49 / Núm. 90. Bogotá, ene-jun/2017. pp. 2015-228.

Porta, L. y Sarasa, M. (Comps.) (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales Facultad de Humanidades Universidad Nacional Mar del Plata, Argentina.

Ricoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (2004) *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México, Siglo XXI.

Schütz, A. (1995) *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Buenos Aires.

Weber, Max. 2002. “I. Conceptos sociológicos fundamentales”. *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

**María del Socorro Oropeza Amador**  
meztrlyk@hotmail.com

Tutora del posgrado en pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. UNAM (México). Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, maestra y doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido docente de educación primaria, actualmente es docente de Educación Superior en la Facultad de estudios Superiores-Aragón de la UNAM y en Escuelas Normales del Estado de México. Es integrante de la Línea de Formación y posgrado, inscrita al campo de conocimiento Construcción de Saberes Pedagógicos y la línea de Interculturalidad, conflictos y paz en contextos educativos diversos.