



**V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN
EDUCACIÓN
VOCES SILENCIADAS**

**Adentrándonos en la narrativa, navegando desde
Marruecos. Historia de vida contada desde distintos
momentos.**

**Getting into the narrative, sailing from Morocco. Life
story told from different times.**

Autor/a. M^a del Carmen Puertas Velarde

Institución. C.E.I.P. Virgen de la Paz (Puebla de Vicar – Almería)



RESUMEN

La presente comunicación versa sobre dos relatos completamente diferentes entre sí, pero a la vez complementarios. Por un lado, pretende exponer el relato de una mujer marroquí: dar voz a la mujer, a la alumna que fue y a la madre que es, reflejando con sus palabras y opiniones aquellas temáticas relacionadas con la educación que surgen o se revelan al hablar de su experiencia.

Por otro lado, pretende exponer la experiencia de la autora al realizar su primera entrevista episódica – narrativa y entrevista en profundidad, como experiencia piloto para iniciarse en la construcción de relatos de vida, e iniciarse en el aprendizaje de la investigación narrativa, partiendo de una temática de su interés.

De este modo, el artículo gira en dos ejes, el relato de vida o historia de vida centrado en las diferencias culturales y por otro, en la experiencia de sumergirse por primera vez en las historias de vida como investigadora. Aunque no podemos hablar de ninguna investigación, sino de experiencia piloto y toma de contacto con técnicas de investigación

PALABRAS CLAVE:

Narrativa – identidad cultural – participación.

ABSTRACT

This communication concerns two completely different stories together, but complementary. On the one hand, aims to present the story of a Moroccan woman: giving a voice to women, to the student who was and the mother is today, reflected in his words and views those issues related to education that arise or are revealed when talking about experience.

On the other hand, it aims to present the experience of the author to make his first episodic interview - narrative and in-depth interview, as a pilot project to start the construction of life stories, and start learning from narrative research, from a topic of interest.

In this way, the article revolves on two axes, the story of life or history of life centered on cultural differences and on the other, the experience diving for the first time in the history of life as a researcher. Although we can't speak of any investigation, but pilot experience and making contact with research techniques.

KEYWORDS

Narrative – cultural identity – participation.



1. Introducción

La presente comunicación versa sobre dos relatos completamente diferentes entre sí, pero a la vez complementarios. Por un lado, pretende exponer el relato de una mujer marroquí: dar voz a la mujer, a la alumna que fue y a la madre que es, reflejando con sus palabras y opiniones aquellas temáticas relacionadas con la educación que surgen o se revelan al hablar de su experiencia.

Por otro lado, pretende exponer la experiencia de la autora al realizar su primera entrevista episódica – narrativa y entrevista en profundidad, como experiencia piloto para iniciarse en la construcción de relatos de vida, e iniciarse en el aprendizaje de la investigación narrativa, partiendo de una temática de su interés.

De este modo, el artículo gira en dos ejes, el relato de vida o historia de vida centrado en las diferencias culturales y por otro, en la experiencia de sumergirse por primera vez en las historias de vida como investigadora. Aunque no podemos hablar de ninguna investigación, sino de experiencia piloto y toma de contacto con técnicas de investigación.

Por ello, antes de comenzar, quisiera presentar una justificación o antecedentes que puedan guiar al lector/a a comprender el por qué de esta experiencia, y el por qué de esta comunicación

1.1 Contextualización

Desde hace 6 años llevo trabajando en mi centro de destino, en el poniente almeriense. Es un centro con un alto porcentaje de población inmigrante. Mi labor docente se fija en la etapa de educación infantil, y quizás por la propia historia de la etapa, y las propias creencias docentes, a lo largo de mi desarrollo profesional se ha fraguando en mí la necesidad de atender más individualmente al alumnado y no desde el método tradicional, y conseguir una relación más fluida con todas las familias.

El hecho de trabajar en este centro me ha mostrado una cara desconocida para mí: el tratar con personas de diferentes culturas y etnias. Y el hecho de enfrentarme a ese reto me ha ido enseñando caminos, estrategias y pensamientos que creo, que en otro contexto educativo, no hubiera podido aprender y ni siquiera me hubiera planteado. Las estrategias dentro del aula no son las que lees en libros que hablan sobre proyectos de trabajo porque la realidad nada tiene que ver con la que en esos libros se describe. El acercamiento a las familias no se define igual que en centros de Almería capital que no poseen inmigración, la participación es diferente, las relaciones que estableces te hacen replantearte tu lenguaje no verbal, la cercanía personal que asumes, la cantidad de contacto que mantienes a las entradas y salidas. Y todo ello hace que la inmigración en mi centro se convierta en el motor y el motivo por el que deseo quedarme en él: supone un aprendizaje como maestra que siento que en otro lugar no podría adquirir.

Se hace necesario que explique este aspecto, porque sin él no tiene sentido que me decantara a entrevistar a una madre de mi aula marroquí. Las relaciones establecidas con esta familia a lo largo de 3 años, incluyendo las relaciones con otras familias de mi aula, influyen notablemente a la hora de seleccionar a la persona participante. El poco conocimiento sobre su vida, la implicación en el aula, las diferentes conversaciones mantenidas, son un punto de partida para poder seleccionar o pensar, o elegir, a la persona que quieres que colabore contigo en esta experiencia de “hacer su relato”.



Por otro lado, tengo que remontarme a hace unos cuatro años, el 2011, año en el que realicé el máster en Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente. En este máster, tuvimos que realizar un trabajo de investigación. Mi trabajo, referente a otra temática distinta a las de las jornadas, era un planteamiento teórico tanto del objeto de estudio en sí, como de la metodología de investigación. Como se puede adivinar, la metodología que elegí para dicho trabajo, fue la narrativa. Pero no pude llevar a cabo la investigación por falta de tiempo. Este hecho es determinante, nunca me enfrenté a entrevistar, a solicitar un relato, a poder elaborarlo, y con ello muchas de las dudas, cuestiones y aspectos que me preocupaban no pude hacerlos visibles en la experiencia y darle respuesta. Necesitaba poner en práctica por una vez aquello sobre lo que había leído y que tanto me atrae y tantas dudas me genera. Y el único modo era empezar, sumergirse en ello.

Las jornadas llegaron a mí como agua de lluvia, en un momento personal en la que una se siente navegando en la sal, sin rumbo, perdida o más bien estancada en el mismo lugar. Y entonces surge la oportunidad de adentrarte en un mundo que te apasiona doblemente: las diferencias culturales y la investigación narrativa.

Lejos de tratarse de una investigación y de poder ofrecer unas conclusiones válidas para el mundo académico, pues sólo cuento con dos entrevistas y un pequeño microrrelato con pinceladas de momentos de vida de una sola persona, sí me parece interesante poder vislumbrar aquí aquellas temáticas que surgen y sobre todo las primeras conclusiones que se pueden obtener al comenzar a trabajar en este campo de la narrativa, que para los más experimentados, ya estarán olvidadas.

1.2 Antecedentes: punto de partida

Existen dos puntos de partida con respecto a esta entrevista realizada:

- 1) El trabajo final de máster de M^a Carmen Díaz García (2011) titulado “Participación de las familias inmigrantes en la escuela”. Trabajo perteneciente al máster ya mencionado sobre Investigación y Evaluación didáctica en el aula para el desarrollo profesional docente y dirigido por Antonia Rodríguez Fernández.
- 2) Por otro lado la investigación coordinada por Antonia Rodríguez Fernández (2010), titulada “Buenas prácticas en educación infantil. Éxito en la inserción social de las familias inmigrantes”, en la cual participé como colaboradora.

Con respecto al primer punto, he de indicar que se convierte en un referente este trabajo inédito, puesto que partiendo de una investigación (que no pudo llevarse a cabo, solamente se realizaron dos entrevistas) de tipo etnográfica, se acerca de una manera real a la voz de las familias inmigrantes. Voces silenciadas y poco mencionadas en otras investigaciones. El trabajo en sí, refleja el desconocimiento de las familias de los cauces de participación formal en la escuela, y a la vez, surgen subtemáticas en dichas entrevistas relacionadas con el choque cultural y la participación en la escuela (desde su punto de vista). Es una pequeña aproximación a la vida de las familias que se encuentran en las escuelas del poniente almeriense, que puede acercarnos a su modo de entender la vida y la escuela, y a sus experiencias en ella, y que sería interesante retomar, continuar o plantearse un giro en dicha metodología de investigación.

Con respecto al segundo punto, se trata de una investigación de corte naturalista, que también utiliza la etnografía como metodología de investigación. Dicha investigación refleja en su informe final más acerca de la visión de las docentes sobre



inmigración, creencias pedagógicas, contenidos en la escuela, que realmente la visión de las familias. Aunque se realizaron entrevistas a familias y se utilizó el relato de maestras y el anecdótico para conocer sus opiniones, participación, experiencia... el propio informe indica en el apartado referente a las familias:

Presentamos este apartado con carácter tentativo; en ningún caso se puede tomar como representativo de la generalidad debido a las dificultades encontradas para realizar entrevistas extensas con familias inmigrantes, a causa del interés con que protegen su privacidad. Por tanto, su condición es sólo recopilatorio, quedando abierto el trabajo de profundización para un trabajo próximo. (Rodríguez, 2010: 59)

En este sentido, y siendo partícipe de dicha investigación, se hace necesario plantearse continuar esta investigación, más enfocada al conocimiento de las familias: opiniones y vivencias, pensamientos, participación... o bien, comenzar una nueva, o simplemente iniciar trabajos en esta dirección. Los relatos de vida se convierten en herramientas para dar voz a las familias inmigrantes, y dar voz desde su reflexión y explicación del por qué de las cosas y los sucesos.

2. Relato de una mujer marroquí

2.1 Acceso al informante – entrevistas

El acceso a la informante se produjo en el centro escolar. Se le pidió colaborar conmigo para la realización de un relato, ya que es una persona que ha estudiado en España desde los 6 – 7 años (lleva 21 años en España) y tiene a sus hijas en un centro educativo español. Pensando en que su experiencia es sumamente amplia con respecto a la educación y puede aportar una doble visión: como alumna inmigrante y como madre.

Se realizaron dos entrevistas durante el mes de febrero de 2015. La primera entrevista podría denominarse entrevista episódica – narrativa. Se realizó en la escuela, y quizás por el entorno, dejó entrever poca información y detalle sobre sus experiencias vitales. La segunda entrevista se planteó como entrevista en profundidad, y teniendo presente las temáticas que habían surgido en la primera entrevista se profundizó en aquellas experiencias que podían intuirse más reveladoras. El entorno fue en la casa de la informante, y quizás este aspecto influyó más positivamente en que se abriera a la entrevista. Además al saber mejor qué podía interesarme conocer y haber pasado un tiempo había hecho memoria de hechos referentes a su infancia para poder mostrarlos con mayor claridad, la confianza además, era mayor.

Ambas entrevistas se transcribieron, y con la información de las dos se construyó por mi parte un relato ordenado de la vida narrada. Que iba desde la infancia hasta el momento actual, de tipo ascendente. Dicho relato se le entregó a la informante para conocer su opinión y ver si se sentía reflejada y reconocía su voz en él. Tras leerlo me informó que sí.

Queda pendiente construir con ella la historia de vida. Construir nuestro relato conjunto, para poder reflexionar con mayor profundidad en aquellas temáticas que se reflejan.

Partiendo de este relato construido y de las dos entrevistas, lo que a continuación expondré es un pequeño análisis paradigmático (denominado así por Polkinghorne (1995) y Sparkes (1999b) o de contenido según Pujadas (1992)) de aquellas categorías



que surgen o se vislumbran en el relato conseguido. Teniendo en cuenta que es breve la información con la que se cuenta y que no se pretende con estas categorías generalizar en ningún momento.

2.2 Identidad cultural

Durante todo el relato y todas las experiencias que narra sobre su vida, “S” constantemente se autodefine y se explica cómo es a partir de las experiencias que ella entiende que han afectado a que sea como es. Y no sólo afecta en su modo de entenderse o definirse, sino que además considera que la identidad de cada cual es la que define los actos y las acciones que llegan a realizar en el presente.

Llevo 21 años aquí en España. Casi toda la vida. Yo no me crié con mis padres, me refiero de chica, en la infancia, a los 40 días mi madre no es que me regaló, mi madre estaba trabajando, así que me dio a mi abuela. Entonces mi abuela se hizo cargo de mí desde los 40 días. Así que yo me crié con mi abuela durante 4 años, desde que nací hasta los 4 años, y sí, yo me acuerdo que me decían, este es tu padre, esta es tu madre, e incluso antes de irnos para España mi madre se vino a vivir con nosotros, trajo a mi hermana con la que me llevo un año. Pero yo era... como que les tenía un poco de rencor a mis padres, porque yo decía, si yo me llevo un año con ella, por qué con ella han podido y conmigo no. Por qué ella ha estado siempre con mis padres y yo no. Claro, mis padres estaban trabajando aquí y mi hermana nació enferma, ahora lo veo de otra manera, pero antes no.

Quizás ese sea el motivo por el que me guste tanto leer, y de hecho gané el premio a la mejor lectora de Roquetas. Yo por las tardes de pequeña me iba con las amigas a la biblioteca y sacaba libros, a mí me gustaba mucho leer, quizás fuera un modo de evadirme. Yo ahora no, pero antes tenía muchos, muchísimos enfrentamientos con mis padres, no como lo del hermano mayor, yo me lo tragaba, lo llevaba por dentro, pero cuando llegaba de la escuela no hablaba, me metía a mi cuarto a leer. Y de hecho me llegó una carta que era la finalista a mejor lectora de Roquetas, y de los tres que fuimos, yo fui la ganadora. Y de hecho es que ahora me encanta leer. (Relato “S”)

Otorga a la educación recibida un peso importante en su forma de entender aspectos de la vida, y además encuentra en este hecho un aspecto importante para comprender las acciones que realizan los demás.

También recuerdo que de pequeña participamos en una manifestación, con pancartas y todo [...]. De aquella experiencia promovida por las familias mis padres no participaron. Yo sí, y me dejaron, era chica, pero ellos no. Es que en Marruecos eso de protestar y sacar una pancarta, ¡no!, ni se te ocurra, te meten directamente en la cárcel. Y yo creo que eso, que a mis padres les daba miedo, es más por la educación que han recibido. (Relato “S”)

Esta idea de construcción de la identidad y de cómo influyen los factores educacionales y culturales en los comportamientos tiene que ver con la idea de Harré (1983) de identidad que se enmarca en una perspectiva dialéctica, explicada en un texto de Rivas y Herrera (2010). Desde esta perspectiva se describe el proceso de construcción de la identidad individual como un camino de ida y vuelta desde las manifestaciones sociales y culturales, pasando por la construcción individual y privada de esas manifestaciones, para volver de nuevo al punto de partida desde la expresión personal de las mismas.



Sin embargo, “S” en su definición como parte de una cultura o grupo, se siente de ambas y a la vez no se siente de ninguna.

Y es que es eso, tengo nacionalidad española, llevo 21 años aquí y no me siento de aquí, por el racismo que hay. Te ven el pañuelo y ya está. De hecho es que para las entrevistas y cuando trabajo, no me lo pongo.[...]

Y claro, yo soy marroquí, soy mora, pero es que no me siento de allí, porque no, porque no veo las cosas igual, porque voy allí, y no sabes leer en árabe y ya también te miran como diciendo “¡Ah!, qué no sabes leer...” (Relato “S”)

Expresa Cabrera (2002: 95) “Para que una persona se perciba a sí misma como ciudadana y desarrolle una conciencia de ciudadanía ha de sentirse parte de una comunidad”, para ello se hace necesario que la persona que se siente parte de esa comunidad comparta con ese grupo valores, creencias y normas de comportamiento. Sin embargo, existe un fenómeno en nuestra sociedad multicultural y es precisamente el de ser de dos países y no sentirse parte de ninguno, precisamente porque la persona que viene de fuera pero se cría y asimila la cultura de aquí, no se siente formar parte absoluta y participativa de nuestra sociedad (se le toma como perteneciente a un grupo con ideas y comportamientos diferentes y concretos) pero tampoco puede identificarse con la forma de pensar y sentir de las personas de su país, puesto que no comparte ni la misma educación ni las mismas experiencias vitales. Y este vacío hace que la persona se identifique y relacione con personas en su misma situación: son de Marruecos pero se han criado o llevan mucho tiempo en España. De modo que adoptan costumbres y creencias marroquíes, como ponerse el pañuelo por motivos religiosos, pero a la vez, tienen un pensamiento más occidentalizado que les hace no sentirse parte de ninguno de los dos grupos.

Yo es que además, mis amigas son las del colegio y mi familia, yo me junto con todos, de hecho nunca me han gustado los guetos, es algo que no soporto, a mi cuñada le pasa como a mí, yo la entiendo muchísimo cuando la veo que tiene conflictos con mis suegros, porque las dos vemos y pensamos las cosas de modo distinto y claro, es que no lo entienden. De hecho a mí no me gusta juntarme con las marroquíes, me refiero a nivel de grupo, en el colegio de mis hijas. Empiezas y al final salen problemas, porque claro, al tiempo hablas, y tú piensas de un modo diferente y no lo entienden, y yo no comparto muchas de las cosas. Quizás sea porque me he criado aquí y he estudiado aquí, que hay temas que hablan que los veo diferentes, no sé, a lo mejor yo saco un tema, y para ellos no es nada normal y para mí sí lo es. Y entonces veo lo que ocurre en el colegio de mis hijas, que no se mezclan, cuando podrían. Yo me hablo con todos, me encuentro a gente por la calle y me paro, hablamos. Pero veo a otras apartadas, y no, y podrían. Yo no pienso que sea algo del colegio, creo que es de las personas, si tú quieres te juntas. Si tú sólo quieres juntarte con marroquíes, entonces sólo te juntarás con ellos, y creo que es por su mentalidad. (Relato “S”)

Adopta en su opinión que es la persona la que decide sobre sus actos y su vida. Sin tener en cuenta otras variables como, experiencias de las personas a la hora de integrarse en un grupo, conocimiento o desconocimiento del idioma, afinidad por vecindad o familiaridad, tiempo que llevan en un país, carácter personal (timidez o sociabilidad). Las relaciones que las personas establecemos entre sí no tienen que ver únicamente con una de las partes, si una persona no se integra no siempre es



responsabilidad o depende exclusivamente de ella, sino que el grupo de acogida debe integrarle, abrirse también para poder conocerse.

En su texto además se deja entrever el término racismo referente precisamente a la sociedad española, sociedad de acogida. Sus experiencias en la escuela como alumna se definen como felices, siempre se sintió aceptada y nunca sintió rechazo ni recuerda tener dificultad con el idioma. Sin embargo, expresa que cada vez más, se encuentra con situaciones de racismo y rechazo por el simple hecho de la vestimenta.

Así, en la actualidad, no puede pretenderse que la cohesión social adopte como única base la existencia de una identidad homogénea y común. La cohesión, debe proceder, en buena medida de la voluntad de pertenecer a esa comunidad. Esta voluntad es lo que ha venido a denominarse sentido – o sentimiento – de pertenencia. [...]. Este sentimiento no sólo depende de las relaciones individuales aisladas sino que se configura en los procesos de interacción social de grupo. La pertenencia se estructura sobre una base de respeto a sí mismo y ésta, en buena medida, depende de cómo es socialmente tratado el grupo del que se forma parte, <<si una cultura no disfruta del respeto general, entonces, la dignidad y el respeto hacia sí mismo de sus miembros también se encuentra amenazada>> (Kymlicka, 1996: 129) (Del campo, 2003:167)

Uno de los aspectos que puede explicar el porqué antes no se sentía rechazada y actualmente experimenta situaciones racistas tiene que ver precisamente con el hecho de que en España “esta modalidad de injusticia era vista aquí como un defecto de ciudadanos y ciudadanas de otros países, principalmente norteamericanos, alemanes e ingleses” (Torres, 1991: 167). Y es que en el territorio español no existía el racismo porque no existían inmigrantes en nuestro país con diferencias físicas visibles: color de piel, tipo de vestimenta.

2.3 Mediadora intercultural

A través de la construcción del relato pude descubrir que la experiencia de “S” no se basa única y exclusivamente en su experiencia como alumna y como madre, sino que además ha sido mediadora intercultural durante un año.

Yo empecé auxiliar de enfermería, y cuando saqué el título, como a los dos meses mi padre me dijo “¿es que no vas a trabajar? O estudias o trabajas o tienes que hacer algo”. Mi padre era así. Entonces yo cogí y me apunté al INEM y me dijeron que había un cursillo de mediación, porque la carrera de mediación no estaba, no había estudios ni nada. Así que hice el curso. Por aquel entonces yo tenía otro novio, y le dije, pues vamos a apuntarnos a esto, así me acompañas que es en Almerimar, lo hice y al año siguiente me llamaron para hacer la entrevista en el ayuntamiento. Recuerdo que pasé la entrevista, y en ese momento estaba trabajando en Vicasol con mi madre, y como a los tres días de la entrevista me llamaron, y empecé a trabajar en mediación. Luego ya salió el máster en la universidad, que valía como 1000 euros o así, no recuerdo bien, e hice más cursillos y eso. Era como por el año 2006 o así, yo no tenía hijas ni nada, ni carnet, y me dieron la Gangosa, la Merced, el San Silvano, pero no fui porque era nuevo, el Blas Infante y el Federico García Lorca. (Relato “S”)

La figura de la mediadora intercultural en la escuela es una figura medianamente reciente. Del Campo (2003:171) intenta clarificar el concepto de mediación y explica que Vinyamata (2001) “pone en evidencia la existencia de dos tradiciones”. Podemos



encontrar una tradición anglosajona que entiende el término como resolución de conflictos. Y una tradición latina que amplía el término a intervenciones también de tipo educativo y no sólo a un papel neutral entre dos partes del conflicto.

Para Cohen – Emerique (1997), el término mediación tiene tres significados: 1) una tercera persona sirve de intermediaria en aquellas situaciones en las que no existen conflictos sino dificultad de comunicación, 2) una persona interviene para poner acuerdo o conciliar a personas o partes que viven un conflicto, y 3) la mediación como proceso transformador en el que la persona mediadora ejerce de “catalizador” del proceso. (Soriano y Fuentes, 2003: 186)

Dentro del relato de “S” aparece su propia definición del papel de mediadora

Antes de casarme y de tener a mis hijas estuve trabajando como mediadora intercultural, tendría como 20 años. ¿En qué consiste la mediación? ¡No solo es con árabes! Lo interpretan con la traducción, y no es así porque hay temas que no hace falta traducir. Un mediador es como un, como una especie de puente, o especie de intermediario entre la familia y el colegio. Si hay un problema se habla con el mediador y ya el mediador lo lleva al colegio o donde sea, le ayuda. Puede ser tema de gitanos y tema de moros, de lo que sea, porque yo también estuve de mediadora en Almería Acoge y eran morenos, de Senegal y yo no tengo ningún idioma pero claro, si estás con ellos, sabes mediar entre una persona y una entidad pública.(Relato “S”)

Del Campo (2003: 177) define la mediación intercultural como “un tipo de mediación que presenta características diferenciadas de otros ámbitos. Concretamente, el sentido que se le ha atribuido es algo general y disperso”. El uso de los mediadores en el caso del colectivo magrebí, suele relacionarse con las tareas de traducción, o como expone “S”, para tareas de tipo administrativo: acompañar a realizar los papeles, acompañarles al médico para explicarles con otras palabras qué tienen y qué deben realizar, y ella también explica que realizó tareas en Almería Acoge de organizadora de las tareas del hogar: *“También [...] les organizaba en la casa. Porque llegan y ¡no saben! No saben cómo se limpia un cuarto de baño, ni cómo cocinar, y entonces yo les decía, tú te encargas de esto, tú de esto, y les ayudaba y les explicaba cómo se limpiaba y eso”* (Relato “S”)

Sus experiencias relatadas con respecto a la mediación intercultural en centros escolares tienen que ver exclusivamente con el absentismo escolar con familias marroquíes. La figura tal cual la presenta ella en el relato, es como de una persona que intercede por asuntos sociales, ni siquiera representaría al centro escolar. Sí explica un aspecto que queda latente en el texto de Soriano y Fuentes (2003:190): “Un buen mediador podría ser aquella persona con gran arraigo en la sociedad de acogida y que ha vivido en primera persona la multiculturalidad”. En palabras de “S”: *“Y bueno, hablé con la familia, porque claro, te ven con el pañuelo y todo eso, y ya te dejan entrar, te cuentan..., porque si dices asuntos sociales no, pero si dices soy mediadora y te ven, sí te dejan entrar”*. (Relato “S”)

Por tanto en sus palabras queda latente que para que se produzca verdadera comunicación intercultural es necesario la aceptación de la figura del mediador. Dicha figura, como expresa Cabrera (2002:124), no sólo debe conocer el idioma, como descodificación de palabras, sino el proceso comunicativo: lenguaje gestual, significado emocional de algunos términos y “tomar conciencia de la propia cultura desde los prejuicios que deben cuestionarse y sesgos culturales.”



Resulta interesante su experiencia en este campo, porque refleja una de las grandes preocupaciones de la educación en la actualidad, el absentismo escolar. Sin embargo, la figura del mediador queda relegada sólo a acompañante, a comprobar si realmente están yendo o no a la escuela. Cuando en los diferentes textos encontrados la figura podría convertirse en un complemento de integración de alumnos/as y familias dentro de la escuela. Figura, la del mediador intercultural que no forma parte de la escuela de sus hijas y que como expone “S”, sería interesante tenerla en un centro como al que pertenecemos ambas. Sin embargo, esta figura depende de las subvenciones, como expresa ella misma: *“Porque lo de mediación es subvención de la educación cuando hay dinero pues hay, cuando no pues no hay”* (Entrevista 2-2-15)

2.4 Participación en la escuela

Resulta curioso la idea de participación que puede llegarse a tener en la escuela, y la idea de participación que pueden llegar a tener las familias. En mi centro escolar, cuando preguntas, escucharás al igual que en otros centros, que las familias no participan o que siempre participan las mismas. Al entrevistar a “S” escuché exactamente la misma opinión, pero con una explicación y razonamiento diferente y desde luego más amplio que el que pueda haber escuchado dentro de la escuela.

Cuando en la escuela hablas de participación de las familias incluimos diferentes tipos de actividades donde habitualmente se les suele pedir una colaboración pasiva: yo pienso y organizo y te pido a ti que colabores trayendo algo concreto. Es una participación pasiva, donde las familias reciben las necesidades del centro que deben cubrir: por ej. Pedirles información sobre una temática concreta (proyecto de investigación, efémeride puntual...), pedirles que traigan materiales para actividades del centro o del aula, pedirles que vistan o disfracen a los niños/as de un modo específico en actividades complementarias del centro (carnaval, Navidad, final de curso), rellenar algún papel, decorar el centro con algún trabajo que mandamos para casa... y otro tipo de participaciones familiares son las denominadas asistencia como público: en actuaciones de sus hijos/as a las que gustosamente suelen venir. Asimismo, la participación de las familias puede incluir ser apoyo puntual para alguna actividad donde esa colaboración es básica por falta de personal (desayuno andaluz en el Día de Andalucía, apoyo en una excursión puntual). Todas las actividades aquí expuestas son actividades donde las familias adoptan un papel pasivo. Sin embargo, “la participación en el ámbito escolar puede oscilar desde la mera recepción de la información a la adopción de decisiones con transcendencia en la vida de los centros” (Díaz, 2011: 11)

No obstante, el único espacio existente para la toma de decisiones en los centros escolares, es el consejo escolar, y quizás de algún modo, la Asociación de Padres y Madres (AMPA). Espacio obsoleto, burocrático, donde las tomas de decisiones suelen basarse en votaciones en las que el número de profesores/as es mayor que el de familias, por lo que suelen realizarse las propuestas marcadas por los docentes.

El efecto que ocurre es el siguiente: siempre participan las mismas madres en la escuela. Porque las que pertenecen al AMPA son las que suelen formar parte del consejo escolar.

En el colegio de las hijas de “S” surge además un problema añadido *“Es que siempre participan las mismas* (refiriéndose a las madres). *Claro, es que en las actividades del cole siempre piden ayuda al AMPA”* (Relato “S”)



Una escuela democrática, más que erigir barreras que reduzcan la interacción con la comunidad más amplia, tiende puentes hacia ella. (Achinstein, 2002 citado en Díaz, 2011: 10). No es una escuela que deja fuera a ciertos alumnos y familias, o que considere que la comunidad escolar ha de aceptar y ser asimilada por valores, creencias, propósitos, en definitiva señas de identidad, definidas desde el centro, por los que trabajan en él. La escuela democrática es inclusiva, construye puentes entre profesores, alumnos y familias y genera oportunidades para que éstos tomen parte en la vida organizativa” (Pérez Gómez y otros, 2007, citado en Díaz, 2011: 10)

Limitar la participación familiar al simple hecho de las peticiones docentes, significa alejarse de contar con una colaboración más activa, con iniciativa, ideas, debate, discusión, propuestas e implicación real en la vida de la escuela. Si además esta participación se limita habitualmente a solicitarla a las familias del AMPA (como mucho un 20% de las familias del centro escolar de las hijas de “S”, y con apenas familias inmigrantes) o en su defecto a las delegadas de padres y madres de las aulas del centro (casi el 100% familias autóctonas) significa obviar una realidad del centro escolar y poner una barrera invisible pero existente en la participación de las familias en actividades dentro de la escuela, provocando una separación cada vez mayor entre estas familias con la educación de sus hijos/as.

Y es que como señala Díaz (2011: 16) “el logro de la participación de las familias inmigrantes en la escuela es uno de los grandes retos del curriculum intercultural”. Cuando en la escuela se piensa en familias, señala Torres (2001: 241, citado en Díaz, 2011:14), se suele unificar a todas en un único grupo con intereses, opiniones, pensamientos y necesidades únicas, sin tener en cuenta que cada familia es diferente, no sólo por su origen, etnia, género, religión... sino también por las experiencias vitales y educativas de éstas y de sus hijos/as que acuden al centro.

Por ello llama especialmente la atención que en jornadas interculturales que se celebraron en el centro escolar de sus hijas, no encontremos un relato de participación en esta madre marroquí y que su recuerdo de jornadas sean los referidos a su infancia o a otras jornadas que acudió invitada por su madre en un instituto de la zona. Aunque todas las jornadas interculturales que me describe se refieren al aspecto folklórico del país de origen, ella se muestra entusiasmada por poder compartir en el centro la comida, la vestimenta, la música o el baile. Con respecto a su experiencia en las del centro escolar de sus hijas

En el colegio de mis hijas sé que hubo una semana intercultural sobre Marruecos, y sí que recuerdo ir a la clase de “M” a hablar sobre las ciudades, pero no recuerdo nada de lo que se hizo a nivel de centro, porque no nos dejaron entrar a las familias. Sí, trajimos comida y eso, pero no sé qué se hizo por parte de todo el centro, no sólo en la clase de mi hija, que hablamos de las ciudades de cada una de las madres que fuimos a hablar.

Y es que yo recuerdo que en mi infancia, cuando hacíamos jornadas de este tipo, había cantes, comida, traíamos muchísima comida porque la participación es que era mucho mayor, incluso vestimentas.(Relato “S”)

De este modo, cuando le pides que narre una experiencia de participación, ya sea de alumna, ya de madre, habla de una participación positiva y activa. Positiva en el sentido de que se convierten en actividades significativas, divertidas, donde adopta un papel activo y dignas de recordar porque traen un recuerdo alegre y de éxito: ganar un concurso de Villancicos como alumna, conseguir un instituto para el Parador porque



estuvieron de huelga durante sus años escolares, unidas las familias, profesores/as y alumnos/as... Y activa porque es una participación en la que entra dentro de la escuela, colabora conjuntamente, organiza la actividad.

Y es que de participación en la escuela de mis hijas, tengo sólo una experiencia que puedo contar, y es la experiencia de los talleres. Fueron unos talleres organizados para las clases de infantil, y bueno, a mí me llegó una nota en la que se pedía colaboración y aparte de eso, las señas también me lo dijeron, y me pidieron ayuda. En la clase de “L”, pues vinimos varias madres, y bueno, teníamos que preparar cada uno de los talleres. Había 5:[...]

Y fue una experiencia que me gustó muchísimo, porque los niños se lo pasaron muy bien, y es necesario hacer estas cosas para que salgan, y se diviertan.

En la clase de “L” yo estuve con el taller de los collares, con otra mamá. En cada taller se ponían como dos madres, ya dependiendo de cuántas venían. La verdad es que en la clase de “L” siempre estamos las mismas, yo no conozco apenas a las madres, no sé por qué. Es que siempre participan las mismas. Claro, es que en las actividades del cole siempre piden ayuda al AMPA, y esta actividad yo creo que ha sido la única en las que pidieron ayuda a todos.

En cambio en la clase de “M” hubo más madres, bueno, siempre solemos estar las mismas, una ya sabe las que van a ir. Yo en los talleres en esa clase estuve con la madre de “A chico”, en el taller de arcilla. (Relato “S”)

Expone Carbonell (2001:100) algunas ideas para establecer formas cooperativas de comunicación entre escuela y comunidad, entre ellas, las explicaciones en clase de padres y madres de experiencias vitales o profesionales, o la participación en talleres. Resalto estas dos ideas, porque en el relato de “S” precisamente destaca ambas como momentos de participación: de las jornadas interculturales del centro sólo recuerda visitar el aula de su hija “M” para hablar de su ciudad y su vida. Y de actividad a nivel de centro, unos talleres de exploración, experiencia para ella positiva, especialmente para el alumnado que se divirtió mientras aprendía, o como señala Asensio (2003:246) “el programa (de talleres) considera al alumno como centro de las actividades por lo que éstas se organizan en torno a ellos”

Refleja además en su relato, que la participación de las familias difiere mucho de un aula a otra de sus hijas. No es igual la participación en “la clase de “M” (que en la de su hija menor) *porque hubo una reunión a principio, en tres años, donde la seño hizo una merienda, y claro, eso hizo que nos conociéramos y ya pues eso, te conoces, te saludas. Yo creo que fue a raíz de eso, que ya nos conocíamos entre nosotras. En cambio en la clase de “L” no hay reuniones, ahora con el carnaval, pues en la clase de “M” ha habido reunión, y sí, siempre estamos las mismas, pero ya te conoces más.*” (Relato “S”). Como señala Rodríguez, (2010:69), una estrategia favorecedora para incluir a las familias es “buscar estrategias y tiempo para hacer grupo, comunidad [...] celebrando reuniones informales fuera de las paredes del centro, quedando para tomar una merienda, un café. Y organizando “bollitos con charla” dentro de la escuela [...]” o en palabras de Baráibar (2005:55) citado en Díaz (2011:59) “Una sonrisa o una invitación a sentarse un ratito en clase valen más que mil circulares o informes de evaluación”.

No obstante, en su relato vuelve a reflejarse que la participación al final depende de cada uno, “Yo creo que eso va en cada uno, si quieres participas, si quieres venir, vienes” (Relato “S”)



Conclusión

Las conclusiones de este texto, deben basarse por un lado en el microrrelato y por otro en la experiencia, por eso, se van a dividir en dos apartados

a) Microrrelato

A lo largo del relato se observa una situación de asimilación cultural, donde la madre, perteneciente a un grupo minoritario durante su infancia y actualmente, queda absorbida por la cultura y el pensamiento de la comunidad dominante.

No obstante refleja con sus palabras y su historia, que pese a tener un pensamiento occidentalizado, y dominar claramente la cultura escolar y las expectativas de la escuela con respecto al alumnado y las familias, no llega a sentirse realmente perteneciente al país donde vive, no llega a sentirse integrada en él, debido a las diferencias físicas y estéticas. En su vida se relaciona más con familiares y personas marroquíes, y ello puede mostrar que siente mayor afinidad con personas cuya situación es más parecida a la suya.

Las personas, quizás nos identificamos, unimos, juntamos o relacionamos con personas que traen tras de sí experiencias cercanas a las nuestras, con las que podemos sentir mayor empatía. Ello nos une, nos conecta a unos con otros, y quizás en este caso es muy representativo que no sintiéndose parte de ningún país (ni el de origen, ni el que la recibe), se siente vinculada a personas marroquíes en el país en el que vive, pero no a personas marroquíes que viven en Marruecos.

Se intuye, además en este relato una forma de entender la participación escolar más activa, vinculada a experiencias donde las familias entren en la vida de la escuela. Una demanda que se está produciendo en las familias, el no ser sólo receptoras de las necesidades y peticiones del centro, sino formar parte de él: crear contenido, organizar actividades, entrar en la vida de la escuela y no ser sólo un recurso para traer materiales.

b) Experiencia de entrevista y construcción de la historia de vida

Por otro lado, y ya centrándome en la experiencia en el uso de los relatos de vida como medio para acercarse a la voz de otras personas, considero que a través de las entrevistas, y la construcción del relato, la persona desvela no sólo sus hechos, sino que se redescubre ante sus ojos a sí misma. El relato de vida, que habla de tantos momentos (pasado, presente, e incluso proyección en el futuro), muestra de algún modo a diferentes sujetos que en todo momento configuran la persona que es hoy. A veces escuchaba la voz de la niña, y otras veces la voz de la mujer que reivindica su sitio, su idea, su posición. Y todas esas voces forman parte de la persona que es, y refleja una identidad

La experiencia de hacer relato sí que me plantea la misma duda que a Pita (2013: 35) “¿Cómo producir conocimiento con relatos sin traicionarlos y sin abandonar el deseo de teorizar?”. Es inevitable que ante un relato referido a educación surja mi propia visión, crítica, opinión, y palabras leídas por autores. Y eso no puede quedarse fuera de la entrevista, e incluso a veces participa en ella interfiriendo en el propio relato de la persona. Y a la vez, en el momento de escribir surge su voz y mi voz, y no sé hasta qué punto en las explicaciones de las temáticas que siento que surgen en su relato se respeta su voz o la mía, se puede llegar a “traicionar” como dice Pita.



Una característica del análisis de la información en la narrativa, a diferencia de otros modos de análisis cualitativo, es no alejarse de las palabras de la participante y el contexto, ni usurpar las voces de los sujetos para la explicación de categorías externas o ajenas al sentido de sus propias narrativas (Rivas, 2009 citado en Márquez, 2013: 105)

Y es precisamente esa la duda que me surge: ¿Habré adaptado el relato a las categorías externas?

En la experiencia de crear el relato, y más en tan corto espacio de tiempo, ha surgido un aspecto destacable, y es que a medida que leía, avanzaba en las entrevistas, repensaba, me informaba... sentía que cada vez sabía menos de nada. Esa sensación de que para poder escribir sobre esto se hace necesario leer mucho más, investigar mucho más, poder dedicar en definitiva mucho más tiempo.

Fui consciente de que el texto que se estaba construyendo era “un espacio de reflexión, donde no sólo se recogen descripciones de lo realizado sino que se incorporan sentimientos y valoraciones significativas de aquello vivido [...] (Giambella, 2013: 63).

A medida que iba leyendo sobre experiencias y artículos publicados recientemente sobre narrativa, me iba dando cuenta de la necesidad de no basar el relato únicamente en la descripción, sino entrar en la reflexión del por qué de sus palabras o de sus juicios.

Creo conveniente resaltar que el entorno de las entrevistas es esencial a la hora de realizar un relato con otra persona. Los diferentes encuentros serán los que vayan fraguando la confianza entre participante e investigador/a. Si el entorno es frío, existen prisas, nervios y otros factores... todo ello influirá en el tipo de respuestas que se produzcan en la entrevista. Es impensable encontrar emociones en un entorno que no genera la calidez y el clima de confianza indicado para que la persona pueda sentirse a gusto, y dejar fluir su voz. Asimismo para que esta voz suene, hay que dejar hablar. Es un error de principiante interrumpir constantemente, bien por nervios, bien por la necesidad de encontrar otras respuestas. El relato va surgiendo, se va construyendo en la medida que una persona, desde la calma, puede relatar, describir, pensar... tomarse tiempo para poder construirlo. Y en esta pequeña experiencia no es igual la persona que se sentó a realizar la primera entrevista que la persona que se sentó en la segunda: las actitudes, el lenguaje, las sensaciones eran otras y ello influyó notablemente en las respuestas del sujeto participante. Como indica De Garay (1997:19) citado en López (2013) “el conocimiento se está construyendo en el diálogo interactivo entre el entrevistado y el entrevistador. Se debe recordar que la entrevista de historia oral es un acto comunicativo”, por tanto, todos los factores comunicativos, no sólo el lenguaje oral, influyen en ella.

A lo largo de la experiencia, quizás influye notablemente que este tipo de investigación y de entrevista se basa al fin y al cabo en relaciones humanas. Y cada relación de algún modo deja un poso en cada uno de nosotros, en lo que somos y en cómo actuamos y entendemos la vida. La entrevista me mostró a una persona, también su vida, dificultades y aprendizajes, intereses y puntos de vista, pero a la vez me enseñó sobre mí misma, sobre el papel docente en la escuela en la relación con las familias, y como si se tratara de un espejo, me mostraba ante sus ojos aspectos que también pertenecen a mí, o reflexiones que hasta que no se las escuché a ella no me paré a escuchar también en mi propia voz. Todo ello significa para mí, que las entrevistas narrativas aportan una riqueza personal y profesional al investigador/a que quedan muy lejos de los objetivos que en cualquier investigación te plantees. La experiencia del relato, y la experiencia del otro/a, te toca, te cambia, y cambia tu actitud.



Este tipo de investigación resulta idónea para que el centro escolar pueda conocer las voces, las necesidades, ideas, experiencias, iniciativa, definiciones de las familias acerca de la participación que esperan tener en la escuela. “[...] debemos tomar la experiencia y las voces de los estudiantes, o de los silenciados que viven la institución, como punto de partida para el análisis de la misma” (Márquez, 2013: 109). Porque en la medida que conozcamos mejor a las personas con las que compartimos la tarea de educar, podremos atender mejor tanto a las familias, como al alumnado, y mejorar el tipo de escuela que queremos construir: la escuela democrática.

Referencias bibliográficas

ASENSIO ROSELL, M. D. (2003). *Programa de talleres para fomentar el desarrollo de valores interculturales en las aulas de secundaria*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (245- 259). Madrid: La Muralla.

CABRERA RODRÍGUEZ, F. (2002). *Qué educación para qué ciudadanía*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (83 – 126). Madrid: La Muralla.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

DEL CAMPO SORRIBAS, J. (2003). *Resolución de conflictos en realidades multiculturales*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (159 – 179). Madrid: La Muralla.

DÍAZ GARCÍA, M. C. (2011). *Participación de las familias inmigrantes en la escuela*. (Trabajo fin de máster inédito). Universidad de Almería, Facultad de Ciencias de la Educación, Enfermería y Fisioterapia, España

GIAMBELLA, V. (2013). *Entrevista y escritura: espacios para la confrontación y negociación de significados*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (62-69), Barcelona: Universitat de Barcelona. Depósito digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

LÓPEZ SUÁREZ, M. G. (2013). *Las historias de vida desde la visión regional*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (70-77), Barcelona: Universitat de Barcelona. Depósito digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

MÁRQUEZ GARCÍA, M. J. (2013). *El relato de la investigación y el relato interpretativo desde un punto de vista crítico*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de*



Histórias de vida (103-111), Barcelona: Universitat de Barcelona. Deposit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

PITA CASTRO, J. C. (2013). *Relatos autobiográficos, pruebas e identidades*. En LOPES, A.; HERNÁNDEZ – HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J. M. y RIVAS FLORES, J. I. (coords), *Histórias de vida em educação. A construção do cohecimento a partir de Histórias de vida* (34 – 43), Barcelona: Universitat de Barcelona. Deposit digital <http://hdl.handle.net/2445/47252>

RIVAS FLORES, J. I. y HERRERA PASTOR, D. (coord.) (2010). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: octaedro.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A. (2010). *Buenas prácticas en educación infantil. Éxito en la inserción social de las familias inmigrantes* (6:26:20Informe científico. Documento Base. Inédito). Junta de Andalucía, Consejería de Empleo, Almería, España.

SORIANO, E. y FUENTES, C. (2003). *Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos*. En SORIANO AYALA, E. (coord), *Diversidad étnica y cultural en las aulas* (181 – 212). Madrid: La Muralla.

SPARKES, A.C. (2003). Investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 2 – 3, 51 – 60.

TORRES, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.