



VOL. 14, Nº 3 (2010)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 11/10/2009

Fecha de aceptación 25/01/2010

LA ATRACCIÓN DEL RELATO: EL USO DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA PARA ESTUDIOS MULTICULTURALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

The Call of Stories: Using Narrative Inquiry in Cross-Cultural Research in Higher Education



Sheila Trahar
Universidad de Bristol
s.trahar@bris.ac.uk

Resumen:

La investigación narrativa está ganando popularidad en el marco de los estudios educativos y multiculturales. En este artículo, cuento la historia de cómo descubrí la investigación narrativa y de qué forma la asumí como el enfoque metodológico más apropiado para mi investigación sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el contexto de la enseñanza superior multicultural. El artículo relata la investigación narrativa, su idoneidad para la investigación multicultural y de la entrevista narrativa como método de investigación. Se ofrece un breve extracto de una conversación de investigación como ilustración de la entrevista narrativa y del uso del análisis dialógico/interpretativo para "narrar" los datos.

Palabras clave: investigación narrativa, entrevista narrativa, investigación multicultural, educación superior.

Abstract:

Narrative inquiry is gaining in popularity in educational and cross-cultural research. In this article, I tell the story of how I came to encounter narrative inquiry and to settle on it as the most appropriate methodological approach for my research into experiences of learning and teaching in a multicultural higher education context. The article discusses narrative inquiry, its suitability for cross-cultural research and the narrative interview as a research method. A short extract from a research conversation is offered as illustration of a narrative interview and of using dialogic/performance analysis to 'story' data.

Key words: narrative inquiry, narrative interviewing, cross-cultural research, higher education.

1. Introducción: El narrador

Los investigadores narrativos tienden a comenzar con la experiencia como se expresa en las historias vividas y contadas (Clandinin & Connelly, 2000: 40).

De niña siempre estaba escribiendo historias. Una de las anécdotas favoritas de familia es que mis historias eran tan originales para mis cuatro años de edad que mi profesora solía llevarlas a casa para mostrárselas a su esposo. En términos de años estoy muy lejos de aquella niña, pero en otro sentido estoy muy cerca de ella. Puedo sentir el entusiasmo generado por haber escrito aquellas historias, si bien no recuerdo su contenido. Quizás el contenido era menos importante que el proceso de crear las historias. Años más tarde, me formé para ser orientadora y entonces escuché - y todavía escucho - historias (a menudo muy dolorosas y complejas) con la finalidad de permitir al "narrador" encontrar un camino entre las dificultades, hacia algún tipo de solución factible.

En este artículo discutiré acerca del valor de la investigación narrativa como enfoque metodológico para la investigación "a través de las culturas", especialmente en la enseñanza superior. Son raros los trabajos críticamente reflexivos sobre las experiencias de los investigadores que trabajan en entornos multiculturales en la educación superior (Brunner, 2006), y por ello quisiera subrayar el valor de la investigación narrativa en la investigación profesional. Se incluirán extractos de la conversación con un participante en la investigación, como ilustración de una entrevista narrativa -un método de recogida de datos en la investigación narrativa- y de análisis dialógico/interpretativo - un modo de analizar los datos de la narrativa.

2. Descubrimiento de la investigación narrativa

Mis primeros encuentros con la investigación narrativa vinieron a través de la terapia narrativa. Al haberme formado como orientadora en un enfoque teórico integrador -un enfoque muy influenciado por el trabajo de Egan (1990), Carkhuff (1987) y Rogers (1967)- me mantuve fiel a tales perspectivas filosóficas al formar a otros como orientadores. Sin embargo, más tarde me influenció el trabajo de los terapeutas narrativos White y Epston (1990), a través de sus desafíos hacia las tradiciones terapéuticas dominantes. La terapia narrativa, basada en el posmodernismo, el construccionismo social y el post-estructuralismo, considera a las personas como expertos en sus propias vidas. Los problemas que surgen en la vida no son vistos como residentes dentro de un individuo, sino emanantes de las narrativas dominantes dentro de las cuales la gente se encuentra inmersa. Así, un problema es visto

como separado del individuo; más bien es el problema el que es el problema y no la persona la que es el problema. Además, la terapia narrativa sostiene que las personas tienen los recursos y las habilidades para solucionar sus problemas, que consistiría en “contar” sus vidas de manera diferente.

El trabajo de autores como Thaman (1999), Tuhiwai Smith (1999), Hickling-Hudson, Matthews y Woods (2004) y Bishop (2005) intenta desmontar la dominación cultural “no reconocida” de las metodologías de investigación más tradicionales y estimular el desarrollo de enfoques metodológicos de investigación propios. Mi encuentro con estas perspectivas me llevaron a observar cómo las tradiciones filosóficas occidentales pueden deslegitimar al llamado “otro” cultural. Me di cuenta de que, en la búsqueda de cómo personas con contextos culturales que diferían del mío experimentaban el aprendizaje y la docencia en el ambiente multicultural de la Escuela de Educación de la Universidad de Bristol, necesitaba atender a estas complejidades metodológicas, localizando cualquier afirmación que hacía dentro de marcos de trabajo culturalmente sensibles de una forma adecuada. Busqué, por lo tanto, concebir un enfoque metodológico integrador y trans-teórico, que reflejara y reconociera los principios filosóficos que influenciaron mi formación temprana como orientadora, a la vez que mi aproximación al aprendizaje y a la enseñanza que estaba -y está- fundamentalmente centrado en el estudiante. Además, integraría mi compromiso con los principios y las prácticas de la terapia narrativa. Cuando encontré la investigación narrativa, todo pareció encajar.

3. Investigación narrativa

“¿Qué nos ayuda a aprender la investigación narrativa sobre nuestros fenómenos que otras teorías o métodos no hacen?” (Clandinin y Connelly, 2000: 123) Buena pregunta. Una cualidad de la investigación narrativa que la diferencia de otros enfoques metodológicos, es que la experiencia, más que las preguntas indagatorias teóricamente creadas sobre esa experiencia, es su punto de partida (Phillion y He, 2008). Así, la investigación narrativa, fundada en la hermenéutica interpretativa y la fenomenología, se centra en los significados que la gente atribuye a sus experiencias, buscando proveer “una visión que (encaja con) la complejidad de las vidas humanas” (Josselson, 2006: 4). Estas vidas humanas son aún más complejas en sociedades que son cada vez más diversas (Phillion y He, 2008). Como investigadora en el contexto de la enseñanza superior multicultural, volví así a la narrativa como método de investigación, “persuadida de que los textos de ciencias sociales necesitaban construir una relación diferente entre los investigadores y los sujetos y entre los autores y los lectores” (Ellis y Bochner, 2000: 744-5).

El punto inicial de mi investigación fueron las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de la enseñanza superior multicultural. Sentía curiosidad sobre lo que sucedía en el “aula”, y sobre los significados de lo ocurrido para las diferentes personas implicadas en los “procesos” de enseñanza y aprendizaje. En la investigación narrativa, sin embargo, lo que es evidente -lo que puede ser visto y observado- no es todo lo que hay que decir. También son importantes las maneras en las que la gente interpreta el mundo social y su lugar dentro de éste.

No es que “los hechos no importen”; tampoco es que “sólo los hechos importen”. Más bien los hechos (o la experiencia) y la interpretación de aquellos hechos (o aquella experiencia) son vistos como necesariamente relacionados (Lawler, 2002: 243, énfasis en el original).

Además, si "el significado no es inherente a la acción, pero es el producto de estrategias interpretativas entre las cuales la narrativa es central" (McNay, 2000: 95), podría realmente comprender cómo los estudiantes experimentaron estos procesos de aprendizaje y tendría que aceptar que mi versión de estos acontecimientos podría ser diferente de las de ellos.

Pero "hablar" nunca es sencillo. Llegué a comprender que cuando los estudiantes "hablaron" de sus experiencias de aprendizaje, "las estructuras de desigualdad y de poder - de clase, de género y de raza/etnicidad- se mezclaron con lo que parece ser 'sencillamente' la conversación sobre una vida" (Riessman, 2008: 115). De este modo, comprendí que, al hablar sobre sus experiencias de aprendizaje, si fuera "un participante activo" en lugar de "un observador aislado" (Phillion y He, 2008; 6) en este proceso, al compartir mis propias ideas, percepciones, experiencias, lo que podría surgir serían historias más ricas que dieran muchas pistas sobre las influencias culturales, históricas y sociales sobre el aprendizaje y sobre la enseñanza.

Los investigadores narrativos suelen resistirse a dar a significados más globalizados a los resultados que deriven de su trabajo (Fox, 2008). En este sentido, me mostré cauta con la "generalización" de mi investigación cualitativa; de hecho, procuré no realizar aseveraciones que se pudieran generalizar desde mi investigación, sino proporcionar historias ricas para el aprendizaje. Sin embargo, en un determinado momento me di cuenta de que era inconsistente e impropio de mi posición epistemológica y ontológica declarada, contemplar cada historia como única, sólo por referirse a las experiencias de una determinada persona.

Lo que un estudio narrativo profundo de un caso singular puede añadir es mostrar cómo las estructuras sociales más grandes van calando en la conciencia individual y en la identidad y como estas "personalidades" socialmente construidas se desarrollan para (y con) una audiencia, en este caso el oyente/intérprete (Riessman, 2008: 115-116).

Para hacer tales afirmaciones, el investigador debe proporcionar información no sólo sobre sus narradores, sino también sobre sí mismo sobre el contexto en que las conversaciones han tenido lugar, cuándo se han producido y qué relación existe entre el narrador y el oyente. Utilizando la investigación narrativa como enfoque metodológico, debido al posicionamiento filosófico tanto del investigador como del participante, somos capaces de vislumbrar -y a veces más que vislumbrar- narraciones históricas, sociales y culturales más amplias, dentro de las cuales estamos inmersos y que conforman los relatos que contamos y cómo los contamos.

"Las historias no caen del cielo (o surgen del "yo" íntimo), se componen y se reciben dentro de contextos - interaccionales, históricos, institucionales y discursivos - por mencionar unos cuantos" (ibíd: 105).

De esta forma, los extractos de la historia que se incluyen más adelante en este artículo -que Cheng-tsung relató en la conversación que tuvo conmigo- nunca pueden ser sólo su o mi historia tal cual, ni una historia que fuera creada por nuestra interacción en un contexto particular y en una relación particular. Son relatos formados y conformados por contextos históricos, sociales y culturales más amplios. Así, aunque mi intención original era investigar las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes posgraduados, escuchar relatos sobre su aprendizaje, me estimuló para reflexionar internamente, permitiéndome comprender las "culturas" más amplias desde las cuales "nosotros" estábamos hablando y cómo todas nuestras experiencias de aprendizaje habían sido moldeadas por aquellas culturas.

4. Investigar “a través” de las culturas

La investigación “a través” de las culturas no es nueva, pero “el reconocimiento creciente de los peligros de ‘cruzar’ las culturas inconscientemente” (Sparks, 2002: 116) va ganando relevancia. La “investigación multicultural” se define como la investigación a través de las fronteras culturales, en la que los datos obtenidos a través de observaciones, entrevistas o documentos, son vistos por los “ojos culturales” del investigador (Ryen, 2000: 228). Pero no quería que los “datos” sólo fueran “vistos” a través de mis ojos. Era sumamente consciente de que no sólo era una mujer blanca que procuraba involucrar a estudiantes posgraduados de culturas diferentes en la investigación, sino que yo era también una académica. En este sentido, me enfrenté a los críticos que emitieron afirmaciones como: la imposibilidad para los estudiantes de hablar “francamente”, debido al desequilibrio de poder entre nosotros; que realizar la investigación con estudiantes de culturas que se diferenciaban de la mía propia era otra forma de colonialismo. Tuve en cuenta estas críticas aunque finalmente me decanté por lo que yo consideraba que eran elementos fundamentales de las relaciones entre el estudiante y el académico. No obstante, fui cautelosa para evitar “reproducir la dinámica de colonizador y el colonizado” (Bond & Mifsud, 2006: 239).

Tales complejidades se ilustran en mi relación con Ounkar, una mujer británica de origen hindú cuyo trabajo fin de máster me pidieron supervisar. Recuerdo la tensión de las primeras reuniones con Ounkar. Sentía que estaba siendo interpelada por ella sobre si yo tenía la suficiente conciencia de su cultura como para ser capaz de supervisar su trabajo. Después de nuestros cortantes primeros encuentros, nuestra relación se consolidó. Teníamos discusiones directas sobre nuestras diferencias; cada una se arriesgaba al hacer preguntas sensibles y provocadoras a la otra, al pedir explicaciones sobre las diferentes perspectivas. Sin tal diálogo, habríamos confirmado las construcciones de diferencias como inmutables (Frankenburg, 1993), reproduciendo “suposiciones epistemológicas sobre la diferencia racial como una diferencia esencial, absoluta que inscribe a las subjetividades” (Gunaratnam, 2003: 93) - e impidiendo, de esta forma, encontrar nuestras semejanzas.

Andrews (2007: 409) aboga por la investigación narrativa como particularmente apropiada en la investigación multicultural debido a que la importancia “de ser capaz de imaginarse otro mundo que el que nosotros conocemos... el ver las diferencias”, es crucial. No puedo afirmar que la investigación narrativa sea el único enfoque metodológico apropiado para la investigación multicultural; pero como investigadora no entré en el campo únicamente para reunir datos para la investigación; yo estaba - y estoy - en el campo, “como un componente del paisaje” (Clandinin y Connelly, 2000:63) en relación con los estudiantes, los participantes principales de la investigación. El reto fue, por lo tanto, imaginarme otros mundos diferentes de que aquellos que creía conocer, hacer lo extraño familiar a través de mis encuentros con la “diferencia”.

En la metodología narrativa, la investigación no depende de la recogida de un solo tipo de “datos”. Invité a los estudiantes a tener conversaciones conmigo que fueron grabadas en cinta, transcritas y “analizadas”, pero las “entrevistas” eran a menudo menos importantes que el anotar los acontecimientos, los sentimientos, los presentimientos y las conversaciones de pasillo (Clandinin y Connelly, 2000, Clough, 2002). Tales “otros datos” fueron capturados mediante el mantenimiento de un diario reflexivo y a través de los escritos de los estudiantes sobre sus propias experiencias. Estos escritos fueron analizados posteriormente en las conversaciones de la investigación. Investigar nuestras diversas experiencias de aprendizaje a

través de estas narrativas individuales y colectivas me permitió llegar a comprender bien cómo el aprendizaje y la enseñanza son "compuestos narrativamente, incorporados en la gente y expresados en la práctica" (Clandinin y Connelly, 2000:124).

Desde el principio de mi investigación, me resistí a la utilización de "términos formalistas" (Clandinin y Connelly, 2000: 45) para describir los diferentes aspectos del proceso de investigación. Más que un problema de investigación, lo que yo tenía era una serie de enigmas que me dejaron desconcertada y que quise explorar. El rechazo a las estructuras percibidas y la creación de estructuras diferentes se convirtió en una parte importante de la investigación. La primera historia, al principio de esta investigación narrativa, fue el encuentro con un grupo de "estudiantes internacionales" una no muy afortunada noche en noviembre de 1999. El objetivo original era engendrar la discusión crítica sobre las complejidades de una comunidad de enseñanza superior multicultural, pero, a medida que fue progresando la investigación, hice conexiones con mis propias historias de aprendizaje. Además, y quizás esto fuese lo más importante, la curiosidad sobre las culturas de otros generó una curiosidad crítica sobre mi propia cultura.

5. La Entrevista Narrativa

El año pasado, una profesora visitante de España me pidió que le explicara una entrevista narrativa. Es difícil encontrar una definición simple. Hay una suposición, particularmente en puntos de vista y epistemologías feministas, de que relaciones igualitarias se pueden alcanzar por la reciprocidad y el compartir respuestas emocionales en las entrevistas (Atkinson y Silverman, 1997). También existe la creencia de que el ser empáticos puede permitirnos ser más comprensivos con los significados que otros atribuyen a sus vidas y de que estos significados se pueden comunicar a través de la entrevista narrativa (Josselson, 1996). Bauer (1996: 2) define la "idea básica" de una entrevista narrativa como "la reconstrucción de acontecimientos sociales desde la perspectiva de los informadores tan directa (sic) como sea posible". Riessman (2004: 709) define la entrevista narrativa como un "logro discursivo", en el cual dos participantes activos juntos producen un significado. Josselson y Lieblich (2003), afirman que la entrevista en la investigación narrativa es "diferente tanto de las entrevistas de investigación tradicionales como de las entrevistas clínicas", ya que requieren al:

Entrevistador que mantenga sus objetivos de investigación e intereses personales en mente, al mismo tiempo que deja espacio suficiente para que la conversación se desarrolle en una narrativa significativa. Tiene que procurar "historias", ejemplos concretos, episodios o recuerdos de la vida de los narradores (Josselson y Lieblich, 2003: 269-270).

De estas definiciones podemos entonces concluir que una entrevista narrativa es una conversación entre, por lo general, dos personas, mediante la que se pretende alcanzar los objetivos de la investigación -los de uno de ellos- y en la que a veces el narrador y el oyente trabajarían juntos para producir las narrativas. El grado en el cual la entrevistadora / oyente / investigadora compartirá los aspectos de su propia vida y de sus experiencias, es contingente sobre el grado en el que se considera a sí misma y a sus propias historias como una contribución al desarrollo, a "engrandecer" las historias de otros.

Más adelante en este artículo, incluyo un extracto de una conversación entre Cheng-tsung, un estudiante taiwanés, y yo. Las muchas dimensiones de nuestra relación podrían ser definidas como ostensiblemente asimétricas (el investigador/investigado, el tutor/estudiante,

hombre/mujer, el entrevistador/entrevistado). Pero, en una relación en la que los participantes se esfuerzan por comprenderse el uno al otro un poco más, el poder cambia constantemente entre ambos y no se puede conceptualizar de una forma tan básica. Tampoco es que el investigador le dé poder al participante (Mishler, 1986) o que éste perturbe el poder del entrevistador (Gubrium y Holstein, 2003), es más que cada uno cambia de posición, jugando con el "binomio resistencia-dominio" (Scheurich, 1997; 72). Reconocer que el juego de poder es incontrolable, cambiando constantemente dentro de un proceso impreciso que es cualquier "entrevista" me permitió explorar:

Nuevos imaginarios de entrevista que abren múltiples espacios en los cuales las interacciones en la entrevista pueden ser conducidas y representadas, formas que enlazan la ambigüedad indeterminada de la entrevista, prácticas que transgreden y exceden un orden cognoscible (Scheurich, 1997: 75).

Invité a los participantes a tener conversaciones conmigo que fueron grabadas. Las contemplé como conversaciones "abiertas", en las cuales yo no tenía una batería de preguntas que formular, aunque sería falso aparentar que no tenía un orden del día. Sin duda alguna, tenía un orden del día. Yo era una investigadora y quería tener conversaciones con la gente para explorar algunas áreas sobre las cuales sentía curiosidad. Las conversaciones eran abiertas en el sentido de que yo por lo general comenzaba invitando al participante a hablar de sus experiencias de aprendizaje. A veces estimulé a los participantes, para obtener de ellos no sólo sus experiencias como principiantes en Bristol, sino también sus experiencias anteriores de aprendizaje. Al escuchar las conversaciones grabadas en la cinta, puedo precisar cuántos de mis propios recuerdos fueron provocados por la misma conversación. Tales eran recuerdos de acontecimientos compartidos y también eran recuerdos de mis propias experiencias de aprendizaje tempranas, así como recuerdos más íntimos sobre otros aspectos de mi vida. Las compartí con el participante, deseando obtener su perspectiva. El compartir recuerdos me causa, cuando escucho algunas conversaciones, que me sienta incómoda con mi propia voz. Esta incomodidad refleja mis preocupaciones sobre el peligro inherente de la focalización en la voz del investigador. Estaba preocupada acerca de que se me pudiera acusar de ser "autoindulgente más que auto-conocedora, respetuosa conmigo misma... o brillante" (Sparkes, 2002: 214). Como investigadora quise ir más allá de los "ejercicios auto-indulgentes para proporcionar... deliberación y crítica que generarán pautas para futuras investigaciones" (Brooker y Macpherson, 1999: 219). Quise que mi investigación marcara una diferencia para mis participantes, para mi práctica, y para los que la leyeran. Estaba preocupada de que me estuviera "involucrando tanto en el texto que éste pudiera dominarme" (Lincoln y Denzin, 1994:578), pero, al mismo tiempo, creí que siendo reflexiva *durante* las entrevistas, las conversaciones "evocan historias que crean significados tal como se cuentan" (Etherington, 2004: 39) - como espero que se ilustre en *La historia de la pantomima*.

Estaba usando estas entrevistas/conversaciones, para reunir distintas perspectivas sobre "acontecimientos pasados" y para la obtención de "experiencias". ¿Hasta qué punto asumía yo que estos recuerdos y descripciones de experiencias serían exactos (Atkinson y Silverman, 1997)? ¿Exactos desde la perspectiva de quién? Esperaba que la gente fuera honesta con sus recuerdos. Entiendo por honesto que si ellos sintieron algo en respuesta a un acontecimiento o lo experimentaron de un modo particular, iban a compartirlo conmigo. Esperaba que ellos no filtraran sus descripciones para darme algo que yo quisiera escuchar -el efecto respuesta (Borg, 1988)- ni ser juicioso en sus expresiones. A veces me sentía poderosa -a veces no- y en las entrevistas había muchos ejemplos de estos cambios. Estos cambios en el

poder ilustran cómo el “juego de poder” traspasó el dominio del investigador y la resistencia del entrevistado a ese dominio y cómo el:

Complejo juego de pensamientos conscientes o inconscientes, sentimientos, miedos, poder, deseos y necesidades tanto por parte del entrevistador como por parte el entrevistado no puede ser captado y categorizado. En una entrevista no hay ninguna “realidad” estable o “significado” que pueda ser representado... y técnicas como la interacción prolongada de construcción colectiva... no conducirá a una interpretación más correcta porque, otra vez, una ambigüedad indeterminada, una “profusión salvaje” se encuentra en el corazón de la interacción entrevistadora (Scheurich, 1997:73).

El recuerdo y la experiencia pueden ser explorados en una entrevista, pero:

Sólo si uno acepta que el recuerdo y la experiencia son acciones sociales en sí mismos. Ambos son promulgados... el recuerdo es un fenómeno cultural y por tanto es colectivo. Lo “memorable” es una función de las categorías culturales que dan forma a lo que es imaginable y lo que no lo es, lo que es contado como apropiado, lo que es valorado, lo que es significativo, etc. La memoria está lejos de ser únicamente (auto) biográfica, se basa en lo que se puede contar. Cuando conducimos una entrevista, por tanto, no recogemos simplemente la información sobre acciones no observables o inobservadas o acontecimientos pasados o experiencias privadas. Las entrevistas generan descripciones y narrativas que son formas de acción social por derecho propio (Atkinson y Coffey, 2003: 118)

Siguiendo esta línea de pensamiento, nuestra experiencia del acontecimiento, nuestro recuerdo del mismo y nuestra narración de éste estarán sujetos a una serie de categorías culturales que dan forma a lo que es y lo que no es imaginable para nosotros, si bien ambos - las experiencias y el recuerdo de éstas - son “auténticos”.

6. Analizando los datos narrativos

Tanto lo que se cuenta como el significado de lo que se cuenta toma su forma por su relación. Los textos de investigación que se crean pueden ser contruidos más o menos en colaboración. Pueden ser más o menos interpretativos y pueden estar más o menos influenciados por el investigador. Depende. (Clandinin y Connelly, 2000: 94-95).

Si el recuerdo no es únicamente (auto) biográfico, sino que se establece de la misma forma que cualquier otra actividad, aproximarse al análisis de la conversación en la entrevista de una forma fluida y abierta es más apropiado (Scheurich, 1997, Atkinson y Silverman, 1997). “Al reconocer que las descripciones, los recuerdos y las experiencias están preestablecidos, podemos empezar a evitar el dualismo estricto entre “lo que la gente hace” y “lo que la gente dice” (Atkinson y Coffey, 2003: 119).

En el análisis de los “datos de la entrevista” o, de hecho, de cualquier “dato obtenido a través de la investigación”, que se convierte en algo inseparable de la “vida” (Phillion, 2002), la investigadora seleccionará, inevitablemente, aquellas historias que le resulten más significativas. Durante el proceso del análisis, interactuará con sus transcripciones, escuchará una y otra vez las conversaciones a la vez que recordará, no sólo su relación con el narrador, sino otros acontecimientos pasados. Dichos procesos -“varias lecturas que producen diferentes significados” (Riessman, 2008: 115) se prestan al análisis dialógico/interpretativo (Riessman, 2008). Elegí usar este método de análisis ya que “cuestiona cómo la conversación entre los hablantes se produce interactivamente (dialógicamente) y se representa como narrativa” (Ibíd.: 105). Mi relación con todos los participantes en la investigación se

desarrolló como se indicó anteriormente. El proceso de obtención y análisis de datos era, por tanto, interactivo e intersubjetivo: tendríamos conversaciones, yo escribiría sobre éstas y ellos podrían añadir apuntes a mi escritura.

La relación de investigación es un diálogo en desarrollo que incluye la voz del investigador, quien especula abiertamente sobre el significado del discurso del participante. Los lectores ven su subjetividad y su posicionamiento social en su trabajo. En otras palabras, el investigador adopta una voz activa (aunque nunca sea la única voz)... la inter subjetividad y la reflexividad empiezan a destacar en la medida que hay un diálogo entre el investigador y el investigado, el texto y el lector, el conocedor y el objeto del conocimiento. (Ibíd.: 137).

El análisis dialógico/interpretativo integra el análisis de datos temático y estructural, pero se centra más en a "quién" se dirige un comentario, "cuando", y "por qué". *La Historia de la Pantomima* es un ejemplo de este proceso de análisis.

7. La Historia de la Pantomima

Cheng-tsung era un estudiante posgraduado de Taiwán. Cheng-tsung es su "verdadero" nombre. Él quiso que se usara su nombre para que otros pudieran leer sobre sus experiencias. Las numerosas historias que me contó, no sólo sobre sus experiencias como estudiante en Bristol, sino también sobre otros muchos aspectos de su vida, jugaron un papel crucial en mi investigación (Trahar, 2006) y *la Historia de la Pantomima* surgió de una de nuestras muchas conversaciones. En esta conversación, habíamos estado hablando de algunas dificultades de Cheng-tsung con la oratoria en inglés. De repente, él interrumpió la conversación diciendo "creo que el contexto cultural es muy importante" seguido de una referencia a "una especie de sentimiento de distancia". Me esforcé por entender lo que él quiso decir con este sentimiento de distancia. Entonces me contó una historia sobre una pantomima, un concepto ajeno a él, para explicarme este sentimiento de distancia. Sus palabras están a la izquierda, las mías están a la derecha:

- Pienso que el contexto cultural es muy importante. Porque otra cosa que no entiendo sobre esta sociedad, quiero decir, sobre esta cultura, es esa especie de... no sé cómo decirlo... un sentimiento de distancia. Distancia. Quiero decir la profundidad del entendimiento, porque existen algunas... algunas cuestiones culturales que operan en ello. Por debajo del significado o algo así, que yo no podía entender totalmente, entonces siempre tengo alguna limitación para entender el concepto o la teoría o cualquier cosa. Y otra cosa es que tengo que tomarme más tiempo para transformar lo que he aprendido aquí a mi contexto cultural o mi experiencia. Quiero integrarlos y tratar de encontrar alguna idea nueva.

- ...y dijo que a veces lo que eso significa o lo que cree que siente que significa es que realmente no comprende la profundidad de un concepto debido a esa distancia cultural...

- Sí. Puedo poner un ejemplo de esto. Tal como el... habrá un

juego, pantomima, en Navidades.

- Sí.
- (RISAS) Siento mucha curiosidad sobre la panto. Sabe, Dione me contó algo sobre una panto, puedo imaginarlo, pero no puedo captar el verdadero sentimiento o el significado de la panto.
- ¿Pero cómo podría saberlo entonces? ¿Puede imaginar cómo podría?
- ...me imagino el... escenario, los papeles que representarán, ya sabe, en el teatro.
- Como si hubiera ido a verlo.
- Si, creo que iré (RISAS), sí.
- ¿Si hubiera ido a ver alguna, cree que le ayudaría a entenderla?
- De alguna forma creo que sí. Pero hace dos semanas fui a ver el Hobbit en el Hipódromo y tomé prestado el libro el Hobbit de la biblioteca, y después de hacerlo todavía siento que tengo una especie de... sentimiento de distancia. Porque no puedo entender la historia...
- Puede entender la historia, sí.
- ... pero no puedo tener la esencia de la obra o su significado. Sí.
- Tampoco estoy segura de que yo pudiera entender el Hobbit, pero probablemente sea porque no me gustan esas cosas fantásticas.
- Sí. No siento que sea suficiente para mí... Todavía pienso... que existe algo más sobre ellos que soy capaz de entender. Así que no estoy satisfecho (RISAS)
- No, entonces es algo que usted siente... se le escapan cosas y eso le deja con este sentimiento de no estar satisfecho.

Dione, un estudiante de Malta, le había hablado a Cheng-tsung sobre la pantomima y su papel en la cultura inglesa durante la Navidad. En un intento de imaginarse qué pasa en una pantomima, él no puede "captar el verdadero sentimiento o el significado de la panto", de la descripción de Dione. Mi sugerencia de que él pudiera ser capaz de hacerlo viendo una pantomima está provocada por su experiencia de ir a ver "el Hobbit" y aun habiendo leído el libro seguía teniendo "sensación de distancia". Compartir con él mi aversión a "esas cosas de fantasía" era un modo de asegurarle que yo, probablemente, tampoco entendería el Hobbit. Mi interpretación de la conversación en este momento es que yo procuraba comunicarle nuestra semejanza -ninguno de nosotros entiende esas "cosas de fantasía"-. Parece, sin embargo, que lo que era un comentario bien intencionado y genuino ("no me gustan las cosas de fantasía") resultaba bastante obsequioso. Él decidió ignorarlo y continuar con su propia reflexión. ¿Qué fallaba en su experiencia de ir a ver el Hobbit? ¿Qué trataba él de decirme? ¿Qué omití? ¿Era esa sensación de que faltaba algo producto de la distancia cultural, la razón por la que no podía conectar conmigo y con los que compartían mi contexto cultural, a un nivel más profundo y emotivo? ¿Quiero asegurarle que realmente no somos tan diferentes?

El aprendizaje intercultural no es sólo un asunto del que hablar (pensar y saber), también se trata de preocuparse, actuar y conectar... Implica el descubrimiento y la transcendencia de la diferencia por medio de experiencias auténticas de interacción multicultural que implican tareas de verdad y la participación tanto a nivel emocional como intelectual (de Vita y Case, 2003: 388).

Para mí, en este extracto de conversación hay participación emocional e intelectual, unido a tentativas de superar la diferencia. Usted, como lector, puede atribuirle significados completamente diferentes. Aquellos significados pueden depender, por ejemplo, de su propia familiaridad con la pantomima. Lo que me he esforzado en hacer es mostrar cómo y por qué he atribuido los significados que yo tengo atribuidos, proporcionando alguna información sobre el contexto, nuestra relación y los elementos de los datos a los que atribuyo aquellos significados particulares -todos los elementos principales del análisis dialógico/interpretativo.

8. Conclusión

La narrativa tiene más o menos importancia dependiendo de su propia capacidad para provocar que los lectores amplíen sus horizontes, reflexionen críticamente sobre su propia experiencia, se sumerjan de manera empática en tipos de experiencias diferentes a las suyas propias, y participen activamente en el diálogo en cuanto a... perspectivas diferentes y puntos de vista encontrados. Invitados a recoger una historia y utilizarla, los lectores se convierten en co-actores, auto-examinándose a través del poder evocador del texto narrativo (Ellis y Bochner, 2000: 748).

La investigación narrativa no se desplaza de manera unilineal del pasado, al presente y al futuro (Polkinghorne, 1995), pero, como un prisma, coge la luz, iluminando las superficies al azar. Mi objetivo al escribir este artículo era ilustrar el potencial práctico de la investigación narrativa en la investigación multicultural en la enseñanza superior. Al hacer esto, soy consciente de que he retrocedido y he avanzado entre el pasado y el presente. Contando la historia de cómo me convertí en investigadora narrativa y de cómo y por qué consideré que este era el enfoque metodológico más útil para mi investigación, espero haber sido capaz de animarle a considerar algunas perspectivas y puntos de vista que pueden resultarle menos familiares. Quizás le haya animado a participar en el diálogo sobre estas perspectivas y así iluminar las superficies del prisma. ¿En un futuro?

Una historia no es solamente una historia. Una vez que las fuerzas se despiertan y se ponen en movimiento no se pueden detener a petición de alguien. Una vez que se cuenta, la historia está destinada a circular; humanamente, esto puede tener un final temporal, pero sus efectos duran y su final no es nunca un final de verdad. (Trinh, 1989: 133).

Referencias bibliográficas

- Andrews M. (2007). Exploring cross-cultural boundaries. In D.J.Clandin (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 489-411.
- Atkinson, P. & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. In J. Gubrium & J. Holstein (eds.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 109-122.
- Atkinson, P. & Silverman, D. (1997). Kundera's *Immortality*: the interview society and the inventions of self. *Qualitative Inquiry* 3 304-325.
- Bauer, M. (1996). *The narrative interview: comments on a technique for data collection*. London: London School of Economics and Political Science Methodology Institute Papers in Social Research
- Bishop, R. (2005). Freeing ourselves from neocolonial domination in research: a Maori approach to creating knowledge. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 3rd ed. Thousand Oaks, Ca: Sage, 109-138.
- Bond, T. & Mifsud, D. (2006). Narrative conversation between cultures In. S. Trahar (ed.). *Narrative Research on Learning: Comparative and International Perspectives*. Oxford: Symposium, 239-251.
- Borg, W.R. (1988). *Applying Educational Research: a Practical Guide for Teachers*. New York: Longman.
- Brooker, R. & Macpherson, I. (1999). Communicating the processes and outcomes of practitioner research: an opportunity for self-indulgence or a serious professional responsibility? *Educational Action Research* 7 (2). 207-221.
- Brunner, B.B. (2006). Student perceptions of diversity on a college campus: scratching the surface to find more, *Intercultural Education*, 17 (3). 311-317.
- Carkhuff, R.R. (1987). *The Art of Helping*. 6th ed. Amherst, Ma: Human Resource Development Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Clough, P. (2002). *Narratives and Fictions in Educational Research*. Buckingham: Open University Press.
- De Vita, G. & Case, P. (2003). Rethinking the internationalisation agenda in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education* 27 (4). 383 -398.
- Egan, G. (1990). *The Skilled Helper: a Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping*. 4th ed. Pacific Grove, Ca.: Brooks/Cole.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: researcher as subject. In N.Denzin & Y. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. 2nd ed. Thousand Oaks, Ca: Sage, 733-768.

- Etherington, K. (2004). *Becoming a Reflexive Researcher: Using Our Selves in Research*. London: Jessica Kingsley.
- Fox, C. (2008). Postcolonial dilemmas in narrative research. *Compare*, 38 (3). 335 -348.
- Frankenberg, R. (1993). *White Women, Race Matters: The Social Construction of White Women*. London: Routledge.
- Gubrium, J.F. & Holstein, J.A. (2003). From the individual interview to the interview society. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (eds.). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 21-49.
- Gunaratnam, Y. (2003). *Researching "Race" and Ethnicity*. London: Sage.
- Hickling-Hudson, A., Mathews, J., Woods, A. (2004). *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education*. Flaxton, Qld: Post Pressed.
- Josselson, R. (ed.). (1996). *Ethics and Process in the Narrative Studies of Lives*. Vol. 4. London: Sage.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge, *Narrative Inquiry*, 16 (1), 3-10.
- Josselson, R. & Lieblich, A. (2003). A framework for narrative research proposals in psychology. In R. Josselson, A.Lieblich & D.P. McAdams (eds.). *Up Close and Personal: the Teaching and Learning of Narrative Research*. Washington, DC: American Psychological Association, 259-274.
- Lawler, S. (2002). Narrative in social research. In T. May (ed.). *Qualitative Research in Action*. London: Sage, 242-258.
- Lincoln, Y.S. & Denzin, N.K. (1994). The fifth moment. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- McNay, L. (2000). *Gender and Agency: Reconfiguring the Subject in Feminist and Social Theory*. Cambridge: Polity.
- Mishler, E. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Phillion, J. (2002). Becoming a narrative inquirer in a multicultural landscape. *Journal of Curriculum Studies* 34 (5). 535-556.
- Phillion, J. & He, M.F. (2008). Multicultural and cross-cultural narrative inquiry in educational research. *Thresholds in Education*, XXXIV, (1 & 2), 2-12.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (eds.). *Life History and Narrative*. London: Falmer Press, 5-23.
- Riessman, C.K. (2003). Narrative interviewing. In M.S. Lewis-Beck, A.Bryman & T. Futing Liao (eds.). *Encyclopaedia of Social Science Research Methods* London: Sage, 705 -709.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Rogers, C. (1967). *On Becoming a Person: a Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.

- Ryen, A. (2000). Colonial methodology? Methodological challenges to cross-cultural projects collecting data by structured interviews. In C. Truman, D.M. Mertens & B. Humphries (eds.). *Research and Inequality*. London: University College Press, 220 - 235.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research Method in the Postmodern*. London: Routledge Falmer.
- Sparkes, A.C. (2002). Autoethnography, self-indulgence or something more? In A. Bochner & C. Ellis (eds.). *Ethnographically Speaking: Autoethnography, Literature and Aesthetics*. New York: Alta Mira Press, 209 - 232.
- Sparks, B. (2002). Epistemological and methodological considerations of doing cross-cultural research in adult education. *International Journal of Lifelong Education* 21 (2). 115 - 129.
- Thaman, K.H. (1999). Different eyes: schooling and indigenous education in Tonga. In A.L.Little & F.E.Leach (eds.). *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*. New York & London: Falmer
- Trahar, S. (2006). A part of the landscape: the practitioner researcher as narrative inquirer in an international higher education community. In S. Trahar (ed.). *Narrative Research on Learning: Comparative and International Perspectives*. Oxford: Symposium, 201-219.
- Trinh, T.Minh-ha (1989). *Woman, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*. Bloomington, In: Indiana University Press.
- Tuhiwai Smith, L. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zen Books.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic Ends*. New York: Norton.