

**El diálogo con las historias de vida: la narrativa de los incidentes críticos en la trayectoria vital de jóvenes en situación de riesgo.**  
(*Dialogue with life stories: narrative of critical events in the life at risk youth.*)

**Elena Hernández de la Torre**  
*Universidad de Sevilla*

*Páginas 90-106*

*ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208*

*Recepción: 30/01/2013*

*Aceptación: 01/02/2013*

**Resumen.**

El propósito del artículo es el estudio y análisis de los *incidentes críticos* en la vida de jóvenes en situación de riesgo a través del relato de historias de vida para identificar los episodios que han condicionado sus trayectorias escolares y sociales. Se ha utilizado una metodología de investigación biográfico-narrativa a través de entrevistas con una muestra de dos jóvenes en situación de riesgo. Los instrumentos utilizados han sido entrevistas biográficas, biogramas, fotos y entrevistas focalizadas. La reconstrucción vital de estos incidentes ayuda a cambiar las trayectorias de vida de jóvenes o su posterior identidad profesional a través de la toma de decisiones importantes para profesionales de la educación.

**Palabras clave:** historias de vida, diálogo, incidentes críticos, trayectoria vital, situación de riesgo.

**Abstract.**

The purpose of the paper is the study and analysis of critical incidents in the lives of youth at risk through the life storytelling to identify episodes that have conditioned their schooling. We used a research methodology biographical-narrative through interviews with a sample of two young. The instruments used were biographical interviews, biograms, photos and targeted interviews. The vital reconstruction of these incidents helps change the life trajectories of young or further professional identity through the important decisions for educators and professionals.

**Keywords:** Life stories, dialogue, critical incidents, vital path, risk situation.

## **Los incidentes críticos objetivo de la narrativa en el desarrollo de las historias de vida.**

El “incidente crítico” se encuadra dentro del marco teórico de la llamada “práctica reflexiva” que ya propuso Schön, en los años 80 con su libro *The reflective Practitioner* (1983) para el cual los profesores deben ser prácticos reflexivos de su propia acción profesional. En este sentido, el investigador, profesional o profesor debe llegar a la reflexión en su toma de decisiones y utilizar los *incidentes críticos* para entender a los sujetos de su acción profesional. A esta técnica se le han atribuido propiedades tales como efectividad, practicidad, flexibilidad y versatilidad, por ello está siendo utilizada en el diseño de estudios cualitativos en el área de la salud de investigación en enfermería (Noreña y Cibanal, 2008).

La importancia del incidente crítico ya hace unos años que se demostró como señalan Fernández y Fernández (1994: 93) a través de la terapia de Knoll en estudiantes de enfermería, proponiendo que el “incidente crítico es una estrategia estructurada y en la cual se presenta a los profesores situaciones escritas de la enseñanza (una o varias frases, un párrafo, una página,...) y se les pide que tomen una decisión en función de la información que se les proporciona. Permite llevar a cabo análisis en situaciones específicas de seguridad y control. Son situaciones de laboratorio, sin riesgos y con posibilidad de repetir los análisis, lo que permite a los profesores acercarse a realidad”.

En esta introducción vamos a analizar algunas definiciones del término “incidentes críticos”. En 1978 Flanagan definía un incidente crítico como *“cualquier actividad humana observable que sea por sí misma lo suficientemente completa para permitir inferencias y provisiones al respecto de la persona que ejecuta la acción. Para ser crítico un incidente debe ocurrir en una situación donde el propósito o intención de la acción sea razonablemente claro cuando es observado, y sus consecuencias sean suficientemente definidas, para dejar pocas dudas en lo que se refiere a sus efectos (140)”*.

Para Bolívar en 2001 un incidente crítico se define como la manifestación de *“aquellos eventos en la vida individual seleccionados en función de que marcaron direcciones o rumbos particulares. Se llaman también epifanías en el sentido de manifestación de una transformación. Suponen puntos de inflexión en la vida descrita que pueden actuar positiva o negativamente en la misma” (174)*.

Los incidentes críticos, por tanto, son situaciones que marcan la vida de las personas, dotando de un nuevo valor, rumbo o significado a la vida o a determinados aspectos de la misma en los jóvenes y adultos (Bolívar, 2002). Estos incidentes, como señala Bolívar, tienen el *“carácter de crítico, ya que el incidente solo se ve cuando es rememorado una vez que ha ocurrido y valorado el ‘peso’ que ha tenido en que la trayectoria posterior fuera de un modo u otro”*. De esta forma, *“el que un suceso, persona o fase adquiera el carácter de ‘crítico’ no depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter, directa*

*o contextualmente, en su relato” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001: 175).*

En lo que se refiere a la eficacia de la técnica, al centrarse en el análisis holístico de las historias de vida, identifica los principales hitos significativos de los informantes. Así podemos destacar lo siguiente:

-La narrativa del diálogo para el análisis de los “incidentes críticos” por parte de los propios jóvenes se considera un método eficaz para introducir valores reflexión y apoyo en la formación de los profesores. Su eficacia se centra en la posibilidad de análisis de estos incidentes y contrarrestar las influencias negativas que ocurren en su desarrollo vital a partir de las propias experiencias vividas. Su utilidad se basa en la posibilidad de utilizarlos para identificar los dilemas que influyen en sus vidas, así como para contextualizar las experiencias sociales que actúan como barreras para la propia inclusión. Estas narrativas se utilizan para trabajar sobre las expectativas de futuro de los jóvenes y conseguir un clima de confianza y apoyo mutuo en el diálogo con ellos.

-El estudio de los incidentes críticos significativos abren la puerta al comienzo del análisis de determinados acontecimientos que han producido estilos de vida diferentes y que son esbozados desde la infancia más temprana, como un proceso de experiencias vividas, en ocasiones traumático. Las historias de vida familiares problemáticas con incidentes críticos muy marcados condicionan el desarrollo de la vida posterior de los jóvenes a nivel escolar, profesional y social, entrando en una espiral de trayectorias vitales marcadas por la exclusión. Estos incidentes personales se van construyendo poco a poco a medida que se producen, creando una cadena de incidentes y construyendo cada una de las condiciones de exclusión social a que se ven sometidos en el devenir posterior de sus vidas. Todo ello deja una secuencia de “rastros” en la vida de los jóvenes y en su desarrollo escolar (Booth, 1996) que, de alguna manera, condicionan toda su vida posterior a nivel social, personal y más tarde profesional.

-Es muy necesario el análisis de los incidentes críticos a nivel familiar, escolar, personal, social y laboral, ya que en los dos primeros niveles (personal y familiar) se consideran una responsabilidad casi exclusiva de la familia y de los educadores. Es por ello importante resaltar y ahondar en formas de vida familiar y la escolarización de niños y adolescentes en situaciones de riesgo, vigilando de cerca las condiciones en las que se producen ya que se crean barreras de exclusión en estos primeros momentos. Estos incidentes aparecen en un cierto orden, siendo necesario que en la escuela se vigilen los hechos que ocurren en la vida de los alumnos por parte de toda la comunidad educativa.

El desarrollo vital de los jóvenes en situación de riesgo acumulan incidentes que le llevan a construir su propio proceso de exclusión social y posteriormente laboral, mermando de esta forma su capacidad de aprendizaje y progreso en la escuela, quedando en ocasiones desatendidos en el propio entorno escolar y alejándoles de formas de vida comunes en el entorno social (Casaravilla, 1999). Por tanto, el estudio de los incidentes críticos ayuda superar procesos de exclusión que se generan a partir de una serie de desencadenantes de sucesos

vitales, siendo éste un proceso que se conforma en un itinerario concreto y que avanza en una espiral de nuevos incidentes que a su vez dan lugar a otros nuevos (Tezanos, 2001).

Esta técnica alude a lo que se denomina “*ética del recuerdo*” (Margalit, 2002), sobre todo en el alumnado que se encuentra en situaciones difíciles de riesgo familiar, a través del relato en “*espacios de diálogo*” para indagar acerca de los problemas que surgen en la escuela, siendo ésta la que debe detectar en mayor medida estos problemas. Como afirman Palou y Fons (2008, 16) “... *los docentes, para comprender mejor las experiencias personales y cognitivas de sus alumnos, deben prestar atención a sus experiencias personales*”. El objetivo es el estudio de las formas de vida de los jóvenes y es aquí donde los profesores deben aprender a detectar posibles rasgos de exclusión e indagar en la descripción de los relatos importantes a destacar en estos procesos de forma individual y colectiva también, a través de entrevistas en grupo, comprendiendo el sentido que se les confiere a cada uno de ellos. Como afirman Palou y Fons (2008, 16) “*una buena docencia se inicia con una buena escucha*”, siendo los profesores los que necesitan aprender de las historias de vida de sus alumnos para comprenderlos mejor y optimizar asimismo sus experiencias de aprendizaje (Imbernón, 2008).

Respecto a la utilización de las técnicas biográfico-narrativas, las investigaciones que se realizan en este campo de trabajo deberían centrarse en los ámbitos específicos donde suceden los incidentes críticos, esto es, la familia, el grupo de iguales a nivel social y la escuela, dándoles voz en las narraciones de sus historias de vida en primera persona para estudiar las evidencias. Asimismo, los servicios sociales en el caso de la familia y las autoridades locales y consejos escolares en el caso de la escuela, deberían instaurar un “observatorios de incidentes críticos” de niños y adolescentes, lo que llevaría evitar la cadena de incidentes que se produce desde el entorno familiar hacia la escuela e inevitablemente hacia otros niveles (personales, sociales y laborales) en su vida posterior (García Roca, 1995).

En la actualidad la utilidad de los *incidentes críticos* para la formación del profesorado se ha orientado hacia el estudio de casos, siendo este el caso que nos ocupa en este estudio. En él se relatan dos historias de caso de jóvenes en situación de riesgo por causas de discapacidad y origen étnico. En ellos se ha recogido la máxima información de las situaciones vitales con los incidentes acaecidos, estudiando las causas que dieron lugar a los mismos y analizando las consecuencias de los mismos. Es un proceso de reflexión entre entrevistador y entrevistado que da lugar a un diálogo con la historia de vida de las personas que por diferentes motivos se han visto excluidas de la escuela, del grupo de amigos y probablemente del ámbito profesional en un futuro. En estas reflexiones hay diversos enfoques para el profesorado que trabaja con estos incidentes ya que cada uno condiciona tanto el análisis del caso como la propuesta de soluciones a nivel de centro. Es un proceso de formación para el profesorado que trabaja con alumnado en situación de exclusión (Hernández, 2004).

La investigación genérica denominada “La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de los procesos de exclusión” del Ministerio de Educación y Ciencia (SEJ-2004-06193-CO2-EDUC) parte de una aproximación práctica y de investigación al proceso de la exclusión y la desigualdad de los jóvenes. Igualmente, una aproximación biográfico-narrativa nos permite estudiar ese proceso desde una perspectiva diferente, desde el punto de vista de los sujetos en situación o riesgo de exclusión dándoles voz y en función de las dimensiones que incluyen a las personas en las redes sociales (Bertaux, 2005).

### Metodología de la investigación.

Este estudio se basa en una metodología narrativa para explorar las aportaciones de los jóvenes respecto a sus trayectorias de vida. Se estudian los significados particulares de sus relatos, aportando indicios a los procesos de construcción de la propia vida para identificar los incidentes que llevan a la exclusión escolar y social. El planteamiento metodológico se basa en los relatos de vida de dos jóvenes que participan en el estudio (Ruiz, 1996). Para ello se han utilizado dos estudios de caso a partir de una muestra de 47 jóvenes en situación de exclusión por motivos de discapacidad, grupo étnico, social o cultural minoritario. Para identificar la muestra se ha realizado un muestreo intencionado para identificar a los jóvenes a través de visitas y entrevistas informales a Asociaciones e Instituciones Sociales.

Este estudio se ha desarrollado desde los parámetros del ciclo de Bolívar (2001) en el análisis narrativo y una reconstrucción de toda la reflexión realizada por los jóvenes. Los instrumentos utilizados en esta investigación han sido: *autopresentación* (presentación libre), *entrevista biográfica* (datos personales, contexto socioeducativo familiar, contexto social, contexto y desarrollo escolar, contexto y desarrollo laboral, perspectivas futuras), *entrevista focalizada* (profundización en algún aspecto o **incidentes críticos o epifanías**), *biograma* (representación de la línea de vida en el orden en que se han producido), *foto* (selección y comentario de una fotografía).

Este análisis se ha realizado a través de categorías, subcategorías y códigos, es decir, codificación temática, interpretativa, explicativa y cronológica (Taylor y Bogdan, 1986).

Tabla 1. Relación de categorías, subcategorías y códigos utilizados en la investigación, resaltando la categoría “incidentes críticos” en este estudio.

<b>1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS</b>	Datos personales, Dedicación actual, Hábitat, Datos socioeconómicos y personales
-----------------------------------	--

2. RELACIONES SOCIALES	Amigos, Pareja, Familiares Escolares, conflictos
3. <i>BARRERAS A LA INCLUSIÓN</i>	(Familiares, Escolares, Sociales, laborales)
<b><u>4. INCIDENTES CRÍTICOS</u></b>	<b><u>(Personales, Familiares, Sociales, Escolares, Laborales, Nulos)</u></b>
6. PERCEPCIÓN DE SÍ MISMO	(Familia, Compañeros Profesores, Laboral, Amigos)
7. <i>DESEOS / SATISFACCIONES</i>	(Deseo vital propio, Deseo parental, Insatisfacción vital, Satisfacción vital)
8. <i>EXPECTATIVAS</i>	Proyecto vital propio, Proyecto vital parental
9. <i>AYUDAS A LA INCLUSIÓN</i>	Escolares, Familiares, sociales, laborales
10. <i>COSMOVISIÓN</i>	Al grupo de referencia, A la sociedad
11. <i>SENTIDO DE PERTENENCIA/ IDENTIDAD</i>	(Social, Académica, Laboral, Familiar)
12. <i>AFINIDADES / PREFERENCIAS</i>	(Familiares Escolares, Sociales, Laborales Sexuales)

Asimismo se ha procedido a buscar incidentes críticos de vida en los distintos temas y momentos que se han ido abordando, para el análisis en profundidad del contenido del discurso, habiéndose realizado un análisis de los casos de todas las técnicas biográficas. Es en este punto donde se han analizado los “incidentes críticos” de todos los análisis de contenido de los discursos de los jóvenes participantes en el estudio, derivados del relato y descripción de las historias de vida.

Tabla 2. Proceso de análisis de datos del estudio y análisis de los “incidentes críticos”

FASES DEL PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS
<p><b>1ª FASE</b> <i>Establecimiento de categorías, subcategorías y códigos</i> con una codificación múltiple de datos (codificación temática, interpretativa, explicativa y cronológica)</p>
<p><b>2ª FASE</b> <i>Análisis en profundidad del contenido del discurso codificado</i>, buscando hitos en los temas y momentos de vida, redacción de cada una de las historias de vida.</p>
<p><b>3ª FASE</b> <i>Análisis de los casos del conjunto de todas las técnicas biográficas</i>, análisis de “incidentes críticos” de todos los análisis de contenido de los discursos de los jóvenes y descripción de las historias de vida.</p>

### **Análisis de los datos.**

Respecto a los resultados del análisis de los datos, se exponen las reflexiones y narraciones que se recogen en los relatos de las historias de vida a través de citas textuales de los jóvenes. El objetivo es crear una serie de indicadores para el análisis de los incidentes críticos (Robinson y Oppenhei, 1998, Hernández, 2004) de tipo personal, familiar, social y escolar.

### **HISTORIA DE VIDA DE ANA: “La fuerza de la vida en la búsqueda de una puerta abierta a la relación con los demás”.**

Ana tiene 18 años. Ha pasado toda su infancia y adolescencia enferma de corazón y hospitalizada, ya que padece una cardiopatía congénita. Ha sufrido a lo largo de su enfermedad dos operaciones y ocho cateterismos. Fue operada con un mes de vida, con seis años y posteriormente en más ocasiones. Actualmente lleva una vida aparentemente “normal”, sale a la calle, va al cine, toma algunas cervezas con amigos, etc., lo que siempre ha anhelado, tener relaciones con amigos y salir a la calle como los demás. ... *llevo bien, de lo que se dice del todo bien, seis meses... por ahora me siento bastante mejor...* (Autop. 39-44). Tiene una hermana y vive con sus padres. Las profesiones de sus padres le han ayudado a superar sus problemas, sobre todo de relación con los demás. Desde hace seis meses tiene amigas, sale con ellas y se queda a dormir en sus

casas, aunque su madre tiene miedo que le den taquicardias. Su madre piensa que aún es pronto para llevar una vida independiente de su familia después de tanto tiempo recluida en casa.

La permanencia durante largas temporadas en el Hospital le ha llevado a considerar que su cuerpo estaba “estropeado” y había que arreglarlo en el hospital. *“Allí esperaba salir bien ... para mí el H era como el que va a llevar su coche al taller que pretende que la pieza que le van a poner le salga perfecta ... yo sentía lo mismo, lo que pretendía era eso, pero después no ... no era como yo pensaba pero bueno ... el hospital me marcó en parte mal y en parte a veces bien porque aprendí también muchas cosas ...”* (Ent. Focalizada, 20-31). Con su permanencia en el Hospital ha perdido las cosas que le correspondía hacer en ese momento: ir al colegio, amigos, jugar por las tardes, etc. Asimismo han habido personas que han marcado etapa su vida y le han abierto muchas puertas, se ha dado cuenta de cosas que se pueden hacer a pesar de todo. También destaca una enfermera del hospital que le ha marcado desde entonces en su vida. *... fue la primera persona que me cogió de pequeña, después de nacer y ha sido una persona que me llamaba a casa... bueno yo creo que es especial con todos... pero conmigo especialmente...* (Ent. Focalizada, 548-554)

Su escolaridad comenzó en una escuela de infantil, pasando largas temporadas en el hospital sin asistir a la escuela, llegando a estar hasta tres y cuatro meses saliendo solo fines de semana para estar con sus padres y hermanos. En primaria le gustaba el colegio, aunque los niños no tenían amistad con ella porque faltaba mucho y no la aceptaban, las niñas sí se acordaban de ella cuando volvía de sus largas ausencias, le escribían cartas y le mandaban grabaciones de vídeo con saludos. *... yo no podía hacer las cosas de mis compañeros, entonces, claro, mis compañeros pues, no querían hacer algunas veces las cosas conmigo porque yo me cansaba ¿sabes?...* (Biograma, 33-38). Una cuestión importante en esta etapa son los apoyos escolares que recibía por las tardes en su casa de dos horas en matemáticas, ya que perdía clases. Los profesores “pasaban la mano” con ella debido a su enfermedad y no lo hacían con los demás compañeros. *... yo creo que sí, la verdad... mis profesores, por el hecho de estar malita, entre comillas, pues si ... en la primaria sí, en la ESO no ...* (Ent. Biográfica 129-151).

Sus ausencias escolares le provocan un aislamiento cada vez más creciente y unos apoyos escolares también impartidos en casa sin compañeros de aprendizaje. Esto le provoca la imagen de “distinta” y se agudiza a medida que las ausencias son más largas y frecuentes, lo que lleva a la exclusión en el entorno escolar por la ubicación en aulas de “minusválidos” con problemas escolares de otra índole. La autoimagen social era la de “niña malita”, y “niña protegida”, aunque no se veía así misma como “distinta”. Esta protección venía curiosamente por las compañeras de clase y maestras, sobre todo en los recreos. Su participación se encontraba limitada en gimnasia, juegos y carreras en la educación física. *Yo no me veía como distinta, a veces sí en las cosas que ellos hacían y que yo no podía, pero normalmente no... de pequeña si ... la educación física nunca puede hacerla y era lo típico de los niños*

*pequeños de gimnasia y yo nunca...* (Ent. Biográfica 228-244). La escolaridad la ha vivido con la experiencia de estar apartada del grupo de compañeros, en las actividades, sola en el patio y con actividades que nada tenían que ver con las de los demás, sin planificación curricular. *Me ponía a colorear, pintar, a leer, lo que yo quisiese... yo me iba al patio con ellos y me ponía a hacer allí eso... me sentaba allí en algún escalón... yo me llevaba mi carpeta y me apoyaba en mi carpeta, como me gustaba pintar...* (Entrev. Biográfica 254-277)

En educación secundaria, recuerda la falta de asistencia casi total al centro y no haber conocido a gente de su edad. Todo esto ha provocado que se sintiese "distinta", al contrario que en el periodo anterior, debido a que en sus periodos de asistencia la ubicaban en aulas de apoyo con "minusválidos", con niños que faltaban normalmente o que tenían serios problemas de aprendizaje. *El centro de secundaria ya no era el mismo, ya ahí me sentía distinta... yo no estaba en clase como mis demás compañeros de... yo estaba en una clase de apoyo con más minusválidos... que faltaban, iban a algunas clases que daban como los demás... en refuerzo... ahí ya me sentía un poco apartada, porque además fui muy poco, yo iba a clases muy concretas, y ya un tiempo que no iba... a mí me chocaba porque estaba en un sitio para discapacitados* (Ent. Biográfica 351-382). En periodos que no iba a clase intentaba aprender a tocar la guitarra, aunque sola le ha sido imposible aprender, sin asistir a clase. *Yo estuve en violín, me apunté en el conservatorio... esto sí podía ir algún día, entonces lo tuve que dejar porque no podía ir a clase... yo no quería profesores en casa... yo decía que el día que me pusiese bien yo iba a una academia...* (Ent. Biográfica 460-475)

En Secundaria los apoyos escolares los recibía también en casa (3/4 horas). Esto era variable ya que eran dos profesores: uno de ciencias y otro de letras, dependiendo del tiempo disponible. Posteriormente ha comenzado Bachillerato, aunque lo ha dejado debido a las fuertes rehabilitaciones a las que se ve sometida y el tiempo que emplea en ellas. Actualmente se encuentra haciendo un curso de FPO y el año que viene quiere entrar en un módulo de Integración Social, ya que uno de sus máximos intereses es ayudar a los demás a lo largo de su vida.

La familia ha cuidado siempre al máximo su bienestar personal. En las largas temporadas que pasaba en casa le proporcionaban lecturas, cine, música. Sus hermanos le alquilaban las películas a diario. *El problema de corazón se opera para que esté bien, pero ahí está, pero el problema lo voy a tener siempre... pero con mi mejoría... que yo pueda hacer las cosas que no podía antes... con eso me basta...* (Ent. Biográfica 590-596). Su madre opina que aún no se encuentra preparada para independizarse, la apoya, animándola constantemente a vivir con su problema. *Mis padres me apoyan y me ayudan, pero no lo ven bien, la verdad... que me ayuden sí, pero no que yo no haga nada y que ellos me lo hagan todo...* (Ent. Focalizada, 796-798). Actualmente no tiene dinero para independizarse. Su mayor ilusión es vivir una vida libre y sin cargas de ningún tipo.

Un paso importante ha sido acudir a la FEAP (Federación Española de Atención a Personas con Discapacidad) hace seis meses para conocer

gente con la que compartir experiencias y cursos y salir de casa. La imagen que tiene de sí misma no es con un “problema de minusvalía”, sino de “otra forma”. Sus nuevos compañeros le han ayudado a “conocer gente”, como una “puerta abierta” a la vida. *Yo fui a enterarme de cursos y que es lo que tenían allí, para hacer cosas y salir de casa... era cualquier cosa... era salir de mi casa... (Autop. 501-516);... yo no lo tenía muy claro porque yo no asumía muy bien creo mi problema de minusválida, discapacidad... yo lo de minusválida lo veía de otra manera... (Autop. 520-530).*

Los chicos han comenzado a entrar en su vida, ha conocido a varios en la Federación y fuera de ella a través de amigas y fiestas. *Me lo estaba pasando muy bien y aquel día fue el día en que conocí a un chico que me gusta, es que ese día fue... muy especial (Foto, 63-68).* Piensa que ha merecido la pena esperar porque al final ha conseguido ganar la batalla a la enfermedad e integrarse en la sociedad. Por último piensa que su imagen no es muy común ... no tiene una imagen de minusválida, sino que por el contrario tiene una imagen rara, pero que ya la tiene asumida de tal forma que los demás deben aceptarla como es, aunque si quizás le confiera una imagen excepcional. *... es que yo tengo dos barreras, por mis problemas y por mi imagen también, es horrible, pero yo soy así... yo soy una persona que no me gusta llamar la atención pero sí que así sí... (Foto, 132-139).* Ahora sus relaciones sociales han cambiado desde hace meses, su salud ha mejorado, lo que le posibilita la relación y convivencia con los demás. En la técnica de la foto muestra a sus amigas, habla de ellas y de su convivencia como experiencia: *La chica que hacía la foto la conocí en la asociación y también la conozco a través de un amigo mío, que es novia de este amigo... (Foto, 53-57)*

### **HISTORIA DE VIDA DE MARIA: “Superar la diferencia a través de la seguridad en el desempeño escolar”**

María tiene 25 años y es española, aunque sus padres son de GE. Se considera española porque su cultura es española. Su familia es muy extensa, seis hermanos, siendo ella la tercera de padre y madre. Tiene familia en EEUU, Holanda e Italia. Su padre trabaja en sanidad y su madre es ama de casa. Afirma que, como algunas familias de raza negra, tiene muchos hermanos y no todos suelen ser del mismo padre y madre. Se define como una persona que le gusta aprender, aunque de lo que menos orgullosa está es de ella misma, le da miedo tener que imaginar y todo lo que está relacionado con las artes. Se *infravalora* cada vez que se relaciona con estos retos, solucionándolos aportando parte teórica a los trabajos. Afirma que siempre ha tenido la suerte de contar con alguien que le ayudara a superar estos problemas, dependiendo del ciclo vital en el que se encontrara. *Me da miedo a enfrentarme a retos que tengan que ver con las nuevas tecnologías, eso es lo que me da más miedo, tener que hacer programas de investigación ... (Autop.61-66), Un escalón que me cuesta mucho, tengo que ir con alguien al lado que me vaya diciendo ... que me guíe un poco ... (Autop. 79-84)*

En su casa siempre ha existido un matriarcado, su madre es el modelo a imitar por todas sus hermanas y por ella misma. Los problemas se los cuenta a su madre y están muy unidas, aunque todas sus hermanas se han ido del hogar familiar... *los africanos saben que los hijos se tienen que ir de casa... entonces mi madre cuando mis hermanas se han ido ella lo entiende... no se le cae el mundo* (Autop. 436-444). El padre esta siempre trabajando y la madre se encarga de organizar la casa. Existen normas en su familia, como no dormir fuera de casa, lo que enfada muchísimo a sus padres porque *fuera de casa se hacen más cosas que dentro* (Autop. 488-489). Otro problema es el de la comida, acostumbrada a las comidas africanas de su madre. En el colegio nunca quería comer. *... mi madre sigue haciendo comidas africanas... en África hay mucha salsa y se come muchísimo arroz... yo siempre quería que llegara mi madre...* (Biograma 31-45). Le gustaría tener una foto de toda su familia delante de una vivienda propia con la llave en la mano y que no fuera un sueño.

Tiene especial cariño a sus padres y hermanos menores porque fue ella quien los cuidó cuando nacieron. *Pues de las cosas más importantes, son mis hermanos menores, porque los tuve que cuidar en cierta manera y me hizo sentirme como... como si fuera un poco su madre...* (Autop. 35-41). Ser tía, tener una pareja estable, casarse y cuidar de sus hijos es la mayor ilusión de su vida. Realiza funciones propias de una “ama de casa” y todo le satisface enormemente. *La compra me gusta hacerla a mi cuando puedo... los alimentos perecederos le gusta hacerlos a mi madre...* (Autop. 410-414)

Entre los incidentes señala la operación de hernia umbilical con su hermano cuando ambos eran pequeños. Esto le produjo un complejo durante su infancia y primaria, ya que no podía utilizar bikini porque el ombligo hacia fuera parecía un “pene”. Esto le impedía ir a la playa como el resto de las niñas, además del pecho que tenía para su edad. Todo ello le marcó porque no quería enseñarle su ombligo a nadie. *... me veía rara, porque no es que tenga el ombligo muy metido para dentro...* (E. Focalizada 74-79). Ha sido operada también de un queloide en la oreja. “Tú te sientes como un bicho raro, entonces claro, me volví a operar y me volvió a crecer...” (E. Focalizada 117-119). Manifiesta una insatisfacción vital, ya que no puede utilizar pendientes ni llevar pelo recogido, por lo que intenta adornarse con otras cosas.

Al final de etapa escolar comienzan los “complejos físicos” debido al pecho, así los niños sólo querían estar con ella por este motivo. Ella les pegaba para que no se arrimasen. Las niñas sin embargo eran de otra manera, ya que le tenían envidia. *... entonces los niños sólo querían estar conmigo porque tenía mucho pecho... yo les pegaba mucho, me acuerdo que yo era de las que pegaban, que siempre tenía mucha cara y les pegaba si les tenía que pegar y jugaba al fútbol con ellos...* (Ent. Biográfica 382-392); *... como yo hablaba mucho con ellos... las niñas sentían como... envidia... decían es que ésta ¡claro, como es la negra del grupo! ..., así como diciendo es la diferente y por eso le ponen las notas mejor... es lo que yo notaba en el colegio* (Ent. Biográfica 408-415).

Concede una importancia vital al tema de la muerte como experiencia negativa por la de un amigo suyo de 17 años que murió en un accidente. En general, se ha encontrado integrada todo el tiempo de la escolaridad. Señala que de 0 a 10 años se ha sentido muy motivada e integrada, una niña como cualquier otra. Lo pasaba mal en el comedor con la comida, aunque se acostumbró. Estaba motivada, era buena estudiante y buena amiga, su autoestima social, el concepto académico, personal y profesional ha sido alto. Para María ser la única “negra” del colegio le ha supuesto gozar de buena fama y buenos amigos, aunque a veces se ha visto como “*la monita de la clase*”, en la que todos se han fijado y le han preguntado por su color. Sin embargo ha sido lista e inteligente, siempre ha terminado sus cosas.

*... me lo pasaba muy bien y tenía muchos amigos... pero algunas veces pienso que era como la 'monita de la clase', no porque la gente me tratara mal ni nada, sino porque como era la única negra y había tan pocos negros en..., pues los niños te miraban un poco como... esta es la pobrecita que viene de África... se creían que la gente en África viven en cabañas... (Ent. Biográfica 48-63);*

*... ellos se creían que yo iba a ir al colegio con taparrabos o algo así... y cuando me miraban a mi vestida como ellos, me miraban raro, no se imaginan que una negra pudiera estar al mismo nivel que están ellos, vamos... (Ent. 73-82)*

Siempre ganaba los premios de matemáticas y la trataban bien. Desde pequeñita, cuando salía de la escuela, se iba sola a su casa sin que la acompañase nadie, los demás niños le preguntaban por qué. Los niños siempre la miraban con miedo y le repetían las mismas preguntas a lo largo de toda la primaria e incluso secundaria. *Habían niños que me miraban con miedo, pero claro, luego hablaba con los niños que estaban en mi clase y decían ¿ay, que no me come!, que habla con nosotros... te preguntaban ¿por qué tienes las palmas de las manos blancas y el resto negro? (Ent. Biográfica 326-336); Algunas veces te sientes mal, depende de cómo te lo pregunten, porque hay personas que te lo preguntan como... ignorantes totales, pero hay otras que te lo preguntan en tono guasilla, eso no me hacía tanta gracia... (Ent. Biográfica 356-362).* Comenta que en esa época tenía amigas que aún conserva hoy en día y mantiene contacto. Ha sido muy popular y ha estado muy orgullosa de su color, su autoimagen social ha sido muy positiva aunque la física no tanto. Su asignatura preferida era educación física y correr. *Entonces sí tenía la autoimagen social muy positiva. En cambio la autoimagen física no era tan, no la tenía tan positiva... (Ent. Biográfica 446-452).* A sus hermanas si les han llamado “conguito, chocolate Nestlé, las canciones del cola-caó”, así que lo han pasado mal en el colegio. Al llegar al Instituto bajó su autoestima porque de pronto le dio miedo su color, pensaba que no iba a encajar con los compañeros blancos. Esto se solucionó con el tiempo, pensando que “nadie se la comería” y que tenía que aprobar. En este tiempo fue la líder del grupo, aunque no se metió en las drogas ni en fumar, tampoco faltó a clase. Recuerda en esta época: *no quería ser una niña rebelde... De los 15 a los 20 años tuvo que repetir COU, ... para mí fue un poco doloroso... te sientes un poco rara...*

(Biograma, 76-84) y de los 20 a los 25 es la etapa universitaria, afirmando que ha salido bien y con buenas expectativas. En esta época se ha sentido totalmente integrada y con buenos compañeros con los que charlar.

Ha estudiado para ejercer de profesora y una licenciatura, aunque esta no es la carrera de su vida, gustaría estudiar Relaciones Públicas para hablar con todo el mundo. *Me encantaría haber estudiado relaciones públicas o algo, pero por cuestiones de notas no me dio...* (Autop. 21-24). En lo que se refiere a las relaciones sociales, ha disfrutado siempre de las relaciones con los demás, de las pandillas de su barrio, con su novio desde los 15 años. Él es español y blanco, *lo conocí en mi barrio porque formaba parte de una pandilla, paralela a la mía... me gustó... vi que podía formar una pareja estable... empezamos así pensando un poco en el futuro y ahora estamos haciendo el futuro...* (Autop.181-193). Los padres de su novio la aceptan solo “bien” pero no se relaciona con ellos. No salen demasiado y prefieren gastar poco dinero. En la relación cada uno se relaciona sólo con su familia, porque las relaciones familiares “entorpecerían” suya propia. A sus padres no les gusta mucho su novio porque creen que no tiene estudios. Lo más importante en su vida son su familia y su novio, que es a quien le dedica su vida.

Los amigos los conserva desde los dos años. No ha tenido problemas para incluirse en los grupos, se ha sentido líder, popular y mandona, aunque se pregunta si no habrá habido algo de “hipocresía”...; *Hombre, yo no sé la hipocresía que existe, pero que yo siempre me he sentido bien tratada, tanto en el colegio como en mi grupo de amigos...* (Biograma, 140-144). Afirma que vestida de flamenca ha sido la primera vez que ha sentido alguna discriminación en las demás personas. Los demás, piensa ella, creen que son extranjeras y raras. Los demás piensan que su padre se dedica al contrabando de droga por ser negro. Asimismo existe la creencia generalizada de que en casa de los “negros” huele mal, que está todo desordenado... incluso que ellos mismos huelen mal. ... *Los blancos imaginan que cuando llegan a una casa de negros huele muy mal, porque esas cosas nos la han dicho a nosotros... que está todo desordenado y que hay negros afilados en una vivienda...tenemos nuestro piso ordenado y huele a limpieza...entonces dicen ¡Huy, qué negros tan raros!* (Ent. Biográfica 942-957);... *hay personas que piensan que los negros huelen y entonces cuando están cerca de un negro están haciendo así ssssniff, como oliendo a ver si este huele* (Ent. Biográfica 973-978)

## **RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS HISTORIAS DE VIDA DE ANA Y MARÍA.**

Para indagar y estudiar los *incidentes críticos* de Ana y María, nos basamos en la secuencia de análisis de Fernández, Elórtégui y Medina (2003) en lo que se refiere a los procesos llevados a cabo en el desarrollo de las vidas de ambas chicas:

- a) El contexto en el que acontecen los incidentes críticos
- b) Descripción de la problemática que presentan en sus vidas

c) Las posibles causas que explican lo sucedido en sus vidas  
d) Las soluciones que adoptan más acordes a los problemas planteados.  
En primer lugar, respecto al *contexto en que acontecen* los incidentes son los siguientes: en el caso de Ana, éstos se desarrollan en un contexto hospitalario por enfermedad grave con ausencias continuadas del contexto familiar y escolar, lo que supone un *proceso de aislamiento* respecto a su grupo de iguales y su familia; en el caso de María es a la inversa, se produce en un contexto familiar muy rígido y con unas características raciales muy definidas que marcan patrones de conducta y sociales determinados por su pertenencia a ese contexto y que le lleva a reproducir el *patrón de matriarcado* imperante en su familia.

En lo que se refiere a la *descripción de la problemática* que presentan, en el caso de Ana la necesidad de relación social y la superación del aislamiento le lleva a planteamientos de *independencia a ultranza del hogar familiar* para el contacto con los demás y evitar la protección familiar excesiva. En este sentido se refuerza continuamente en su mayoría de edad y la superación parcial de su enfermedad con el acercamiento a Asociaciones y llegando a una utopía de una concepción no hospitalaria de su propia vida. En el caso de María, la rigidez de su vida, sus normas y la relación familiar le obliga a una *concepción vital del matrimonio* como superación de sus miedos de rechazo social y profesional, necesita el matrimonio para su realización personal, es la huida hacia un proceso de desarrollo familiar y social en el grupo de pertenencia.

Entre las posibles *causas que explican los incidentes críticos* de Ana y María, es necesario señalar que en el caso de Ana sus operaciones y estancias en el Hospital han determinado su trayectoria vital, así como la ubicación en aulas especiales en los centros escolares con la consiguiente falta de relación con su grupo de iguales. Los centros escolares a los que ha acudido en algunos momentos no la han incluido en su grupo de edad, determinando estrategias de exclusión escolar y social como son las aulas específicas. En el caso de María, no es la exclusión social la que marca su vida, sin embargo existen incidentes escolares y sociales que se explican como causas de exclusión social silente, es el caso de ser “la rara” de la clase, “ser distinta”, explicar continuamente su “forma de vida diferente”, “padres diferentes”, “normas diferentes”, lo que le lleva a considerar esta “diferencia” como una inseguridad constante para encontrar trabajo, para salir con su grupo de iguales, buscando refugio en el matrimonio como ideal de vida, como “su madre y sus tías”.

En cuanto a las *soluciones planteadas por las protagonistas*, éstas se encuadran y posicionan a partir de los incidentes críticos que han estado marcando sus vidas y presentes desde el primer momento. La *independencia social* en el caso de Ana es la solución que se plantea a medio y corto plazo para la definitiva inclusión social; en el caso de María la seguridad que le da *formar una familia* la acerca a la superación de las diferencias sociales y culturales que han estado marcando su vida.

Estos dos relatos de vida conllevan dos itinerarios vitales diferentes en función de los incidentes acontecidos. En el primer caso, el de Ana, sigue

una trayectoria individual, con expectativas de formación, abierta al entorno y de relación social y con proyección profesional futura; en el segundo caso, el de María, su trayectoria busca la seguridad familiar, cerrada al entorno en su grupo de iguales y sin proyección profesional aunque con formación.

El nexo de unión entre dos historias se centra en la relación familiar que relatan, tan distintas que contrastan en su desarrollo posterior de acuerdo con el itinerario marcado por sus historias personales. En el primer caso Ana se opone a los estereotipos de protección en el ámbito familiar; en el segundo caso María acepta los estereotipos que le marca su familia y reproduce los patrones de vida familiar de su entorno.

### **Conclusiones / discusión.**

Estos relatos se han basado en situaciones reales que detallan lo más destacado de estas vidas. El análisis de estos incidentes de estas dos jóvenes en situación de riesgo conlleva posteriores planteamientos de atención a la diversidad en aspectos profesionales y sociales. En este sentido, el análisis de estos incidentes tienen capacidad formativa para profesores principiantes ya que ayudan a la reflexión práctica de los relatos de vida de los alumnos a partir de las situaciones que se les presentan y la reflexión para su aprendizaje posterior (Fernández; Elórtégui, y Medina, 2001).

En el caso de Ana, sus incidentes críticos (ausencias por enfermedad grave de larga duración, problemas para integrarse en el grupo de iguales, autoimagen de *niña malita* y *protegida*, apoyo particular en casa, aulas especiales en el centro, toma de contacto con la FEAP, nueva relación con chicas y chicos...) han marcado su trayectoria vital actual, la cual se inserta en proceso de "desapego" de la familia, ninguna responsabilidad familiar, necesidad de formación básica y apertura a los demás en el entorno social, incluso independencia precoz del núcleo familiar, a lo cual parece que se opone la familia, sobre todo su madre.

En el caso de María sus incidentes críticos (color de piel, problema para utilizar ropa de playa, vuelta a casa sola sin su madre en edad infantil, apego a la comida familiar tradicional, fuerte matriarcado, centro de atención continua -*monita de la clase*-, normas familiares estrictas...) le han marcado un rumbo excepcional en la actualidad centrado en la repetición del modelo matriarcal de su familia, sus expectativas de crear una familia con hijos (novio formal, necesidad de vivienda como ilusión, hijos y familia...) a pesar de su Licenciatura.

Como conclusión final podemos decir que estos dos diálogos con las historias de vida nos llevan a considerar la necesidad de analizar los incidentes críticos personales y familiares de los jóvenes, incluyendo el "vivir en primera persona" estos acontecimientos y su evolución, es decir, el desarrollo vital propio a nivel físico, emocional, y con el acontecer de la madurez próxima. Es necesario decir que los incidentes críticos personales son los que se dan en mayor medida en orden de importancia en la vida de los jóvenes y que les marcan como primer motivo de exclusión social. En primer lugar y en las narraciones obtenidas, en estas

dos jóvenes destacamos necesidades imperantes en ambos casos de conseguir dos objetivos: conseguir la relación social y la independencia y reproducir el patrón matriarcal de su familia para la seguridad, rasgos importantes en la vida de estas dos jóvenes.

Como podemos observar, a través de las entrevistas se han perfilado una serie de incidentes críticos desde una perspectiva biográfico-narrativa importante para entender a estas jóvenes en situación de riesgo y las trayectorias diferentes o rumbos que han tomado sus vidas. Estos incidentes se consideran asimismo *acontecimientos clave* que han ido marcando los caminos particulares para su inserción social y las expectativas diferentes de estas dos jóvenes, considerándose como *hitos* en el desarrollo y organización de sus vidas y cambios de itinerario en el desarrollo de las mismas, sobre todo a un nivel profesional y vital posterior (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

### **Bibliografía.**

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra

Bolívar, A.; Domingo, J y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipse silemus?. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Booth, T. (1996) Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. En E. Blyth y J. Milner (Eds.) *Exclusions from school*. London: Routledge. 21-36

Casaravilla, D. (1999) *Los laberintos de la exclusión*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.

Fernández, T. y Fernández J. (1994) Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: "Terapia de Knoll". *Investigación en la Escuela*, 22, 91-103.

Fernández, J.; Elórtegui, N. y Medina, M. (2001) *Los incidentes críticos como estrategia de formación de profesores de Ciencias*. Universidad de La Laguna. Inédito.

Fernández, J.; Elórtegui, N.; Medina, M. (2003) Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 101-112

Flanagan, J.C. (1978) A research approach to improving our quality of life. *American Psychologist*, 33, 138-147.

García Roca, J. (1995) *Contra la exclusión: responsabilidad política e iniciativa social*. Santander: Sal Terrae.

Hernández, E. (2004) *Análisis de los indicadores de exclusión e inclusión educativa concurrentes en la trayectoria escolar de jóvenes en situación de riesgo*. Simposium "Barreras para la inclusión educativa y social". 8º CIOIE Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones

Educativas. En *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Sevilla. Diciembre 2004

Imbernón, F. (2008) Aprender de las historias de vida. *Aula de Innovación Educativa*, 168, 76-89

Margalit, A. (2002) *Ética del recuerdo*. Barcelona: Herder

Noreña, A.L. y Cibanal, L. (2008) La Técnica del Incidente Crítico y sus implicaciones en el desarrollo de la investigación en enfermería. *Index Enfermería*, 17(1), 48-52

Palou, J. y Fons, M. (2008) Los relatos de vida y la presencia del otro. *Aula de Innovación Educativa*, 172, Junio, 16-19

Robinson, P. y Oppenhei, C. (1998) *Social Exclusion Indicators*. IPPR: London.

Ruiz, J.L. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schön, D.A. (1983) *The reflective Practitioner*. USA: Basic Books

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a la metodología cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Tezanos, J.F. (Ed.) (2001) *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Sistema.

---

**Sobre la autora:**

Dra. Elena Hernández de la Torre, Profesora Titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. C/ Pirotécnica s/n, 41013 - Sevilla, e-mail: [eht@us.es](mailto:eht@us.es)