

Las narrativas como estrategia de formación docente¹

Sandra Liliana Rodríguez Martín²

Fecha de recepción: 29 de agosto de 2014

Fecha de revisión: 25 de septiembre de 2014

Fecha de aprobación: 30 octubre de 2014

Resumen

Este artículo pretende mostrar los avances del proyecto investigativo “Formación del profesorado para la educación superior”, desde el método de la narrativa. Dichos avances van en la línea de ofrecer perspectivas de abordaje importantes para repensar las prácticas docentes en la educación superior, a fin de generar espacios que llevarán a considerar los procesos formativos. La propuesta se fundamenta, teórica y metodológicamente, en las narrativas de experiencias pedagógicas de los docentes seleccionados, como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes de educación superior. A través de esta propuesta, se espera colaborar en la transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de formación y capacitación de docentes en ejercicio, así como en la revisión y proyección de las funciones sustantivas de extensión e investigación pedagógica de las instituciones educativas.

Palabras clave

Narrativas docentes, historias de vida y formación docente.

1 Artículo corto, basado en el proyecto investigativo “Formación del profesorado para la educación superior”, desde el método de la narrativa.

2 Doctora en educación de la Universidad Santo Tomás. Magíster en ciencias biológicas de la Universidad de los Andes. Docente investigadora, Grupo PIT, línea de educación y calidad. Docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Correo electrónico: sandra.rodriguez@unimilitar.edu.co

Narratives as teacher training strategy

Abstract

This article aims to show the progress of the investigative project on “Teacher Training for Higher Education”, from the method of narrative. These developments are in line to offer important perspectives approach to rethink teaching practices in higher education, creating spaces that will lead to consider the training process. The proposal supports, theoretically and methodologically, in the narratives of teaching experiences of selected teachers as a valid strategy for teachers’ training and professional development in higher education. Through this proposal, it is expected to help transform and improve pedagogic practices of training and teaching, as well as a review and projection of the substantive functions of teaching and research extension of educational institutions.

Keywords

Teaching narratives, life histories and teacher training.

As narrativas como estratégia de formação de professores

Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar o andamento do projeto de pesquisa “Formação de professores para o ensino superior”, a partir do método de narrativa. Estes desenvolvimentos estão na linha de oferecer perspectivas de abordagem importantes para repensar as práticas pedagógicas no ensino superior, para criar espaços que levam a considerar os processos de aprendizagem. A proposta baseia-se, teórica e metodologicamente, nas narrativas de experiências pedagógicas dos docentes selecionados como uma estratégia válida para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior. Através desta proposta, esperar-se-á ajudar na transformação e na melhora das práticas de pedagogia de formação e capacitação de professores em exercício, bem como na avaliação e projeção das funções substantivas de divulgação e pesquisa pedagógica das instituições de ensino.

Palavras-Chave

Narrativas docentes, histórias de vida e formação de professores.

Introducción

El estatuto epistemológico del “sujeto maestro”, hoy por hoy, está permeado por una necesaria reflexión sobre el “conocer y reflexionar” la práctica y la realidad misma en la que se desenvuelve el maestro como uno de los protagonistas más importantes del proceso educativo. Esta reflexión sobre la práctica docente descansa en el supuesto de que el maestro actúa en su campo profesional utilizando un conocimiento implícito, formado por modelos pedagógicos, principios o teorías educativas, que quizá con el tiempo se transforman en mentalidades que a veces son reacias a nuevas propuestas. Este conocimiento sobre el “sujeto maestro” puede ser reconstruido mediante la reflexión sobre sus mismas prácticas pedagógicas, lo que permite efectuar interpretaciones sobre su quehacer educativo, mediante un proceso de análisis y reflexión de su trayectoria personal y profesional.

Es desde esta posibilidad de interpretación y análisis reflexivo que la narrativa como método permite ofrecer pistas importantes para capacitar a los maestros, a fin de reflexionar sobre su propia práctica y, al mismo tiempo, enriquecerla para entender su compleja trayectoria como profesionales. Al investigar sobre su práctica, se recupera críticamente su saber y se transforma en un instrumento facilitador del cambio, dado que permite develar nudos problemáticos presentes en esta y en sus representaciones. La recuperación y la interpretación del conjunto de saberes y representaciones del maestro tienen importancia teórica y práctica, ya que nos conectan con un plano objetivo de la realidad educativa y, a su vez, expresan la carga de normatividad que comprende.

En palabras de Vallone (2005), promover y movilizar un conocimiento sobre las narrativas docentes no implica importar, ni exportar mecánicamente experiencias pedagógicas, por potentes que hayan sido, como si se tratara de un intento por ofrecer “soluciones”, sino que se trata más de un intento por tomarlas como herramientas de reflexión político-pedagógica para ayudarnos a repensar la educación en América Latina.

Al mismo tiempo que las investigaciones académicas clásicas tienen muchas cosas para decir a los docentes, que ellos recuperan como colaboraciones productivas, los docentes narradores, aquellos que reconstruyen la formación y nos cuentan lo que saben acerca de ello, interpelan a todos los colegas como iguales, como “hombres y mujeres que viven, recrean y tornan irrepetible la experiencia de enseñar y formar” (Vallone, 2005).

El papel de la narrativa como método para indagar las prácticas docentes

La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio, según lo corroboran especialistas como Connelly y Clandinin (1996), es apropiado en muchos campos de las ciencias sociales, incluyendo las ciencias de la educación, para establecer una manera de organizar y comunicar las experiencias personales del mismo docente, y contribuir a su autocomprensión en la dinámica de su vida académica.

Así mismo, conviene recordar que la investigación biográfica-narrativa se ha convertido actualmente en una importante alternativa aplicable al campo pedagógico. Esta modalidad de investigación asume algunos modelos epistemológicos enraizados en la fenomenología y la hermenéutica, que han tenido una destacada vigencia en los últimos años. Uno de los propósitos de este trabajo investigativo se orienta justamente a la profundización de dichos modelos, dado que contribuyen de manera significativa a una mayor comprensión de la investigación sobre las narrativas de los maestros a partir de sus prácticas educativas.

En efecto, desde la narrativa, las propias historias, vivencias y experiencias de cada docente constituyen el material desde donde se pueden “leer”, en sentido interpretativo, los hechos y las acciones de quien los narra, es decir, desde el “sujeto maestro”. En este estudio, se destaca además la importancia de considerar la narrativa como una valiosa alternativa en la construcción del conocimiento creativo. A su vez, se enfatiza la posibilidad de lograr una complementariedad o compatibilidad entre las dos modalidades de pensamiento planteadas por Bruner (1986): la paradigmática (modalidad heredada del cientificismo moderno) y la narrativa, con el fin de encontrar una comprensión más compleja y profunda del actuar humano en interrelación con los otros y con el mundo.

De igual manera, es importante decir que al investigar sobre su propia práctica, el maestro recupera críticamente su saber, y se transforma en un instrumento facilitador del diálogo académico y del cambio permanente frente a su misma profesión, bien sea develando nudos problemáticos, redescubriendo sus saberes o resignificando sus propias epistemes, en confrontación con el trabajo de aula y sus reinterpretaciones del mundo de la vida.

Al descubrir los relatos de los docentes, se puede evidenciar que están plétoricos de historias en las que ellos son, al mismo tiempo, los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese permanente narrar y ser narrados, los

maestros recrean el sentido de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje y de su forma de entender a los estudiantes y a las instituciones, y también reconstruyen su identidad personal y la identidad del colectivo profesional y laboral al cual pertenecen.

En el ámbito de la educación superior, trabajos investigativos previos en esta línea temática dan cuenta de cómo los docentes universitarios, en tanto profesionales en educación, poseen saberes específicos de sus disciplinas, las cuales legitiman sus discursos académicos. Debido a esto, invierten muchas horas de su vida profesional enseñando, reflexionando y tomando decisiones para adecuar y contextualizar sus intervenciones pedagógicas, de acuerdo con las características peculiares de sus estudiantes. En función de esta posición estratégica entre la producción de saber pedagógico y la vida cotidiana de los espacios educativos, pueden constituirse en actores privilegiados no solo del desarrollo localizado del pensum universitario, sino también de su propia formación y desarrollo profesional (Pérez, 2004).

Sánchez Núñez (2004) afirma que cuando se habla de formación del docente universitario, se está pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que los programas formativos deberían considerar las propiedades de lo que, en otros niveles educativos, se denomina “programas de desarrollo profesional”. El nombre de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación en servicio (*in-service training*); reaprovechamiento de los docentes, etc. De todas estas, la más general y por tanto la que universalmente se está utilizando es la de “*formación pedagógica permanente del docente*”.

El informe sobre “La formación del profesor universitario”, que algunos ministerios de Educación y Ciencia de varios países han presentado, definen el desarrollo profesional del docente universitario como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, las creencias y los conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades. (Sánchez, 2004, p. 35)

Esta conceptualización resalta algunos aspectos importantes: el cambio va dirigido tanto al ámbito pedagógico y profesional, como al personal y social del profesor universitario. El objetivo final es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, es decir, de las tres funciones principales del profesor universitario, y se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización universitaria.

Así, la formación y capacitación del docente universitario es la construcción de su identidad profesional (Medina, 1998), que conlleva al aumento de su satisfacción en el ejercicio de su profesión a través de una mayor comprensión y mejora de sus competencias profesionales. Debe, por tanto, incidir no solo en el desarrollo personal del docente, sino también debe estar relacionado con el desarrollo de la organización universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989), en el sentido más holístico posible.

Por otro lado, la formación y el desarrollo profesional del docente universitario comporta un mejoramiento de su vida profesional, en el que la formación es un elemento importante que la integra. Por esta razón, hay que tener claro que desde el punto de vista holístico expresado, la formación es una parte de este desarrollo profesional, que está integrado además por otros factores como la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, el contexto laboral, etc. Es en este ámbito formativo donde surge la propuesta de formación del docente universitario desde las narrativas pedagógicas como estrategia didáctica.

Fundamentación teórica

Hermenéutica, diálogo y narrativa

La corriente hermenéutica y fenomenológica presente en la modalidad narrativa prioriza el diálogo, en el que el yo establece una postura relacional, comunitaria e intersubjetiva. Esto significa que el sujeto se construye a partir del juego de intersubjetividades desde el discurso comunicativo o en una conversación. En este proceso dialógico, se implica un modo privilegiado de construir conocimiento.

Gadamer (1996) sostiene que el diálogo conjuga la fusión de horizontes y que gracias a la comunicación entre dos conciencias instaladas de manera diferente, se hace posible la fusión de sus horizontes. En la comprensión de lo ajeno, lo lejano, se produce un encuentro entre mi horizonte y el de aquello. La comunicación

se hace posible en el encuentro con aquello otro, que también conlleva su propia pertenencia a ese devenir y su propio horizonte. En el diálogo se da un juego de “intersección de miradas” y en él se despliega una dialéctica entre la pertenencia y el distanciamiento.

Desde dicha perspectiva hermenéutica, se podría asumir que narrar un hecho pasado no es objetivarlo de manera estática, ni escindirlo de su pertenencia al devenir histórico. Al tomar estos lineamientos de la hermenéutica y relacionarlos con la narrativa, se podría considerar que comprender el pasado de quien narra es establecer un diálogo que pone en juego ambos horizontes.

Gadamer (1996) plantea que en el caso concreto de un texto, por ejemplo, el que quiera comprenderlo tiene que estar, en principio, dispuesto a dejarse decir algo de él, dado que “una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto” (p. 335).

La investigación hermenéutica narrativa aplicada a la educación

Como se mencionó antes, hablar de investigación narrativa en educación es un proceso que requiere un modo de pensar diferente al de la cientificidad dominante en la modernidad: parte de otros criterios para legitimar su validez y trata de superar la dicotomía entre objetividad y subjetividad. El objeto de la narrativa, como bien lo plantea Bruner (1986) son las “vicisitudes de las intenciones humanas”. En las narraciones van implícitas la riqueza y los significados de forma detallada de las acciones humanas, motivaciones, deseos, sentimientos, etc.

La investigación hermenéutico-narrativa aplicada a la educación estará igualmente encaminada a comprender y dar sentido a la experiencia vivida, con la voz del autor presente. La modalidad de pensamiento narrativo puede constituirse en una forma válida de aplicación en el campo educativo, puesto que la actividad educativa es una acción práctica contextualizada en ámbitos específicos, escenario de múltiples intenciones y significados.

Así mismo, el conocimiento que aportan los profesores puede ser expresado a partir de mediaciones narrativas, cuya finalidad se centraría en que estos conocimientos pudieran ser mayormente comprendidos y compartidos por los estudiantes de forma participativa y democrática. Sin embargo, la aplicación de la modalidad de pensamiento narrativo en el contexto educativo no necesariamente implica que se descarte la modalidad paradigmática (que da cuenta de la explicación de

los fenómenos naturales en donde se establecen relaciones de causalidad), en el proceso de construcción del conocimiento y de mundos posibles. Se plantea, entonces, una urgencia de mediación entre los procesos cognitivos, explicativos y comprensivos de forma complementaria, que den cuenta del mundo y del ser mismo de forma creativa.

Utilizar las narrativas pedagógicas como estrategia para la formación docente implica desarrollar procesos proactivos de este tipo de construcción pedagógica, tanto desde el reconocimiento de la trayectoria profesional de los propios docentes, como desde el potencial de imaginación y transformación pedagógica que guardan, con distinta intensidad, las instituciones formadoras de docentes donde estos se desempeñan (Sánchez, 2004).

Ahora bien, lo anterior será posible, según afirma Vallone (2005), si las administraciones político-educativas formulan, acompañan y sostienen las propuestas de formación de docentes y las redes de articulación para la circulación de saberes y experiencias pedagógicas. Esta propuesta dispondrá de los encuentros y las asociaciones colectivas de docentes universitarios con el objetivo de dialogar y debatir sobre la importancia de la palabra oral y escrita, además de encontrar estímulos académicos e investigativos desde el análisis de los documentos narrativos que cuentan lo que hacen, lo que saben, lo que desean, sus logros, fracasos y sus esperanzas.

Indagación narrativa y transformación de las prácticas docentes

Es igualmente importante recordar que la investigación interpretativa y, quizá en menor medida, la indagación narrativa emergieron, se desarrollaron y se difundieron con relativa amplitud y legitimidad en el campo de la teoría social y educativa. Y aunque hasta hace poco fueron tradiciones de investigación bastante marginales dentro del mundo académico y universitario, desde su irrupción se las han arreglado para desafiar, cuestionar y, más recientemente, hacer tambalear a las modalidades ortodoxas de pensar y hacer investigación educativa (Zeller, 1998).

A diferencia de modelos de investigación más ortodoxos, las nuevas modalidades de indagación pretenden proporcionar descripciones que colaboren con la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones, por parte de quienes las llevan a cabo, en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de

la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con “los otros”. Tal como plantea Bolívar (2002, p. 41),

...el ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. Justamente, la investigación narrativa e interpretativa niega dicho supuesto, ya que los actores hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividad.

Así mismo, no se debe olvidar que las diferentes perspectivas de investigación interpretativa y narrativa (o “biográfico-narrativa”) en educación son, en gran parte, herederas del “giro hermenéutico y narrativo” producido hacia finales de la década de los sesenta y setenta del siglo XX, en el campo de la teoría y la investigación sociales.

Por entonces, se produjo un viraje epistemológico importante: del consenso ortodoxo se pasa a una perspectiva hermenéutica, en la cual el significado que elaboran y ponen a jugar los actores sociales en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. En este nuevo marco, entonces, se comenzaron a entender los fenómenos sociales y educativos no tanto como “objetos” o “cosas”, sino más bien como “realizaciones prácticas” (Giddens, 1997) o como “textos a interpretar” (Ricoeur, 2001).

De igual forma, se plantea que su valor y significado vendrán dados no por categorizaciones externas y previas, ni por generalizaciones abstractas y formales que intenten vanamente capturar su objetividad, sino, en principio, por las autointerpretaciones y comprensiones sociales que los sujetos relatan en primera persona, en las que la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002), y solo luego, por las interpretaciones y explicaciones que sobre ellas elaboran los investigadores profesionales, de acuerdo con una serie de principios y criterios teóricos y metodológicos bastante específicos.

Según afirma Giddens (1995), dos de los nuevos supuestos compartidos son fundamentales y definitorios: “el carácter activo, reflexivo, de la conducta humana” y “[el otorgamiento] de un papel fundamental al lenguaje y a las facultades cognitivas en la explicación de la vida social”. En una suerte de “hermenéutica doble”, se reconoce que los agentes sociales saben o comprenden prácticamente lo que hacen en tanto lo hacen, y que no existe una línea divisoria taxativa entre las “reflexiones sociológicas realizadas por actores legos” y empeños similares de investigadores

especialistas. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002, p. 44).

De esta forma, se admite que “los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1995, p. 33), y que esta “conciencia práctica” y las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden expresarse y cobrar sentido a través de relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo (Ricoeur, 2001).

Las prácticas narrativas de los actores sociales refieren así a una categoría abierta de prácticas discursivas, que casi siempre conciernen a la construcción y reconstrucción de eventos, que incluyen los estados de conciencia de los que las desarrollan, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido. Desde este punto de vista, entonces, pueden ser consideradas como una cualidad estructurada de la experiencia humana y social, entendida y vista como un relato.

Esos relatos son reconstrucciones dinámicas de las experiencias, en las que sus actores dan significado a lo sucedido y a lo vivido, mediante un proceso reflexivo y, por lo general, recursivo. Por eso, desde esta perspectiva se puede afirmar que las narrativas estructuran nuestras prácticas sociales y que este “lenguaje de la práctica” tiende a esclarecer los propósitos de esas prácticas, haciendo que el lenguaje narrativo no solo discurra acerca de ellas, sino que también las constituya y colabore con su producción. Además, la narrativa también es considerada un enfoque particular de investigación que se dedica a estudiar las prácticas narrativas de los actores legos.

En palabras de Connelly y Clandinin (1996, pp. 11-12),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (...) [Por eso] entendemos que la

narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. En efecto, por su adscripción a este nuevo consenso hermenéutico, la investigación narrativa pretende ser un enfoque específico de investigación que reclama su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento en educación, y que altera algunas certezas de los modos asentados de investigar, haciendo de esta práctica algo más accesible, natural y democrática.

Relatar historias en las que los actores educativos se encuentran involucrados a través de la acción e interpretar dichas prácticas a la luz de los relatos que estos narran, se constituye así en una perspectiva peculiar de investigación educativa, que disputa la legitimidad con el naturalismo, el objetivismo y el funcionalismo que estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica, a fin de construir conocimientos válidos en educación.

Sin embargo, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas y comprometidas de la perspectiva interpretativa también aportaron ideas valiosas para establecer una conversación más vigorosa, estimulante y horizontal con los actores de las prácticas docentes, y para intentar transformarlas a través de estrategias participativas, colaborativas y colectivas de indagación narrativa y etnográfica e intervención pedagógica en el mundo escolar (Batallán, 1988, 1998 y 2006; Kincheloe, 2001).

En su gran mayoría, los investigadores educativos que se mueven en estas tradiciones han hecho explícitos sus propósitos no solo de problematizar los principios, los criterios y las convenciones instituidos para producir conocimientos válidos acerca de la enseñanza escolar, sino también de establecer relaciones más enriquecedoras con el mundo y los actores de las escuelas y de recuperar, reconstruir e interpretar sus voces, palabras, comprensiones y emociones en espacios de elaboración conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos.

En el proceso de escritura, los docentes y educadores que protagonizaron experiencias pedagógicas en los centros educativos de educación superior se convierten en autores narradores de relatos pedagógicos e historias escolares, al mismo tiempo que muestran y vuelven públicamente disponibles los saberes profesionales, los significados culturales y las comprensiones sociales, que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas.

De este modo, se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico

ya suponen en sí mismos interpretación, construcción y recreación de sentidos, lecturas del propio mundo y de la propia vida.

Así, cuando narran experiencias pedagógicas que los tienen como protagonistas, los docentes están reconstruyendo interpretativamente parte de sus trayectorias profesionales y les están otorgando sentidos particulares a lo que hicieron y a lo que alcanzaron a ser en un determinado momento como docentes, en el mismo movimiento en que reelaboran reflexivamente parte de sus vidas y se repositionan respecto de ellas, ya más distanciados que cuando las vivieron (Bullough, 2000; Huberman, 2000).

A través de dichas narraciones, los docentes proyectan sus expectativas, preguntas y preocupaciones; las dicen, las escriben, las comparten y conversan con otros colegas en el lenguaje de la práctica, con sus propias palabras. Se ven en ellas y a través de ellas también ven a los otros, los nombran y caracterizan; revisan y discuten las certezas y las dudas que edificaron y desbarataron a lo largo de sus afanes cotidianos en las escuelas y en las aulas. Dan cuenta de “haber estado allí”, en el mundo de las prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones sociales, geográficas e históricamente localizadas.

Fundamentación metodológica

Según lo expuesto y teniendo en cuenta que la documentación narrativa de prácticas docentes es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, y a interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (Suárez, Ochoa & Vallone, 2005), la metodología empleada en el presente proyecto está inspirada e informada en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa y narrativa en ciencias sociales, y estructurada a partir del establecimiento de relaciones más horizontales y colaborativas entre investigadores y docentes.

Como estrategia metodológica, se utilizó la indagación-acción pedagógica que se inscribe en el enfoque cualitativo de la investigación; dicha estrategia pretende describir los mundos de las narrativas docentes, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones

que elaboran y recrean los educadores para dar cuenta de sus mismas prácticas educativas.

Así las cosas, el propósito de esta propuesta metodológica es generar lecturas dinámicas y productivas comprometidas con los cambios sobre la formación docente, a partir de los métodos e instrumentos que permitan llevar a cabo la lectura investigativa desde un enfoque narrativo como estrategia de investigación, el cual nos permitirá, por medio de estos relatos, conocer e interpretar aquellas realidades de los docentes universitarios que se pretenden estudiar (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998; Booth, 1996).

Esta metodología basada en la investigación narrativa va más allá de una simple recogida y análisis de datos, y se ha convertido en una “perspectiva amplia” en la que se comentan historias de vida, restableciendo el contenido emocional de la experiencia humana que a veces se esconde en los métodos que solo presentan informes “objetivos”. De ahí que la investigación narrativa como estrategia metodológica se inscribe dentro del “giro hermenéutico” en una perspectiva interpretativa, en la que el significado de los actores (docentes universitarios en este caso) se convierte en el foco central de la investigación.

Las historias de vida son relatos biográficos que son piezas clave de los diseños cualitativos. Con estas no solo se conoce la historia del sujeto, sino también la historia de su medio, pues cada individuo se encuentra en permanente interacción con el ambiente que lo rodea, por lo que se puede profundizar en su sistema de valores, representaciones, creencias y expectativas. Son muy útiles cuando se las puede relacionar sistemáticamente con observaciones y datos externos, que ayudan a ponerlas en perspectiva y a construir de ese modo visiones más profundas de las relaciones sociales (Bautista, 2011).

De la mano de las historias de vida, se encuentran las vivencias, las cuales se introdujeron en la literatura biográfica. Autores como Simmel, Schleiermacher y Gadamer ven en la vivencia algo mucho más significativo que una experiencia puntual o momentánea; las vivencias estarían ligadas con la vida completa de las personas. Gadamer señala que el concepto de vivencia no se reduce a algo que caiga bajo la experimentación y la medición, sino que comprende unidades de significado, unidades de sentido (Martínez, 2007).

En los diseños narrativos, se recolectan datos sobre las historias de vida y las experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Creswell (citado por Hernández, Fernández & Baptista, 2010) señala que el diseño narrativo es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que

contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o no eran conscientes.

Los diseños narrativos pueden referirse a toda la historia de vida de un individuo o grupo, a un pasaje o época de dicha historia de vida, o a uno o varios episodios. En esta investigación, se reconstruye la historia del individuo o la cadena de sucesos que posteriormente se narran bajo la óptica del investigador, y se describen categorías y temas emergentes en los datos narrativos. En este diseño, como técnica metodológica afín a la intencionalidad investigativa del presente proyecto, se utilizará la entrevista:

Una conversación donde entran en contacto dos personas, este contacto debe al menos ser consciente para el entrevistador y abarca tanto interrelaciones verbales como no verbales: no es un encuentro entre iguales ya que está basada en la distinción de roles entre dos participantes; uno sobre el que pesa la mayor responsabilidad al conducir la entrevista (entrevistador) y el entrevistado (Pope, 1993, p. 23).

Al ser la entrevista un proceso comunicacional multidireccional, en el que el investigador debe utilizar sus recursos y técnicas para crear un clima adecuado mediante el establecimiento de una comunicación fluida, franca y abierta con su entrevistado, que le permita obtener de él la información pertinente y generar una actitud de colaboración con el objetivo último del proyecto, se sigue en ella la siguiente dinámica: preguntar, escuchar, comprender, mostrar reconocimiento, estimular la reflexión y retroalimentar.

El objetivo de la entrevista es comprender las categorías mentales del entrevistado, sin partir de ideas o conceptos predefinidos. La finalidad de una entrevista cualitativa es entender cómo ven el mundo los sujetos estudiados, comprender su terminología y su modo de juzgar, y captar la complejidad de sus percepciones y experiencias individuales; se puede definir como un proceso de interacción social entre dos individuos.

El objetivo prioritario de la entrevista cualitativa es proporcionar un marco dentro del cual los entrevistados pueden expresar su propio modo de sentir, con sus propias palabras. Al analizar sus datos, el criterio es de tipo holístico, es decir, el individuo es observado y estudiado en su totalidad, con la convicción de que cada ser humano o cada hecho social es algo más que la suma de sus partes; el objetivo del análisis es comprender a las personas y analizar las relaciones entre variables.

En cuanto al tipo de entrevista planteada para esta investigación, se clasifica como estructurada, puesto que es el modo más convencional de realizar entrevistas. Se les hacen las mismas preguntas a todos los entrevistados, con la misma formulación y con el mismo orden; estas preguntas son concretas y definidas con exactitud, y siguen un esquema de pregunta-respuesta. El estímulo es, por tanto, igual para todos los entrevistados; sin embargo, tienen la plena libertad para responder como deseen. De forma general, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas, en las que la libertad de dar diferentes respuestas se ajusta al criterio de flexibilidad de la metodología cualitativa (Bautista, 2011).

La entrevista estructurada es el instrumento idóneo cuando se quiere mantener el objetivo de estandarización de los resultados; es decir, recoger datos para describir una determinada situación social, pero cuando el fenómeno estudiado no se conoce lo suficiente como para poder utilizar un cuestionario clásico de preguntas cerradas (Corbetta, 2007).

Conclusiones

Ciertamente, sacar algunas conclusiones, así sean parciales, de un tema tan complejo y de tantas aristas epistemológicas, filosóficas, socioculturales y, desde luego, educativas, no es tarea fácil. En primera instancia, como afirman Vogliotti y Macchiarola, (2003), el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos. De la manera en que estos procesos mediadores operan depende lo que los docentes piensan, sienten y hacen y sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo. Es por ello que las acciones dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior no pueden desconocer las mediaciones cognitivas, sociales y culturales que vehiculizan y posibilitan los cambios pretendidos.

La comprensión de la narración es hermenéutica, es decir, las historias tienen múltiples significados, no una única interpretación. Los significados de las partes de un relato son “parte” del relato total, y este a su vez, para su formación, depende de las partes apropiadas que lo constituyen. Por eso se dice que la interpretación de relatos es hermenéutica. Hay que tener en cuenta que los detalles hacen a la historia, se siguen unos a otros, colaborando en la permanencia del hilo conductor y de la “seducción” del relato. La narración, a través del lenguaje y la invención

literaria, desea mantener su audiencia, haciendo que lo cotidiano se vuelva extraño, llevándola a ver algo de lo que nadie se había percatado antes. Además, las historias que vale la pena contar y construir generalmente nacen de las problemáticas, las cuales están en un desajuste entre un protagonista y su contexto, y en la lucha interna del sujeto para construir ese entorno.

El maestro está atravesado por un necesario “conocer” sobre su práctica y la realidad en la que se inserta, por eso puede categorizarse como un saber que se conforma desde diferentes fuentes; esos recortes de saberes conforman en cada maestro un saber que se integra a la práctica cotidiana y se genera gracias a ella. La narrativa permite capacitar a los docentes para reflexionar sobre su propia práctica y al mismo tiempo enriquecerla; y a su vez para comprender la compleja vida mental del maestro. Su fuerza específica viene dada, además de otras cosas, por su capacidad para captar las interacciones (sutiles y complejas) inherentes a una carrera profesional.

La elaboración biográfica lleva, inevitablemente, a reflexionar cuando el escritor-autor se enfrenta a preguntas universales sobre la identidad personal y el significado y sentido de la vida. Las identidades, las historias, están insertas en una cultura, una época y un lugar que cohesionan unas creencias compartidas, haciendo a los sujetos semejantes y diferentes. Al investigar sobre su práctica, se recupera críticamente su saber y se transforma en un instrumento facilitador del cambio, ya que permite develar nudos problemáticos presentes en su práctica y en sus representaciones.

La toma de conciencia que transforma las representaciones mentales y produce nuevas formas de conocimiento, solo puede realizarse mediante el esfuerzo intencional y consciente de los docentes. Esta reflexión sobre la práctica permite reconstruir conocimientos para ser sometidos a análisis críticos y volverse susceptibles de modificaciones. Al contar sus historias de enseñanza, los docentes-autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar o nombradas de maneras poco adecuadas. Y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento, y pueden documentar algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar. Convierten su conciencia práctica en discursiva a través de la narración, la ponen en tensión, la componen y recomponen, la objetivan, la fijan en escritura, la comunican, la critican.

Al dar a leer sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en su quehacer docente y sobre lo que les pasó como educadores, como pedagogos y, en especial, como personas; dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría.

Al hacer públicos sus relatos biográficos escritos, los docentes narradores colaboran en la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela o de ciertas prácticas educativas en una cierta geografía y en un determinado momento histórico. Todos los documentos narrativos de los docentes autores, en mayor o menor medida y según combinaciones variables: reconstruyen narrativamente y formulan problemas pedagógicos al ras de las prácticas que ellos mismos desarrollaron y desarrollan en sus instituciones y en las palabras de la práctica; ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno a esos problemas, su génesis, su evolución y sus posibles resoluciones.

Por último, más allá de la combinación específica de esos elementos o componentes en cada relato pedagógico, todas las narraciones escritas por docentes intentan responder al imperativo teórico y metodológico de contar lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo. Es decir, siguen la tendencia de describir acciones organizadas de acuerdo con algún orden cronológico y de reconstruir narrativamente sentidos pedagógicos contextualizados histórica, geográfica e institucionalmente.

En consecuencia, todos los relatos pedagógicos construidos en el marco de esta modalidad de trabajo dan cuenta de prácticas docentes que están nítidamente localizadas en el tiempo y en el espacio, se inscriben dentro de determinadas coordenadas normativas e institucionales, y adquieren sentidos pedagógicos muy específicos para sus protagonistas.

Referencias Bibliográficas

- Batallán, G.(1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente*, 5.
- _____. (1998) *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.
- _____. (2006). *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.
- Bolívar, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 40-65.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada, España: Force/Grupo Editorial Universitario.
- Booth, T. (1996). Sounds of Still Voices: Issues in the Use of Narrative Methods with People who have Learning Difficulties. En: Barton, L. (ed.). *Disability and Society. Emerging Issues and Insights*. Nueva York, Estados Unidos: Logman Publishing.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- _____. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bullough, R. (2000). *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Clandini, D. J. y Connelly, F. M. (1996). Teachers Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories, Stories of Teachers, School Stories, Stories of School. *Educational Researcher*, 25(3), 2-14.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. (1996). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, España: Península.
- _____. (1995). La trayectoria del yo. En: *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, España: Península.
- Good, H. M. y Wilburn, M. (1989). Educación superior: desarrollo del profesorado universitario. En: Husen, T. y Posthethnaile, T. N. (eds.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: Editorial McGraw-Hill.

- Huberman, M. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor. La profesión de enseñar*. Barcelona, España: Paidós.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, España: Octaedro.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Martínez, M. (2007). *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*. México D.F., México: Editorial Trillas.
- Medina, R. A. (1998). *Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario*. V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, Madrid, España, 10-13 de noviembre de 1998, pp. 697-790.
- Pérez, A. (2004). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid, España: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pope, J. (1993). *Investigación para el profesional*. México D.F., México: Grupo Editorial Norma.
- Sánchez, J. A. (2004). Formación inicial para la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/sanchez.PDF>
- Suárez, D. H., Ochoa, L y Vallone, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Editorial MECyT/OEA.
- Suárez, D. H., Ochoa, L. y Dávila, P. (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos hermenéutica II* (Pablo Corona, trad.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Vallone, M. (2005). *Experiencias pedagógicas: voces y miradas*. Buenos Aires, Argentina: OEA.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Río Cuarto, Argentina: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Zeller, N. (1998). *La racionalidad narrativa en la investigación educativa*. En: