

Avances en propuesta de formación del profesorado para la educación superior, desde el método de la narrativa¹

José Arlés Gómez² | Ana Cecilia Vallejo³ | Sandra Rodríguez^{4 5}

Resumen

Este artículo presentado en forma de ponencia en las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado (Universidad Nacional de Mar del Plata, 11-14 de septiembre de 2013), pretende dar cuenta de los avances del Proyecto Investigativo sobre *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, generando espacios que llevarán a considerar los procesos formativos con todos sus componentes (espacio laboral, desarrollo profesional, ciclos de vida y mejora de sus prácticas docentes desde la reflexión de su ejercicio pedagógico). La propuesta, se centra en fundamentar teórica y metodológicamente la misma desde las narrativas de experiencias pedagógicas de los docentes seleccionados, como una estrategia válida para la formación y el desarrollo profesional de docentes

Summary

This work discusses the progress of the research project on Teacher Training for Higher Education through the Narrative Approach. These developments are bound to offer important perspectives to review teaching practices in higher education, allowing for the treatment of the training process with all its components -workplace, career development, life cycles and improving teachers' practices as a result of reflection. The proposal assumes that the narratives of teachers' educational experiences have become an asset for the training and professional development of fellow teachers in higher education. The research expects to collaborate in the transformation and improvement of the pedagogical training of practicing teachers, as well in reviewing and furthering the substantive functions of teaching and researching in the educational settings where teachers work.

de educación superior. A través de esta propuesta, se espera colaborar entonces en la transformación y 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 pedagógicas de las instituciones educativas en las cuales los docentes ejercen su misión como profesores y formadores.

Palabras clave: Investigación Narrativa - Formación Docente - Educación Superior.

Key words: Narrative Research - Teacher Education - Higher Education.

Fecha de Recepción: 09/03/13
Primera Evaluación: 16/06/13
Segunda Evaluación: 27/07/13
Fecha de Aceptación: 13/08/13

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 sujetos-protagonista más importante de los procesos educativos. 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 quizás 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 mismo 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 mismos maestros, para reflexionar sobre su propia práctica, y al mismo tiempo enriquecerla, entendiendo su compleja trayectoria como profesionales. 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 recuperación e

interpretación del conjunto de saberes y representaciones (heterogéneos) del maestro posee importancia teórica y práctica, ya que nos conecta con un plano objetivo de la realidad educativa, y a su vez, expresa la carga de normatividad que comprende.

Hemos de decir en esta introducción, en palabras de Vallone (2005), que el 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 hoy. 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 irreplicable la experiencia de enseñar y formar” (Vallone y otros, 2005).

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

Antes de abordar el fundamento filosófico sobre el tema de las narrativas en el ejercicio docente, es importante recordar que 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, contribuyendo a la auto comprensión del mismo en la dinámica de su vida académica.

Asimismo, 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 desde sus prácticas educativas. En efecto, desde la narrativa, las propias historias, vivencias y experiencias de cada docente, constituyen el material desde donde se puede “leer” en sentido interpretativo, los hechos y 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. Por otra parte, se enfatiza además 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 la misma manera, es importante decir que al investigar el maestro sobre su propia práctica recupera críticamente su saber, y se transforma en un instrumento facilitador del diálogo académico y del cambio permanente frente a su misma profesión como docente, bien sea develando nudos problemáticos, redescubriendo sus saberes, 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 plétóricos de historias, donde ellos mismos son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean el sentido de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje y de su forma de entender a los estudiantes y las instituciones; reconstruyendo su identidad personal y de paso la identidad del colectivo profesional y laboral al cual pertenecen.

Hablando del 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 desde 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 a las características peculiares de sus estudiantes, y 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 sólo 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. La denominación 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, la más general y por tanto la que más 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, entre ellos el de España,

han presentado (MEC, 2009), definen el desarrollo profesional del docente universitario como:

Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y 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, 2004:35).

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 las cosas, la formación y capacitación del docente universitario es pues la construcción de la identidad profesional del mismo (Medina, 1998), que conlleva al aumento de la satisfacción en el ejercicio de su profesión a través de una mayor comprensión y mejora de sus competencias profesionales. Debe, por tanto, incidir no sólo 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 desarrollo profesional del docente universitario comporta un mejoramiento de la vida profesional del mismo, en donde la formación es un elemento importante que la integra. Por ello, 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 Filosófica

Explicación - comprensión

La problemática epistemológica que surge en el siglo XX después de Dilthey está orientada a establecer cómo dotar de la rigurosidad metodológica propia de las ciencias de la naturaleza al campo de las ciencias del espíritu, cuestión que conlleva necesariamente el abordaje de un problema central: el de las interpretaciones. Una de las dificultades más visibles que se presentan en este panorama no libre de contrastaciones y debates, es el asumido por la modalidad de pensamiento paradigmático cuyo interés se centra en la explicación y en donde, en aras de alcanzar una mayor objetividad en el conocimiento, establece una separación tajante entre el sujeto que conoce y el objeto que es conocido,

pasando por alto el hecho de que el mundo estudiado de manera científica se funda por igual, en el mundo de la vida.

Gadamer, al referirse a la experiencia del comprender, establece la imposibilidad de que éste pueda constituirse en un reduccionismo científico con pretensiones de universalidad y objetividad; ello implica que la comprensión no puede convertirse en un comportamiento objetivado respecto a un objeto dado, sino "que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende" (H. Gadamer, 1996: 13-14). Frente a la anterior cuestión, algunos estudiosos sobre este tema han coincidido en la afirmación de que muchos de los problemas que se presentan al tratar de encajar la investigación narrativa en la investigación tradicional provienen de esta separación entre el sujeto y el objeto que introdujo la ciencia moderna.

La posición crítica, frente a la postura científicista que se hace del mundo y del actuar humano, ya había sido anteriormente planteada por Husserl. Este filósofo en su libro *Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental*, se pregunta si efectivamente existe crisis en las ciencias habida cuenta de sus éxitos incesantes, y si se ha vuelto cuestionable el carácter científico. La crítica que establece Husserl está referida de forma particular a las pretensiones de la psicología como ciencia positiva.

Sin embargo, se debe tener en cuenta y como lo afirma este autor, que esta crisis no se refiere a la legitimidad de la metodología científica, sino más bien, a

la visión total del mundo que los seres humanos adoptaron durante la segunda mitad del siglo XIX, dado que: “se dejaron determinar y cegar por las ciencias positivas y por la prosperidad de que son deudores, significó un alejamiento de las preguntas decisivas para una auténtica humanidad” (E. Husserl, 2008: 49-50).

La pregunta que surge entonces es si se puede estudiar el ser humano desde la objetividad, la legalidad y la comprobación propias del espíritu positivista. Para Husserl, las preguntas referidas a lo humano se convierten en “supremas y últimas”, y apuntan al sentido o el sinsentido de la existencia humana, la razón y la sinrazón sobre los seres humanos portadores de humanidad.

Reflexiones como las dadas por Husserl contribuyeron a consolidar una nueva manera de estudiar los fenómenos humanos, cobrando importancia los modelos interpretativos, en donde el significado de los actores y la comprensión de sus acciones se convierten en el foco central de la investigación. Los fenómenos sociales y la cultura (incluida la educación) serán asumidos como textos que deben ser estudiados y sujetos a interpretación.

Hermenéutica diálogo y narrativa

La corriente hermenéutica y fenomenológica presente en la modalidad narrativa prioriza el diálogo, en donde el yo establece una postura relacional, comunitaria e intersubjetiva. Ello 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 en el diálogo se conjuga la fusión de horizontes y, gracias a la comunicación entre dos conciencias instaladas de manera diferente, se hace posible la fusión de sus horizontes. En el comprender 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 esta perspectiva hermenéutica, se podría asumir que narrar un hecho pasado no es objetivarlo de manera estática, ni escindirlo de su pertenencia al devenir histórico. Tomando estos lineamientos de la hermenéutica y relacionándonos con la narrativa, se podría considerar que comprender el pasado de quien narra es establecer un diálogo poniendo en juego ambos horizontes.

Plantea este autor 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” (H. Gadamer, 1996: 335).

La narrativa y la problemática de la identidad personal y las aporías

Siguiendo la senda hermenéutica trazada por Gadamer, en sus obras *Tiempo y Narración (1987)* y *Sí Mismo como Otro (1996)*, Paul Ricoeur muestra cómo la narrativa está íntimamente relacionada con el problema de la identidad personal y las aporías temporales. Ahondando un poco en este asunto, este filósofo muestra cómo el hacer referencia al problema de la identidad personal nos remite a preguntar sobre quién o qué se narra. Al establecer estas cuestiones, se entra de lleno a analizar la problemática de la dialéctica mismidad- ipseidad y su articulación con la narrativa.

El estudio sobre la identidad personal y la identidad narrativa se presenta desde Ricoeur como un trabajo filosófico reflexivo, de meditación, una actividad interpretativa. Ahondando en la cuestión de la identidad personal, encuentra que ésta oscila entre dos polos: la ipseidad manifestada por cambios y discontinuidades, crisis identitarias, y la mismidad, caracterizada por la permanencia o continuidad. La confrontación entre estas dos versiones de identidad (discontinuidad-continuidad) conlleva a plantear paradojas con respecto al tiempo y dan como resultado que se confundan y reduzcan ambas versiones.

Su propósito se centra, entonces, en mostrar cómo desde la narrativa se resuelven las paradojas que generan la ipseidad-mismidad. Para Ricoeur, la

verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en esta dialéctica de la ipseidad y la mismidad. En otras palabras, es en la articulación con la narrativa desde donde se resuelven las paradojas de la identidad personal. Así se expresa: “La persona entendida como personaje del relato no es una entidad distinta de sus experiencias, muy al contrario: comparte el régimen de la identidad dinámica propia de la historia narrada” (Ricoeur, 2006: 147).

El otro asunto que le interesa analizar a Ricoeur, en relación con la narrativa, es el que concierne a las aporías temporales. Considera este filósofo que el núcleo de la dificultad para pensar la permanencia temporal de nosotros mismos tiene su raíz en el momento en que empezamos a pensar el tiempo. Considera este filósofo que el tiempo se torna inescrutable para la reflexión filosófica debido a que cuando se le piensa, inevitablemente se cae en aporías insalvables. La dificultad radica en que poseemos intuitivamente una doble experiencia del tiempo: por una parte, este tiempo es pensado externamente, biológicamente; desde esta consideración, sentimos que formamos parte del tiempo “cosmológico” en donde los instantes sucesivos pasan linealmente.

Por otra parte, tenemos la experiencia interna subjetiva del tiempo, el tiempo vivido, el fenomenológico. Esta última experiencia del tiempo vivido internamente se presenta como una distensión en un presente que permanece desde un pasado que se está yendo, y hacia un futuro que todavía no ha llegado.

El propósito de Ricoeur se centra en reflexionar “sobre el lugar del tiempo histórico entre el tiempo fenomenológico y el tiempo que la fenomenología no logra constituir, ya se llame tiempo del mundo, tiempo objetivo o tiempo ordinario” (Ricoeur, 2003: 783).

A partir de lo anterior, se deriva una pregunta: ¿cómo articular esa distancia entre el tiempo del mundo externo y el tiempo asociado al mundo vivido? La respuesta será el recurso del lenguaje, en particular el de la narración. La narración, según Ricoeur, permite pensar la permanencia en el tiempo cósmico y el fenomenológico. Desde esta perspectiva, a través de la «refiguración», se logra crear un tercer tiempo a medio camino, entre el cosmológico y el fenomenológico: el tiempo propio de la narración y de la historia. La narración así concebida no es una simple enumeración en un orden serial o sucesivo de los incidentes o acontecimientos, sino una estructuración que transforma esos incidentes y acontecimientos en un todo inteligible; así se expresa:

Nuestro empeño será mostrar cómo la poética de la narración contribuye a unir lo que la especulación desune. Nuestra poética de la narración necesita tanto la complicidad como el contraste entre la conciencia interna del tiempo y la sucesión objetiva, para hacer más urgente la búsqueda de las mediaciones narrativas entre la concordancia discordante del tiempo fenomenológico y la simple sucesión del tiempo físico (Ricoeur, 2003:661).

Asimismo, en el sexto libro titulado *Sí mismo como Otro*, Ricoeur se plantea cómo la verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en

la dialéctica de la *ipseidad-mismidad*. Desde allí, queda planteada la principal contribución que la teoría narrativa daría a la constitución de la hermenéutica del sí. Este filósofo se propone mostrar cómo la constitución de la trama trasladada a la acción y los personajes del relato, engendra una dialéctica de la mismidad ipseidad. Así se expresa:

El modelo de conexión entre acontecimientos constituidos por la construcción de la trama permite integrar en la permanencia en el tiempo, lo que parece ser su contrario bajo el régimen de la identidad-mismidad, a saber: la diversidad, la variabilidad discontinuidad, la inestabilidad (Ricoeur, 2006: 139)

Como bien lo expresa Ricoeur, el relato constituye la base del drama que versa sobre algo creíble pero no objetivamente verdadero. La narrativa encierra las infinitas vicisitudes de las intenciones humanas que inevitablemente entran en conflicto, los acontecimientos insólitos y sui géneris, contextualizados de forma local, dando origen a pluralidad de interpretaciones, todos ellos cargados de significaciones diversas. Al analizar Ricoeur, tanto el relato histórico (que tiene como pretensión la referencia de la verdad) como el relato de ficción o narración imaginativa, asume que ambos géneros tienen algo en común; el tratar el carácter temporal de la experiencia humana. Refiriéndose al lenguaje metafórico presente en una narración, sostiene que el discurso poético es una “redescripción dada por la ficción”; en este sentido, “la metáfora es al lenguaje poético lo que el modelo es al lenguaje científico” (P. Ricoeur, T. I, 2003:..23)

Para Ricoeur, el lenguaje metafórico suscita o sugiere una “re-descripción de la experiencia”, revelando de ella categorías ontológicas no reductibles a la experiencia empírica. Sin embargo, ello no significa que el discurso poético subordine al discurso de la especulación filosófica, por el contrario, se reconoce la pluralidad de discursos, teniendo en cuenta que el discurso del lenguaje metafórico es de otro orden. El discurso poético y el filosófico se vivifican y animan mutuamente, estableciéndose cada uno sobre lógicas diferentes. Para Ricoeur tanto la historia (considerada como ciencia) como la narración ficticia obedecen a una operación configurante; la trama, que dota a ambas de inteligibilidad estableciendo entre ellas una analogía esencial de esta manera, a través de la trama que se da la “síntesis de lo heterogéneo”.

Dos modos de pensamiento y su aplicación a la educación

Teniendo en consideración las variadas formas de acceder al conocimiento de la realidad, resulta conveniente referirse desde los planteamientos dados por Bruner en su libro *Realidad mental y mundos posibles* (1986). En este libro se plantean dos modalidades significativas de pensamiento. Una es llamada por el autor paradigmática; aquí las argumentaciones que se construyen están configuradas por principios lógicamente estructurados, hipótesis verificables y leyes universales.

Esta modalidad de pensamiento: “trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos y al final rechazan en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular” (J. Bruner, 1998:25).

La otra modalidad del pensamiento está referida a la narrativa; tiene como finalidad no establecer verdades universales, sino similitudes con la vida. Su preocupación se centra en darle significado a la experiencia humana e interpretar las intenciones. Se encamina a la búsqueda de la verosimilitud, a la creación de una historia bien construida. La narración y el relato dan cuenta de aquello que el argumento lógico no considera. Sus contenidos entran en el ámbito de lo particular, lo contextual, vulnerable, apreciativo, valorativo; pretenden trasgredir la regularidad de la lógica determinista y se instalan en el ámbito de lo inesperado, del devenir, de lo humano. El pensamiento científico busca construir un mundo invariable independiente de las intenciones y los conflictos humanos, y está orientado hacia un mundo exterior. El pensamiento humanista presente en el relato considera los cambios que experimenta el mundo de acuerdo con la posición y la actitud del espectador, está orientado al interior, y es mediante la reflexión desde donde podemos considerar que nuestra perspectiva en algún grado es correcta. Los argumentos teóricos propios de la ciencia son convincentes o no convincentes; por su parte, los relatos presentes en las narraciones pueden tener desenlaces inesperados, tristes,

cómicos o absurdos. Ambas son formas de conocimiento, pero sus objetivos y métodos son diferentes en lo que se refiere a la construcción de universos.

A pesar de que tanto la ciencia como el relato participan de la invención e imaginación (recuérdese los experimentos mentales de Galileo), su diferencia radica en que mientras el pensamiento científico presenta un marcado interés por verificar la teoría con suma precisión, en el relato la pretensión está referida al campo de lo posible. Sin embargo, aunque ambas modalidades de pensamiento parecen irreductibles entre sí y aún contradictorias, cada una de ellas, con sus propios criterios de corrección y verificación, pueden resultar complementarios y ser potenciadores de una gran riqueza a nivel del conocimiento, en distintos ámbitos; la ciencia, el arte, la cultura y la educación entre otros. Además, ambos modos de pensamiento encierran un mismo propósito, una misma finalidad: el convencer al otro. En la nueva lógica modal ninguno de estos modelos amenaza al otro, dado que no existe la pregunta de si una proposición es verdadera o falsa sino “en qué clase de mundo posible sería verdadera” (J. Bruner, 1998: 54-55).

Como se expresó anteriormente y partiendo de que el objeto de estudio de la narrativa son las intenciones humanas, si se asume que existen millares de intenciones con sus consecuentes y variadas maneras de entrar en conflicto, deberán igualmente existir infinitas clases de relatos que reflejen esas vicisitudes intencionales y que dan sentido a esas variadas experiencias humanas.

La investigación hermenéutica narrativa aplicada a la educación

Como se mencionó anteriormente, hablar de investigación narrativa en educación es un proceso que requiere un modo de pensar diferente al de la científicidad 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 son las “vicisitudes de las intenciones humanas”. En las narraciones van implícitas la riqueza y significados de forma detallada de las acciones humanas: motivaciones, deseos, sentimientos, etc.

La investigación hermenéutica-narrativa aplicada a la educación estará igualmente encaminada a comprender y dar sentido a la experiencia vivida estando presente la voz del autor. 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.

Asimismo, el conocimiento que aportan los profesores puede ser expresado a partir de mediaciones narrativas. Su 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 llevar adelante procesos proactivos de este tipo de construcción pedagógica tanto desde el reconocimiento de la trayectoria profesional de los propios docentes como del potencial de imaginación y transformación pedagógica que guardan, con distinta intensidad, las instituciones formadoras de docentes donde los mismos se desempeñan (Sánchez, 2004).

Ahora bien, lo anterior será posible, según afirma Valloni (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 los encuentros y 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 importante igualmente recordar que la investigación interpretativa y, quizás 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 en la comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que 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: 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”. Asimismo, 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 fines de la década de los años sesenta y setenta del siglo XX, en el campo de la teoría e 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).

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

En este giro de los supuestos arraigados de la teoría social y de los modos de producir conocimiento científico sobre el mundo social, concurren una serie de perspectivas teóricas diversas, tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la fenomenología, la sociología de la comprensión, la teoría crítica de Frankfurt, la filosofía del lenguaje usual, y otras vinculadas con la tradición hermenéutica. Más allá de que entre ellas existen diferencias importantes, en conjunto tuvieron el efecto de horadar el monopolio de la legitimidad científica del consenso ortodoxo, y de definir un nuevo consenso en teoría social, cada vez más extendida e influyente, que alcanzó también a la investigación educativa y pedagógica.

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 realizada por actores legos” y similares empeños de investigadores especialistas. “Narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002: 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: 33), y que esta “conciencia práctica” y las dimensiones personales, subjetivas, biográficas de la vida social, tienden a 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 llevan adelante, en un orden o secuencia que los coloca de manera tal que impliquen cierta dirección u orientación hacia un objetivo, configurando su sentido (“intriga narrativa”). 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 la que sus actores dan significado a lo sucedido y 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 discurra tan

sólo acerca de ellas sino que además las constituya y colabore a producir. Pero 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 (1995: 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 democrático.

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 éstos narran, se constituye de esta forma en una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica

para construir conocimientos válidos en educación. Pero 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 sólo de problematizar los principios, criterios y 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 tornan públicamente disponibles los saberes profesionales, significados culturales y comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en

sus prácticas educativas y cuando las reconstruyen relatándolas. Se transforman en narradores de sus propias experiencias y prácticas pedagógicas. Y como se sabe, toda narración o testimonio autobiográfico ya supone en sí mismo 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 re-elaboran reflexivamente parte de sus vidas y se re-posicionan 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 las aulas. Dan cuenta de “haber estado allí”, en el mundo de la prácticas escolares, y de la necesidad de contar historias para comunicar las experiencias y los saberes que construyeron en situaciones social, geográfica e históricamente localizadas.

Metodología

Según lo ya expuesto y teniendo en cuenta que la documentación narrativa de prácticas docentes es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, 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, 2005), la metodología que se empleará 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 investigación⁶; 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 desde los métodos e instrumentos que permitan llevar a cabo la lectura investigativa desde un enfoque narrativo como estrategia

de investigación, el cual nos permitirá a través de estos relatos conocer e interpretar aquellas realidades de los docentes universitarios que se pretenden estudiar (Bolívar 1998 y 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” donde se comentan historias de vida, restableciendo el contenido emocional de la experiencia humana que a veces se esconde en los métodos objetivos que sólo presentan informes “objetivos”. De ahí que la investigación narrativa como estrategia metodológica se inscribe dentro del “giro hermenéutico” en una perspectiva interpretativa, en la cual 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 sólo 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 y se puede así profundizar en su sistema de valores, representaciones, creencias y expectativas. Son muy útiles cuando se las pueda 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 específicamente dice que el concepto de vivencia no se reduce a algo que caiga bajo la experimentación y la medición, sino que las vivencias son unidades de significado, unidades de sentido (Martínez, 2007).

En los diseños narrativos se recolectan datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas; Creswell (citado por Hernández, 2010) señala que el diseño narrativo es un esquema de investigación, pero también una forma de intervención, ya que al contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o 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.

Dentro de este diseño, como técnica metodológica, afín con la intencionalidad investigativa del presente proyecto, se utilizará la entrevista que según Pope (1993), es:

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: 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 al establecimiento de una comunicación fluida, franca y abierta con su entrevistado, que le permita obtener de él toda la información que posee, 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. Finalmente, el diseño concreto de la entrevista que se aplicará a los docentes universitarios, destinatarios del presente proyecto, se realizará en la segunda fase del proyecto, una vez sea aprobado por las instituciones correspondientes y se conozcan las características especiales de la población que será sujeto de estudio.

El fin de la entrevista es comprender las categorías mentales del entrevistado, sin partir de ideas y 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, 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, más que analizar las relaciones entre variables.

En cuanto al tipo de entrevista planteada para esta investigación, se clasifica como estructurada, siendo el modo más convencional de realizar entrevistas donde se le hace las mismas preguntas a todos los entrevistados, con la misma formulación y con el mismo orden; estas preguntas son concretas y definidas con exactitud, siguiendo un esquema de pregunta-respuesta. El estímulo es por tanto igual para todos los entrevistados, sin embargo estos tienen la plena libertad para responder como deseen. De forma general, se trata de un cuestionario de preguntas abiertas, donde 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 al mismo tiempo el fenómeno

estudiando no se conoce lo suficiente como para poder utilizar un cuestionario clásico de preguntas cerradas (Corbetta, 2007).

Se puede apreciar el diseño de la encuesta al final del artículo.

En este momento, el equipo investigativo se encuentra en la fase de tabulación e interpretación de resultados de la encuesta.

Conclusiones parciales

Ciertamente, sacar algunas conclusiones, así sea parciales, de un tema tan complejo y de tantas aristas epistemológicas, filosóficas, socio-culturales y desde luego educativas, no es tarea fácil. Quizás en primera instancia, hemos de decir que como afirma A. Vogliotti y A. 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 de 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.

Una primera conclusión es que 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 éste a su vez, para su formación, depende de las partes apropiadas que lo constituyen. Por ello 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 el mantenimiento 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 valen la pena contar y construir generalmente nacen de las problemáticas. Estas problemáticas están en un desajuste entre un protagonista y su contexto, y en la lucha interna del sujeto para construir ese entorno.

En la línea de la primera, se puede decir que una segunda conclusión es que el “decir” del maestro está atravesado por un necesario “conocer” sobre su práctica y la realidad en la que se inserta, por ello puede categorizarse como un saber. Ese saber 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 por ella. La narrativa permite capacitar a los docentes, para reflexionar sobre su propia práctica, y al mismo tiempo enriquecerla; y a su vez,

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.

Una tercera conclusión es que la elaboración biográfica lleva inevitablemente a reflexionar, donde 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 cohesiona 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.

Una cuarta conclusión es que la recuperación e interpretación del conjunto de saberes y representaciones (heterogéneos) del maestro, posee importancia teórica y práctica, ya que nos conecta con un plano objetivo de la realidad escolar, y a su vez, expresa la carga de normatividad que comprende. A través de la escritura, se explicita la historia no documentada, recuperando lo cotidiano, como algo con sentido para los actores sociales, es decir, categorizándolo

central, teórica y empíricamente. Se impone así una reflexión sobre la teoría y la práctica, a partir de la interpretación y la reinterpretación. Esta estrategia, que permite explorar el pensamiento y el desarrollo, está cobrando importancia en estos últimos tiempos. Considerar el carácter instrumental y pragmático de las representaciones implícitas, las limitadas ocasiones para la comprensión y la toma de conciencia de estas representaciones, junto con el poder de las representaciones culturales (muchas veces implícitas), contribuye a comprender por qué las prácticas docentes, la mayoría de las veces, son muy estables, rutinarias y fuertemente adaptativas al entorno.

Una quinta conclusión es que la toma de conciencia, que transforma las representaciones mentales, y produce nuevas formas de conocimiento, sólo 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 tornarse 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.

Una sexta conclusión es que al dar a leer sus relatos pedagógicos, los docentes narradores entregan sus propias lecturas acerca de lo que pasó en su quehacer docente y lo que les pasó como educadores, pedagogos y en especial como personas. Dan a conocer parte de sus vidas profesionales, de sus mundos escolares y pedagógicos, de su sabiduría. Al disponer públicamente sus relatos escritos de experiencias, los docentes narradores colaboran a reconstruir 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 llevaron y llevan adelante en sus instituciones y en las palabras de la práctica; - ensayan reflexiones pedagógicas y se interrogan en torno de esos problemas, su génesis, desarrollo y 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.

Anexo 1 - Formato de Diseño de Entrevista

ENCUESTA PARA DOCENTES

Estimado (a) Docente

Esta encuesta surge con el ánimo de colaborar con el proyecto titulado: “Propuesta de formación del profesorado para la Educación Superior, desde el método de la narrativa”, el cual se propone contribuir al proceso de formación y capacitación de profesores y otros actores educativos de instituciones formadoras de docentes universitarios desde la perspectiva de la Nueva Agenda de la Didáctica.

En este sentido, en esta encuesta queremos hacer referencia de manera especial a los relatos de las prácticas docentes que nos ofrecen perspectivas de abordaje importantes para repensar la manera de ejercer su profesión los docentes mismos en el Nivel Superior. Nuestro propósito es repensar los espacios formativos docentes que finalmente llevarán a volver a valorar la profesión del docente desde todos sus componentes (espacio biográfico, desarrollo profesional, ciclos de vida y mejora de las prácticas a la luz de la reflexión sobre las mismas).

A. INFORMACIÓN GENERAL

Profesión:

Edad:

Tipo de contratación:

Tiempo de ejercicio docente (en años)

Número de Instituciones de Educación Superior (IES) donde ejerce su labor docente:

¿Posee usted alguna formación en docencia y pedagogía? (Si la posee señale el grado más alto)

- a. Diplomado
- b. Especialización
- c. Maestría
- d. Doctorado
- e. Ninguno
- f. Otro-¿Cuál? Mencione el título obtenido

PREGUNTAS

- 1-Relate una experiencia que le haya impactado en su ejercicio como docente:
- 2- ¿De qué manera dicha experiencia transformó o resignificó su ejercicio como docente?
- 3- Narre cómo dicha experiencia fue o podría ser una fuente o punto de partida para comprender o redimensionar su sentido de vida como persona
- 4- ¿Qué valores considera más importantes en su ejercicio como docente?
- 5- ¿Por qué la narración de mis experiencias pedagógicas puede ser o no ser importante como parte de mi proceso de evolución como docente? Justificar el sí o no de la respuesta.
- 6- Relate una experiencia en la que haya sentido la importancia de su formación como docente en un contexto educativo determinado
- 7- Mencione alguna vez que haya utilizado su experiencia de vida como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes.
- 8- Relate algunos obstáculos que siente que ha tenido como docente y que le han causado desmotivación en el ejercicio de su profesión como docente.
- 9- Relate alguna situación en la que se ha inspirado y se ha sentido con entusiasmo por el ejercicio de su trabajo docente, o por su disciplina

10- Comente algunos reconocimientos, elogios e incentivos que ha recibido en su trabajo como docente.

Muchas gracias por su gentil colaboración!

Notas

¹ Este trabajo es una reelaboración del presentado originalmente en las “VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)” desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013, evento organizado por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia (GIEDHIS).

² Es Docente de la Universidad Militar Nueva Granada y director de tesis del Doctorado en Bioética de la misma Universidad. Postdoctor en Ciencia y Narrativa egresado de la Universidad de Córdoba, Argentina. Doctor en Teología de la Universidad Pontificia Urbaniana, Roma; Master en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, de Bogotá; Especialista en Educación-Filosofía Colombiana, USTA, Bogotá; Especialista en Orientación Sexual, UMB, Bogotá; Licenciado en Teología, de la Universidad Javeriana, Bogotá; Socio Fundador de ‘Reiki, Manos de Luz’ y de Fundación Palpitar. Autor de numerosos artículos y varios libros sobre epistemologías emergentes, educación, sanación integral y diálogo espiritual con el lejano Oriente. angel777abc@hotmail.com.

³ Docente en Departamento de Humanidades (Universidad Santo Tomás, Bogotá), estudios en Doctorado en Filosofía, Especialización en Docencia Universitaria, autora de numerosos artículos sobre epistemología y filosofía y del libro “Pensar y Sentir desde la Unidad, la Diversidad y el Movimiento”. Miembro del Grupo Ciencia-espiritualidad. Correo: anacelv@hotmail.com

⁴ Docente (Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá), Magister en Ciencias Biológicas, Candidata a Doctora en Educación (Universidad Santo Tomás, Bogotá), autora de varios artículos sobre el tema de educación en medicina y epistemología de la educación. Correo: sandra.rodriguez@unimilitar.edu.co

⁵ Este trabajo se ha realizado con la colaboración del Dr. Luis Porta, de la UNMdP, Argentina.

⁶ La estrategia metodológica cualitativa conlleva diversas actividades por parte del investigador: como la producción de descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo casetes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos. Y es por ello que la mayoría de los estudios cualitativos “están preocupados por el entorno de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos contextos naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente” (Rodríguez Gómez, 1996).

Bibliografía

- BATALLÁN, G. (1988). *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente N°5. Universidad Nacional de Rosario.
- BATALLÁN, G. (1998). *La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.
- BATALLÁN, G. (2006). *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- BAUTISTA, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Colombia: Manual moderno.
- BOLIVAR, A. (2002). “De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 40-65.

- BOLIVAR, A.; DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: 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*, New York, Logman Publishing.
- BRUNER, J. (1986/1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa
- BULLOUGH, R. (2000). "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". *La profesión de enseñar*. Barcelona: 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*, España, Mc Graw Hill.
- GADAMER, H. (1996). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.
- GIDDENS, A. (1995). *La trayectoria del yo*, en *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- GOOD, H. M. y WILBURN, M. (1989). "Educación superior: desarrollo del profesorado universitario". En T. HUSEN y T.N. POSTHETHNAILE (Eds.). *Enciclopedia Internacional de Educación*. Barcelona: Vicens-Vives. Volumen IV 1955-1959.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, Editorial Mc Graw Hill.
- HUBERMAN, M. (2000). *Perspectivas de la carrera del profesor*. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós
- HUSSERL, E. (2008). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*, Trad. José Gaos, México, D.F, Fondo de Cultura Económica.
- KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro.
- MARTINEZ, M. (2007). *Ciencia y el arte en la metodología cualitativa*. 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, 10-13 noviembre de 1998, pp. 697-790.
- PEREZ, A. (2004). *Métodos y diseños de investigación en educación*, Madrid: Editorial UNED.
- POPE, J. (1993). *Investigación Para el Profesional*, Grupo Editorial Norma, México, D.F
- SANCHEZ, N. J. (2004). "Formación inicial para la docencia universitaria", *Revista Iberoamericana de educación*, Madrid-España.
- SUÁREZ, D. (2010). "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares" en- *Eccleston. Formación Docente*. Año 3. Número 7. Otoño- Invierno.
- SUÁREZ, D. H.; OCHOA, L y VALLONE, M. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: Edit. MECyT / OEA.
- SUÁREZ, D. H.; OCHOA, L. y DÁVILA, P. (2005). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas", en: *Revista Nodos y Nudos*, Vol. 2; N° 17, págs. 16-31. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- RICOEUR, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2003). *Tiempo y narración*, Tomo I, II, III. México: Siglo XXI.
- RICOEUR, P. (2001). *Del texto a la acción*, Ensayos Hermenéutica II. Traducción Pablo Corona-Buenos Aires/México: F.C.E.
- VOGLIOTTI, A. y MACCHIAROLA, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*, Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- ZELLER, N. (1998). "La racionalidad narrativa en la investigación educativa", en MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.