

La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias¹

Janice Huber² | Vera Caine³ | Marilyn Huber⁴ | Pam Steeves⁵

Resumen

Este trabajo discurre acerca de las inmensas posibilidades que ostenta la indagación narrativa colaborativa para moldear pedagogías excepcionales en las escuelas, universidades y comunidades, especialmente en torno a relatos y estudiantes no dominantes. La indagación narrativa permite a todos aquellos implicados en su desarrollo vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. El texto se estructura en cuatro partes, denominadas (1) El poder trascendental del relato; (2) Hacia un estudio de la narrativa en el campo de la educación; (3) Diversas interpretaciones metodológicas de la narrativa en la investigación educativa y (4) La indagación narrativa, la pedagogía de la educación y la composición de vidas. El artículo enfatiza invariablemente el poder transformador, en las vidas y las experiencias, de los relatos posibilitados por la indagación narrativa. Las autoras concluyen imaginando una futura

Summary

This paper addresses the outstanding potential collaborative narrative inquiry holds to shape extraordinary pedagogies in schools, universities, and communities, remaining especially attentive towards non dominant stories and students. Narrative inquiry allows all those involved in its development the possibility of living, telling, retelling, and reliving their stories of experience. The text is divided into four parts: (1) The Transcendent Power of Story; (2) Turning Toward the Study of Narrative in Academia; (3) Diverse Methodological Understandings of Narrative in Education Research, and (4) Narrative Inquiry, Education Pedagogy, and the Composing of Lives. From beginning to end, this work highlights the idea that those stories narrative inquiry renders possible wield the power to transform lives and experiences. The authors conclude by envisioning future narrative inquiries by means of which the voices of all those involved in educational

pedagogía narrativa mediante la cual las voces de todos aquellos involucrados en la educación ocupen el lugar central que merecen.

Palabras claves: Educación - Pedagogía de la Educación - Indagación Narrativa.

processes come to occupy the centrality they deserve.

Key Words: Education - Pedagogy of Education - Narrative Inquiry.

Fecha de recepción: 05/02/2014
Primera Evaluación: 11/03/2014
Segunda Evaluación: 28/03/2014
Fecha de Aceptación: 28/03/2014

Introducción

En el último capítulo de su obra *The Truth About Stories: A Native Narrative* (*La verdad acerca de los relatos: una narrativa nativa*), mientras que Thomas King continúa demostrando que “la verdad acerca de los relatos reside en que constituyen todo lo que somos” (King, 2003: 153) el autor se aproxima al pensamiento de Ben Okri en los siguientes términos:

En una época fracturada, donde se endiosa al cinismo, esbozamos una posible herejía: vivimos de los relatos y también vivimos en ellos. De una u otra manera, vivimos los relatos sembrados tempranamente en nosotros o -a sabiendas o no- los vivimos dentro de nosotros mismos. Vivimos relatos que otorgan significado a nuestras vidas o lo niegan con su sinsentido. Si cambiamos aquellos relatos de los cuales vivimos, posiblemente cambiemos también nuestras vidas (Okri, 1997 en King, 2003:153).

La perplejidad de King acerca de las formas en que cambiar los relatos por los que vivimos podría cambiar nuestras vidas se concentra en su relato de las experiencias que vivió en relación con una familia que frecuentó una vez, una familia con la cual paulatinamente dejó de relacionarse. Mientras intenta desentrañar por qué vivió un relato de desvinculación de esta familia, King se interroga acerca de las narrativas dominantes que forjaron América del Norte. Como describe Okri, se trata de narrativas dominantes por medio de las cuales vivimos, a sabiendas o no. King se interroga especialmente acerca de la ética imbricada en esas narrativas

dominantes de América del Norte: “No es que carezcamos de interés en la ética o la conducta ética” (King, 2003:163). “Tal vez no deberían contrariarnos... la ética... o los innumerables códigos de conducta que nuestras acciones sugieren. Después de todo, las hemos creado nosotros. Hemos creado los relatos que les permiten existir y progresar” (King, 2003: 164). King concluye de la siguiente manera: “¿Deseamos una ética diferente? Contemos un relato diferente” (King, 2003:164).

Las coautoras de este capítulo son educadoras que componen sus vidas como investigadoras narrativas cuyo anhelo es que las narrativas dominantes en las aulas, las escuelas, las universidades, y los espacios más amplios donde la gente interactúa, se transformen para concentrarse en las relaciones y en las vidas en formación. De esta forma, las interpretaciones acerca de contar y vivir un relato diferente, si se desea un futuro diferente, les permiten conservar sus esperanzas. Mientras discurríamos sobre estas cuestiones y en ocasión de contribuir al tema central del volumen de *Review of Research in Education* (2013, *Revista de Investigación en Educación*) sobre “pedagogías extraordinarias para trabajos en entornos escolares con alumnos no dominantes” (Faltis y Abedi, 2011, comunicación personal con las autoras), logramos comprender detalladamente algunas formas en las que la indagación narrativa encarna el potencial de moldear una pedagogía extraordinaria en la educación. Visualizamos este potencial

de la indagación narrativa para reconstruir la vida en las aulas, en las escuelas, y más allá, dentro del lugar central que ocupa en la interpretación de Clandinin y Connelly acerca de que la educación reside en el núcleo de la indagación narrativa y de que no se trata “sólo de contar relatos” (Clandinin y Connelly, 1998: 246). Estos autores indican que

Consideramos que vivir una vida educada es un proceso continuo. La gente compone sus vidas en el transcurso del tiempo: las biografías o los relatos de vida se viven y se narran, se vuelven a narrar y se reviven. En nuestra opinión, la educación se entrelaza con el vivir y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida. Cuando pensamos acerca de nuestras vidas, y acerca de las vidas de los maestros y niños con quienes nos relacionamos, observamos posibilidades de crecimiento y de cambio. Mientras aprendemos a contar, a escuchar y a responder ante los relatos de los maestros y de los niños, imaginamos consecuencias educativas significativas para los niños y para los maestros en las escuelas y para los profesores en las universidades a través de contactos recíprocos entre las escuelas y las universidades. Ninguna persona, y tampoco ninguna institución, abandonaría a este futuro sin transformarlo (Clandinin y Connelly, 1998: 246-247).

En el corazón de este capítulo reside dicha comprensión acerca de la indagación narrativa que respeta a la experiencia y actúa en torno a ella, al indagar conjuntamente con aquellos que interactúan dentro de y con las aulas, las escuelas y otros contextos, acerca de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Prestamos atención a esta comprensión en cada una de las cuatro partes venideras: *El poder trascendental del relato*, *Hacia un*

estudio de la narrativa en el campo de la educación, *Diversas interpretaciones metodológicas de la narrativa en la investigación educativa* y *La indagación narrativa, la pedagogía de la educación y la composición de vidas*. El concentrarnos en este aspecto central de las maneras en las que la indagación narrativa brinda posibilidades para cambiar relatos, y por consiguiente vidas, nos permite conectarnos con muchas personas cuyos pensamientos acerca del relato, de la narrativa, de la experiencia y de las vidas moldea nuestro propio pensamiento, y nuestras vivencias, como investigadoras narrativas. Asimismo, y de esta manera, nuestro capítulo conduce a los lectores hacia las voces de aquellos que comparten esta perspectiva acerca del valor de prestar atención a las existencias, y a su creación y recreación, como un trabajo vitalmente importante en las clases, las escuelas y las comunidades.

Parte 1: El poder trascendental del relato

Al abordar nuestro capítulo concentrándonos en la naturaleza trascendental y duradera del relato, exploramos brevemente las formas antiguas pero eternas en las que los humanos hemos continuado basándonos en los relatos como una forma de compartir, y de entender, quiénes somos, quiénes hemos sido y quiénes seremos. También nos basamos en una comprensión sobre las responsabilidades y obligaciones que implica el contar y

el volver a contar experiencias. En las palabras de López

Los relatos que cuentan las personas tienen el poder de cuidarlas. Cuando les lleguen relatos deben cuidarlos y aprender a entregarlos donde se necesiten. A veces, una persona necesita más de un relato que de un alimento para mantenerse viva. Esta es la razón por la cual ubicamos relatos en nuestra memoria. Esta es la forma en que la gente se cuida. Un día ustedes serán buenos narradores. No olviden estas obligaciones (López, 1990: 60).

Desde el principio del tiempo y a través de las culturas el relato prosigue formulando la naturaleza esencial de la humanidad. No se debe tratar con liviandad a los relatos ya que son portadores, e inspiradores, de obligaciones y responsabilidades significativas: se debe cuidar a los relatos puesto que yacen en el corazón de las maneras en las cuales tornamos significativas nuestras experiencias del mundo. Ciertamente. “el contar relatos involucra la supervivencia” (Ross, 2008:65).

Trinh Minh-ha torna visibles los aspectos intergeneracionales de la naturaleza entrelazada de la existencia humana y del relato al escribir sobre su interpretación de *los cuentos de la Abuelita* como los archivos más antiguos del mundo que se conservan en las memorias de las mujeres. *Los cuentos de la Abuelita* “necesitan de cada una de nosotras para existir. Nos necesitan a todas, necesitan nuestro recuerdo, nuestra comprensión y nuestra creación de lo que hemos oído juntas para continuar naciendo. La historia de un pueblo. De nosotros, los pueblos” (Trinh Minh-ha, 1989:119). Nuestras propias

identidades como seres humanos se hallan intrincadamente ligadas a los relatos que contamos acerca nosotros, que nos narramos a nosotros mismos y que narramos con los demás.

De la misma manera, Le Guin (1980) alude a la naturaleza perenne de la práctica de relatar y nos recuerda la atracción perdurable del fuego del campamento. Al reunirse una generación tras otra alrededor del fuego, los relatos fluyen sin cesar, uniéndonos a todos. Le Guin expresa que, mientras nos “acurrucamos más juntos”, los relatos que nos contamos brindan testimonio de nuestras vidas. De esta manera, se pregunta si tal vez uno de los relatos más breves que se hayan contado sean unas runas cinceladas en piedra en el Norte de Inglaterra, cuya traducción reza “Tolfink talló estas runas, en esta piedra”. Al igual que Tolfink, Le Guin cree que nos relatamos para existir, “reacios a disolvernarnos en la oscuridad” (Le Guin, 1980:194). Según Le Guin, éstas son las formas en las que sembramos nuestros relatos en las vidas de las generaciones futuras, haciéndolas recordar a través de nuestros relatos y los restos visibles de las trazas que nuestras existencias dejan tras de sí.

La escritora y relatora Marmon Silko llama la atención respecto de las maneras en las que los relatos nos conectan, autorizándonos a estar presentes ininterrumpidamente en, y con, las demás personas y objetos a través de las generaciones. En sus escritos, Marmon Silko traza imágenes del proceso comunal de narrar relatos en la tradición de la comunidad de Pueblo,

la cual incluye todas las experiencias, incluso las difíciles, de forma tal que nadie está obligado a separarse del grupo o a experimentar soledad. Todos, desde el más joven hasta el más anciano de la familia, deben participar de los actos de escuchar, contar y recordar. Al compartir relatos de los ancestros y sobre los ancestros se crea una comunidad intergeneracional. Aprendemos esta comprensión cuando Marmon Silko recuerda el relato de su tía Susie quien le narra cuando era niña: “Están allá afuera. Déjalos entrar. Están aquí, están aquí con nosotros, *dentro* de los relatos” (Marmon Silko, 1996: 59). Mediante la comparación de la práctica de relatar con un viaje dentro de un paisaje interior, Marmon Silko alude a la imaginación y a la progresiva concientización y al hecho de que ser humano implica ser diferente a, aunque estar relacionado con, todas las cosas vivientes. Tal como aprendió de sus ancestros, los relatos constituyen enseñanzas desde lo profundo del corazón: “Si puedes recordar los relatos todo saldrá bien. Sólo recuerda los relatos” (Marmon Silko, 1996:58).

Además, mientras alude a la distinción que su pueblo traza entre aprender a vivir *con* la tierra en vez de *en* la tierra, Marmon Silko demuestra que en la tradición de la comunidad de Pueblo “la identidad humana, la imaginación y el relato de historias se hallaban intrincadamente ligados a la tierra” (Marmon Silko, 1996: 21). Expresa que los lugares en el paisaje sirven como recordatorios de hechos de los relatos y despliegan maneras de sobrevivir física y espiritualmente, en paisajes interiores y exteriores. Habitar la

tierra origina relatos grabados dentro de la tierra y también al interior de nuestros huesos. Vivimos en medio de estos relatos y de nuestras interacciones con ellos. De esta forma, devienen parte de quienes somos y de quienes seremos. Sin embargo, Crites indica que estos relatos encarnados, vividos, pueden “no llegar ser [jamás] contados directa y completamente porque viven, por así decirlo, en los brazos, en las piernas y en los vientres” (Crites, 1971:295) de la gente.

En sus viajes extensos a través de Alaska septentrional y durante su interacción con esta zona, López explora sus lazos con la tierra mediante el poder evocativo de los relatos. Al describir estas interacciones, López destaca el hecho de que pudo vincularse más estrechamente con las vidas de los animales y con el paisaje a través de los relatos, lo cual favoreció la profundización de su experiencia y de su comprensión. Mientras se desplazaba a campo abierto, López oyó relatos sobre el glotón. El escuchar estos relatos compartidos por los tramperos causó evocaciones al interior de López, aproximándolo a lo que significaría ser un glotón y profundizando su comprensión de la ferocidad. López sostiene que esta forma de encuentro con el glotón, a través del relato, moldeó su paisaje interior, brindándole de esta manera una experiencia más rica de los animales salvajes, junto con un compromiso más sensible. Ciertamente, López escribe acerca de cómo “el paisaje parecía vivo a causa de los relatos” (López, 1989:65).

Cruikshank, una investigadora que permaneció muchos años con los mayores de Yukon, un territorio septentrional de Canadá, expresa su despertar hacia las formas en que estos mayores se referían a sus vidas en términos de relatos—relatos entremezclados de gente, de animales y de paisajes. Como un valor cultural, y como una forma de alcanzar la sabiduría, estas gentes viajaban con narrativas que les proveían de una suerte de mapa que contenía información pragmática a la vez que ofrecía diversas formas de habitar el mundo. Estos relatos databan de hace mucho tiempo y del presente. Ángela Sidney, una de las ancianas, le dijo a Cruikshank: “Ustedes hablan desde el papel. Yo quiero hablar desde mi abuelito” (Cruikshank, 1990:376). Para Ángela Sidney, el relato es la educación en su forma más holística, una forma de educación que honra el conocimiento de las generaciones anteriores. Al reflexionar sobre sus palabras, Ángela compartió su idea acerca de que había “tratado de vivir correctamente su vida, simplemente como un relato” (Cruikshank, 1990:340).

Cuando Cruikshank logró conocer y entender algo sobre este lugar central que ocupan los relatos en las vidas de los mayores de Yukon, se interrogó sobre la persistencia de los relatos a través de épocas turbulentas. En parte, estos interrogantes llevaron a Cruikshank de regreso a Yukon para establecer relaciones prolongadas, una experiencia acerca de la cual escribe en su trabajo más reciente. En *Do Glaciers Listen? Local Knowledge, Colonial Encounters*

and Social Imagination (¿Escuchan los glaciares? Conocimiento local, encuentros coloniales e imaginación social), explora las formas en las que “los relatos narrados oralmente ciertamente brindan observaciones empíricas sobre los cambios geofísicos y sus consecuencias. Pero también demuestran cómo los glaciares proveen un material sustantivo para evaluar cambios forjados por historias coloniales” (Cruikshank, 2005:12). Además, Cruikshank sintió una “especial intriga acerca del... potencial de los relatos que nos permiten re-evaluar situaciones que creemos entender” (Cruikshank, 2005:79).

De maneras convincentes y diferenciadas, cada uno de estos escritores revela cómo la narrativa trasciende las fronteras temporales, contextuales, culturales y sociales. Por cierto, Marmon Silko (1996) se refiere a las comunidades humanas como seres vivos que cambian incesantemente. Así, mientras que los relatos cambian con el tiempo, éstos no finalizan jamás. Asimismo, Trinh Minh-ha destaca cómo, una vez que se cuenta un relato, éste no puede desdecirse ya que, por el contrario, perpetuamente encuentra formas de colarse en otro relato: un relato no concluye jamás sino que se modifica. Al expresar esta naturaleza profundamente trascendente y duradera del relato, Trinh Minh-ha manifiesta que “el relato es hermoso porque, o por consiguiente, se desenrolla como una hebra. Una larga hebra, ya que no existe un final a la vista. O el final que

alcanza conduce en realidad a otro final, otro inicio, otro ‘depósito residual de duración’” (Trinh Minh-ha, 1989:149).

Al leer y pensar con las obras de estos autores, nuestras vivencias como investigadoras narrativas se han tornado progresivamente estratificadas, contextualizadas, vivientes y móviles. Consideramos que sus ideas anticipan una inmensa energía para la pedagogía en las aulas, las escuelas, las universidades y las comunidades. Al imaginar a la pedagogía a través del poder trascendente del relato, observamos cuánto importan la diferencia, la apertura y el lugar. Cuando estos pensamientos nos acallan, emergen los interrogantes. Averiguamos, por ejemplo, acerca de relatar y volver a relatarlos y acerca de relatar y volver a relatar a los demás para existir; nos interrogamos acerca de nuevas formas, tal vez olvidadas o borradas, de obligaciones y de maneras de interactuar y de responder al otro y con el otro.

Parte 2: Hacia un estudio de la narrativa en el campo de la educación

A pesar de que numerosos autores, como se demostró con anterioridad, se concentran en algunas de las interpretaciones más tempranas del relato, otros estudian a la narrativa desde perspectivas diversas. Tal como lo indican Clandinin y Roziek aunque “la indagación narrativa es una práctica antigua que puede parecerse nueva por una variedad de razones” (Clandinin y Roziek, 2007: 35), en verdad

los humanos han protagonizado y contado relatos acerca de los vivos desde el momento en que fueron capaces de hablar. Y luego hemos conversado acerca de los relatos que narramos desde hace casi el mismo tiempo. Estos relatos protagonizados y contados, junto con las conversaciones acerca de ellos, son una de las maneras en las que... colmamos nuestro mundo de significados y logramos obtener ayuda mutua para forjar vidas y comunidades. Lo que parece nuevo es la emergencia de las metodologías narrativas en el campo de la investigación en ciencias sociales. Junto con esta emergencia ha surgido una conversación más intensa sobre nuestros relatos, su función en nuestras vidas y su lugar en la composición de nuestros asuntos colectivos (Clandinin y Roziek, 2007:35-36)

Por ejemplo, ha existido una larga historia de la narrativa dentro de la tradición de la narratología, el estudio y teoría de la narrativa. El término *narratología* a menudo se utiliza en relación con la teoría literaria y la crítica literaria. En las décadas de 1960 y 1970, los estructuralistas franceses permanecieron ensimismados en su inquietud predominante acerca de las estructuras lingüísticas (por ejemplo, el trabajo de Levi Strauss [1963] acerca de estructuras universales pertinentes a diferentes exámenes culturales del mito y de las indagaciones de Labov [1966] sobre los estudios sociolingüísticos de relatos orales). Estas ideas sobre las estructuras narrativas pueden aún rastrearse en el extenso trabajo de teóricos narrativos, quienes prosiguen concentrándose en los aspectos literarios de la narrativa en la investigación. Nos extenderemos acerca de esta forma de investigación narrativa en la *Parte 3*:

Diversas interpretaciones metodológicas de la narrativa en la investigación educativa.

Asimismo, el estudio de la narrativa se tornó progresivamente generalizado para los teólogos, filósofos, psicoterapeutas, historiadores, lingüistas y figuras literarias (por ejemplo, Bruner, 1986; Carr, 1986; Crites, 1971; Heilbrun, 1988; Kerby, 1991; MacIntyre, 1981). Ciertamente, como lo plantea Mitchell: “cuestionarse acerca de la naturaleza de la narrativa invita a la reflexión sobre la propia naturaleza de la cultura y aún, posiblemente, sobre la naturaleza de la humanidad” (Mitchell, 1991:1). De la misma manera, Bruner sugiere que la práctica narrativa de conocer es un acto primario de la mente.⁶ Al indicar que “la cualidad formal de la experiencia a través del tiempo es inherentemente narrativa” (Bruner, 1986:291), el teólogo Crites (1971) concibe a la experiencia como fenómenos relatados. Asimismo, Carr (1986) reclama una atención particular para con la naturaleza temporal de la experiencia mientras se desarrollan las vidas. Carr (1986) y Kerby (1991) aluden por igual a la identidad narrativa como dependiente del grado de coherencia y continuidad que puede interpretarse mientras las vidas se componen.

A continuación, tras vincular este enfoque temprano sobre la narrativa con la atracción antigua, inmemorial de los relatos destacada en la Parte 1, transferiremos nuestro enfoque hacia el ya ampliamente conocido “giro hacia la narrativa” en la investigación en ciencias sociales.

La emergencia de la narrativa en las ciencias sociales

Pinnegar y Daynes describen al giro hacia la narrativa en la investigación en ciencias sociales como un momento en el cual “la ciencia y la educación se abrieron de manera tal de proveer un lugar para la indagación narrativa” (Pinnegar y Daynes, 2007:3). Destacan cuatro giros temáticos en este movimiento. De estos cuatro, el más significativo para la indagación narrativa implicó el cambio de relación entre el investigador y “el investigado”. En este giro, los *sujetos* de la investigación humana no se tratan ya como fijos en un lugar, es decir estáticos, atemporales y descontextualizados. Al basarse en la metodología de la indagación narrativa -que explora relatos y narrativas de experiencia como el fenómeno de su interés- los investigadores narrativos “adoptan una comprensión relacional de los roles e interacciones del investigador y del investigado” (Pinnegar y Daynes, 2007:15). Según Pinnegar y Daynes, otros cambios incluyen un giro hacia la concepción de los relatos como *datos*, trasladándose hacia lo particular desde lo universal, así como el reconocimiento de formas de conocer borrosas, tentativas y múltiples. Pinnegar y Daynes caracterizan a todos estos movimientos como resultantes de un desplazamiento fundamental donde se tornó imprescindible la atención a la experiencia de la gente. En este desplazamiento hacia la comprensión de la experiencia, ésta se concibe como “los relatos que la gente vive. La gente vive relatos y al contarlos los reafirma, los

modifica y crea otros nuevos” (Clandinin y Connelly, 1994:415).

Las comprensiones que destacan Pinnegar y Daynes (2007) y Clandinin y Connelly (1994) están moldeadas por, y continúan resonando en, y a través de, numerosos campos de estudio, incluyendo la antropología, la educación, la medicina, la enfermería, la psicología y la sociología. Aunque la narrativa, ya sea como un método utilizado en un estudio de investigación o como una metodología de investigación, continúa evolucionando, al prestar atención a los cuatro giros narrativos descritos por Pinnegar y Daynes (2007), observamos maneras en las cuales los paisajes para la indagación narrativa en las ciencias sociales comenzaron a formarse. Asimismo, de esta manera, observamos cómo estas ideas se despliegan a través de distintos campos de estudio cuando los investigadores de variadas disciplinas recogen términos narrativos utilizados en otras disciplinas.

Por ejemplo, en el campo de la antropología, el relato modela las formas en las cuales los investigadores interrumpieron su forma tradicional de estudiar a los pueblos de culturas aborígenes. El libro de Sarris (1993) provee un ejemplo de esta interrupción al narrar el relato de Mabel McKay desde la perspectiva de Mabel y no desde la perspectiva de un académico cuyo compromiso fundamental reside en su campo disciplinar. Del mismo modo, Basso demuestra su respeto por las formas no occidentales de conocer de los Apaches occidentales y por su relación con la tierra y con el relato de

sus narrativas, que recogen como “la sabiduría que se asienta en los lugares” (Basso, 1996:53).

Igualmente dentro del campo de la antropología, Geertz (1983) destaca el valor de lo particular mediante su noción de “conocimiento local”. En su autobiografía, Geertz rememora los cambios que experimentó en el tiempo y, al hacerlo, presta atención a lo temporal y al hecho de que todo cambia continuamente. Expresa que

El problema reside en que todo ha cambiado más y más desarticuladamente de lo que uno imagina. Por supuesto, las dos ciudades han sufrido modificaciones, en muchas formas superficialmente, y en unas pocas formas profundamente. Pero igualmente, y de esta manera, lo ha hecho el antropólogo. También lo ha hecho la disciplina dentro de la cual trabaja, el ambiente intelectual dentro del cual existe la disciplina y la base moral sobre la cual reposa (Geertz, 1995:2).

En el campo de la psiquiatría, Coles escribe acerca de su giro hacia la narrativa como formado tempranamente en su carrera mediante su interacción con el Dr. Ludwig, uno de sus supervisores. “El Dr. Ludwig insistía acerca del hecho de que lo que debería ser interesante es el desarrollo de una vida vivida en lugar de la confirmación que tal crónica provee para alguna teoría” (Coles, 1989: 22). De esta manera, Coles destaca la responsabilidad ética que implica la narrativa, indicando que “sus relatos, el suyo, el mío-son aquello que portamos con nosotros en este viaje que realizamos, y tenemos el deber mutuo de respetar nuestros relatos y de aprender de ellos” (Coles, 1989:31).

En el campo amplio de la psicología, Bruner (1986) fue un pionero al establecer la idea de la narrativa como una manera fundamental de conocer y que construimos mundos desde nuestras perspectivas, viviendo del relato. De igual manera, mientras Polkinghore destaca la necesidad de encontrar enfoques de investigación que sean “especialmente sensibles a las características únicas de la experiencia humana”, se desplaza hacia “el conocimiento narrativo” (Polkinghore, 1988), al cual gradualmente describe como dos formas de indagación narrativa, el “análisis de la narrativa” y el “análisis narrativo” (Polkinghore, 1995).

También dentro del campo de la psicología, Freeman (2010) y Sarbin (2004) enfatizan los procesos de la imaginación en el trabajo narrativo. Sarbin alude a las acciones de imaginar en términos de conocimiento encarnado y perceptual que se construye narrativamente de forma tal que recurrimos a nuestros recuerdos y los hacemos posibles *como si* fueran relatos. Sin imaginar no existe la posibilidad de llegar adquirir (esa) identidad. Además, Freeman considera a la indagación autobiográfica como una reconfiguración del pasado en una narrativa que evoluciona y que otorga sentido en las circunstancias presentes, modelando así una existencia más receptiva y más responsable en el futuro. Al describir esta interpretación, Freeman manifiesta que “Así, la indagación autobiográfica emerge como una herramienta fundamental para el recuerdo ético y moral, concebido aquí en el sentido clásico de “reunirse

juntos” que se perdería de otra forma, dada nuestra fuerte tendencia a olvidar” (Freeman, 2010:26).

Cuando surgieron las orientaciones feministas en muchas disciplinas académicas, quienes trabajaban en distintos campos se aproximaron guiados por sus consideraciones acerca de formas alternativas de pensar y de trabajar, formas que continuaban modelando aperturas hacia una creciente aceptabilidad de la narrativa como, o dentro de la investigación (Pinnegar y Daynes, 2007). Un ejemplo pionero de esta intersección entre la narrativa y las teorías feministas se concibió en el campo de la psicología como investigación acerca de la voz en relación con el conocimiento de las mujeres y su identidad, realizado colaborativamente por las psicólogas Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986). Junto con la idea provocativa de escribir e investigar colaborativamente, Belenky y sus colegas escriben acerca del desarrollo de las mujeres en términos de “un sentido narrativo de la persona—pasado y presente” (Belenky y otras, 1986:136).

Se observan parecidas intersecciones entre las interpretaciones feministas y la narrativa en el trabajo de la antropóloga cultural Bateson (1989), quien se refiere a las mujeres que “componen vidas” de maneras creativas y relacionales, otorgando perennemente sentido a las transiciones mediante la invención de nuevos relatos. Asimismo, en el campo de la educación, Hollingsworth, Dybdahl y Turner Minarik (1993) trabajaron colaborativamente en equipo,

y con grupos de maestros, cuando desarrollaron la noción de la “acción relacional de conocer”, un conocer que evoluciona a través del tiempo mediante conversaciones y relaciones sostenidas. Igualmente, el conocimiento vivido y las interpretaciones de identidades complejas y plurales impregnan el trabajo de Lugones al explorar cómo “habitamos ‘mundos’ y viajamos a través de ellos y guardamos todas las memorias” (Lugones, 1987: 14). Poniendo en juego la idea de que cuando nuestras vidas se desenvuelven cuando nos trasladamos dentro de, y entre variados mundos, Lugones demuestra que, cuando *viamos “por el mundo”* a través de *mundos*, construimos imágenes de quiénes somos y de lo que estamos haciendo, así como imágenes de quiénes son los demás y de lo que ellos están haciendo. Transportando estas imágenes derivadas de mundos atravesados, obtenemos interpretaciones más profundas de nosotros, de los demás y de los contextos que habitamos.

En las repercusiones forjadas en estas intersecciones entre la narrativa y las orientaciones feministas dentro y a través de disciplinas múltiples, la publicación de libros tales como *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color* (*Este puente denominado mi espalda: escritos de mujeres radicales de color*, Moraga y Anzaldúa, 1984); *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (Anzaldúa, 1987); *Making Face, Making Soul/Haciendo Caras: Creative and Critical Perspectives by Feminists of Color* (*Haciendo cara/haciendo alma/*

haciendo caras: perspectivas creativas y críticas de feministas de color, Anzaldúa, 1995); *Zami: A New Spelling of My Name* (*Zami: Una nueva escritura de mi nombre*, Lorde, 1983); *Sister Outsider: Essays and Speeches* (*Hermana extraña: ensayos y discursos*, Lorde, 1984) y *Ain't I a Woman? Black Women and Feminism* (*¿No ser yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*, Hooks, 1981) moldearon el conocimiento acerca de lo que Adichie, más recientemente, denomina “el peligro de un relato único” (Adichie, 2009, TEDGlobal, subido octubre 2009).

El surgimiento del relato y de la indagación narrativa como investigación

Al crear una morada para la indagación narrativa dentro de este paisaje narrativo emergente, mientras la experiencia se mantiene como consideración primordial en su interpretación de la vida en las aulas, el desarrollo de la indagación narrativa como metodología de investigación de Clandinin y Connelly resulta profundamente moldeado por su bien documentado giro hacia, y regreso a, los trabajos de John Dewey (1925, 1934, 1938), el filósofo supremo en la educación del siglo XX. Para Dewey, la educación, la vida y la experiencia son una y la misma cosa. La educación es la vida y la vida es educación y el estudio de la vida, el estudio de la educación, es el estudio de la experiencia. Como un filósofo de la experiencia, Dewey teoriza los términos claves *personal*, *social*, *temporal* y *situación* para describir características de la experiencia basadas

en sus principios de interacción y continuidad. Al considerar la calidad de la interacción y la calidad de la continuidad en cualquier situación dada, Dewey subraya la posibilidad de comprender a la experiencia como educativa o no educativa.⁷ La conceptualización de Dewey acerca de la naturaleza de la experiencia engendró una manera de explorar la experiencia. Para Clandinin y Connelly, sus ideas crearon un “telón imaginativo” (Clandinin y Connelly, 2000: 2) para el desarrollo de la indagación narrativa.

En su compromiso con la formación docente y con un interés particular en el conocimiento docente, Connelly y Clandinin (1988) comenzaron a prestar cada vez más atención a los expertos en la educación extendida, para quienes la comprensión de la experiencia es fundamental. Dos filósofos educacionales en particular, Johnson (1990) cuyo trabajo se concentra en las formas personificadas de saber, y MacIntyre (1981), cuyo trabajo se concentra en la unidad narrativa, ayudaron a forjar todavía más el desarrollo de la idea temprana de Clandinin y Connelly acerca de la indagación narrativa como fenómeno y como método.⁸ Expresan los autores que

Resulta igualmente correcto decir indagación sobre la narrativa que indagación narrativa. De esta manera, indicamos que la narrativa es a la vez fenómeno y método. La narrativa alude a la cualidad estructurada de la experiencia a estudiar, y refiere al patrón de indagación para su estudio (Clandinin y Connelly, 1994:416)

Tal como demostramos en otras partes subsiguientes de este trabajo, en la actualidad Clandinin y Connelly (2000; Connelly y Clandinin, 2006) razonan que ya no consideran a la indagación narrativa como un método sino como una metodología y, más aún, como una forma de componer una vida, de vivir (Connelly y Clandinin, 2006). Estas interpretaciones trasladan la atención desde la indagación narrativa sólo dedicada a la narración o representación de relatos hacia la comprensión del hecho de que “la relación es clave para el trabajo de los investigadores narrativos” (Clandinin y Connelly, 2000:189).

Mientras los investigadores narrativos recurren a estas interpretaciones de la indagación narrativa, observan, tal como lo destaca Elbaz-Luwisch (2010, basándose en Griffiths y MacLeod, 2007), que se escribe crecientemente acerca de la indagación narrativa no sólo como una metodología de la investigación sino como relaciones que pueden “brindar una posibilidad de expresión para los relatos de las gentes en los márgenes, cuya experiencia generalmente no se oye” (Elbaz-Luwisch, 2010:274).

Por cierto, la indagación narrativa reside en el vínculo entre el investigador y el o los participantes que pueden también devenir co-investigadores mientras la relación evoluciona. La coautoría de nuevas vidas se torna posible sólo a través de los vínculos. La experiencia en moción constante y como coautoría incesante, que contribuyó a acuñar términos de la indagación narrativa tales como “estar inmerso” (Clandinin y

Connelly, 2000:63), se comprende hoy en día en términos de su importancia crítica para las interpretaciones metodológicas y pedagógicas de la indagación narrativa. En medio de estas comprensiones se entrelazan otras acerca de la naturaleza desordenada, incierta y no lineal de vivir indagaciones narrativas.

Parte 3: Diversas interpretaciones metodológicas de la narrativa en la investigación educativa

En esta tercera parte de nuestro trabajo, nos concentramos en algunas de las diversas y siempre emergentes interpretaciones de la metodología de la indagación narrativa. En el campo de la educación, las posibilidades de incluir perspectivas de autores que se dedican a la narrativa en diversos paisajes académicos o disciplinares sustentaron un conocimiento más amplio y profundo de la realización de las indagaciones, así como descripciones de esas intervenciones cada vez más estructuradas y más intensamente matizadas. Como destacábamos anteriormente respecto de las ideas de Marmon Silko (1996) acerca del relato y del lugar, los relatos especiales comienzan a desarrollarse en horizontes especiales.

Por ejemplo, en 1993, Carter acentuaba el hecho de que el relato y la narrativa comenzaban a utilizarse en el campo de la educación, en particular para entender el conocimiento docente. La consideración de lo que significa ser humano al estudiar narrativamente la

experiencia ofreció puntos de entrada a los estudios educativos que eran más expansivos y convincentes que aquellos que un enfoque técnico y limitado ofrecía tradicionalmente. Basándose en la idea de Noddings acerca del hecho de que “los relatos tienen el poder de dirigir y cambiar nuestras vidas” (Noddings, 1991:157), Carter manifiesta su emoción al poder aplicar el conocimiento relatado de los docentes a la investigación sobre la enseñanza y la formación docente. Sin embargo, y al mismo tiempo, Carter indica que el reconocimiento de las voces de los maestros demandaría la creación de un nuevo mundo para los formadores docentes, tal vez un mundo instituido para “ayudar a los maestros a lograr conocer sus propios relatos” (Carter, 1993:8).

También en 1993, Greene aportó a la conversación educativa relatos sobre “aún no”, mientras argumentaba en favor de la centralidad de las artes y del relato en un “currículo para seres humanos” (Greene, 1993: 211). Las nociones de Greene acerca de la *conciencia plena* y de los relatos sobre “aún no”, se entrelazaron más notablemente con la indagación narrativa, al brindar la posibilidad y la promesa de volver a contar y a vivir la experiencia de maneras nuevas y más atentas. Greene (1995) escribe acerca de la necesidad de que los maestros vuelvan a examinar los paisajes de su infancia para discernir la multiplicidad en las narrativas de “formas de la infancia”. Esta noción de identidades múltiples originó el despertar de la idea acerca de que podrían existir otras formas de ser

y de vivir en el mundo. Estas ideas se tornaron especialmente importantes para los investigadores narrativos enfocados hacia el movimiento continuo de la experiencia y del potencial de volver a contar relatos de vidas respetando al tiempo, al lugar y a las situaciones.

Durante esa misma década, el trabajo en la educación de Paley respaldó la atención sobre la totalidad de las vidas de los niños, es decir de aquellas formas por medio de las cuales los niños otorgan sentido a sus experiencias a partir del relato y del juego. Paley considera a las escuelas como lugares “donde los niños son desarmados en pedazos para que los adultos los observen, los rotulen y los clasifiquen” (Paley, 1997:54). Ciertamente, Paley se cuestiona en los siguientes términos: “Y habiendo sido diseccionados de esta manera, ¿cómo puede el niño tornarse completo nuevamente?” (Paley, 1997:54). Los lazos con los relatos vivientes, es decir con aquellos donde siempre experimentamos el proceso de devenir, resultan significativos para los investigadores narrativos que adoptan estas ideas.

Aunque el trabajo de Polakow sobre la necesidad de conocer se hace eco de preocupaciones similares, la autora ubica su investigación dentro de las vidas, y los silencios, de madres solteras y de sus hijos, ambos situados en, y moldeados más allá de, narrativas institucionales (escolares) dominantes que incluyen narrativas sociales y culturales más amplias en los Estados Unidos. Mientras reflexiona acerca de

cómo el “lenguaje de la democracia cubre las voces de las mujeres pobres y las de sus hijos que resuenan en la invisibilidad de los espacios construido para *ellos*”, Polakow indica que ha “elegido contar el relato de un grupo vulnerable y creciente, pues yo también soy madre” (Polakow, 1994:3). Sin embargo, tras conocer y narrar los relatos de las madres, Polakow revela que la experiencia la ha afectado profundamente, es decir que, al emprender la investigación, tomó gradualmente conciencia del hecho de que no podía conocer los relatos de las madres y los hijos sin reflexionar acerca de sí y de las formas en las que las vidas de las madres diferían considerablemente de la suya como madre.⁹

Ente énfasis del trabajo de Polakow (1994) sobre la necesidad de comprender relatos aún silenciosos se destaca en el análisis de Casey sobre la narrativa en la educación cuando la autora manifiesta que “la colección de relatos que todavía aguardan ser contados (y estudiados) es prácticamente ilimitada. ¿Qué mejor manera de luchar para otorgar sentido a nuestra mundo velozmente cambiante que a través del estudio de los relatos?” (Casey, 1995:240).

De igual manera, cuando Delpit escribe a partir de sus experiencias como madre negra de un niño “que ha luchado en nueve escuelas desde primer grado hasta casi finalizar la secundaria en nuestro intento de hallar una escuela que tuviera sentido” (Delpit, 1995: xiii), destaca el hecho de que “los estudiantes de color se encuentran doblemente desaventajados al intentar hacer oír

sus voces, particularmente en el aula universitaria” (Delpit, 1995:109). Las cuestiones de la voz y la narrativa se intersectan nuevamente en el trabajo de Delpit cuando relata las experiencias de educadores que no son blancos y que se sienten apartados del diálogo y silenciados respecto de la educación los niños de diversas procedencias. Delpit exige consideración para con estos márgenes y para con el silenciamiento que impera en estos lugares. Simultáneamente, plantea interrogantes respecto de si los educadores realmente escuchan o no los relatos de tantos niños y jóvenes en las escuelas. Dyson y Genishi plantean inquietudes similares en torno a la “necesidad del relato” en las aulas y las escuelas. Opinan que en medio de las entonces “prevalecientes inquietudes acerca de nuestra progresivamente diversa población estudiantil y acerca de la efectividad de las escuelas para servir a esos alumnos colectivamente declaramos... la necesidad del relato” (Dyson y Genshi, 1994:6).

Una de las formas en las que se logró dicha progresiva conciencia acerca de la “necesidad del relato” en la investigación educativa puede rastrearse mediante la investigación de Barone, un trabajo original que influenció “un giro literario en los estudios humanos”, el cual inauguró las posibilidades de una investigación que encarnara las “características de la literatura imaginativa, incluyendo un lenguaje evocativo y expresivo y en una forma estética” (Barone, 2001:2). Las repercusiones de estos estudios aún continúan. Por ejemplo, hace

poco tiempo, Coulter y Smith (2009, basándose en Barone, 2007) recurrieron a la noción más temprana de Barone sobre las “construcciones narrativas” como una “reescritura de los datos en forma narrativa” (Coulter y Smith, 2009:577) con el fin de argumentar que “los propósitos de la investigación no son antitéticos a los propósitos de la narrativa, lo que incluye mantener al lector en esta actividad hasta la última página e implica que el uso de elementos literarios contribuye al proceso” (Coulter y Smith, 2009:587).

El trabajo de Rose (1989) delinea su propia vivencia temprana, mientras simultáneamente se concentra en las experiencias de jóvenes hoy en día marginados en las escuelas como resultado de las narrativas institucionales dominantes que perpetuamente clasifican a la juventud “proveniente de las clases trabajadoras” en grupos de bajo rendimiento. Constituye un ejemplo potente del tipo de estudios que marcaron este giro hacia los aspectos literarios de la narración de relatos como investigación. El trabajo de cada uno de estos autores indica la dirección hacia donde necesita orientarse la atención: la totalidad de las vidas y el papel que desempeñan los contextos en esas vidas. Del mismo modo, Vinz (1996, 1997) destaca que la vida docente se halla siempre en movimiento, siempre en composición. Sus nociones acerca de *descolocar* para *desconocer* y *no conocer* originan interpretaciones acerca del valor de imaginar a los maestros en procesos incesantes de crecimiento y

de transformación. Asimismo, Phillion, He y Connelly (2005) entablaron sus investigaciones con maestros de variadas procedencias para destacar narrativas pocas veces escuchadas.¹⁰ También lo hizo hooks (1994), al investigar experiencias de su vida mientras crecía y cuando enseñaba a estudiantes adultos. Igualmente, cuando Miller reflexiona acerca de las ideas de Greene (1995, 1997) en torno a la necesidad de que los relatos docentes permanezcan incompletos, subraya que “por cierto, lo incompleto señala formas de indagación autobiográfica que desafían cualquier noción fija o predeterminada de quién ‘soy’ o ‘puedo ser’” (Miller, 1998:153). La importancia de conocer tentativamente resuena como un principio de la indagación narrativa. El conocimiento tentativo abarca una multiplicidad de perspectivas a través del tiempo y del espacio, conservando la idea de que el relato pudo haberse contado de otra manera. Origina la noción de que el relato sirve para el presente; se halla incompleto.

Así como estas ideas respecto de la educación y la narrativa se tornaron significativas, también lo hicieron las ideas de Clandinin y Connelly, expresando en sentido análogo que

El estudio narrativo de la escolarización ofrece el potencial de liberar a la educación del lenguaje de lo técnico para asegurar el vínculo de las comprensiones con las cualidades fundamentales de la experiencia humana; para establecer lazos con el método y el significado entre la educación y otros campos de emprendimiento (Clandinin y Connelly, 1986:385).

Clandinin y Connelly vinculan su premisa fundamental acerca de la narrativa con su interés en el “devenir” de los maestros. Respecto de la narrativa, indican que se trata del “estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (Clandinin y Connelly, 1986:385). No relacionan el desarrollo de conocimiento docente con el desarrollo de técnicas y terminologías especializadas, sino con el “proveer (a los docentes) de oportunidades para reflexionar sobre su práctica en momentos de contradicción y discontinuidad, para permitir a los maestros novatos comenzar a reconstruir su narrativa de la experiencia” (Clandinin y Connelly, 1986:386).

Para Connelly y Clandinin, un aspecto formativo en las aulas y las escuelas, que inauguraron estas comprensiones experienciales y narrativas sobre la influencia duradera de las experiencias vitales de los docentes, fue la concepción del currículo como un transcurso de vida, como un viaje que continuamente emerge y cobra forma a lo largo de su recorrido. Esta interpretación experiencial del currículo requiere que “todas las cuestiones de la enseñanza y del aprendizaje -todos temas curriculares- se consideren desde el punto de vista de las personas involucradas” (Clandinin y Connelly 1988:4). Connelly y Clandinin consideran que las personas más implicadas en el currículo son los maestros y los niños.

Un aspecto clave para esta comprensión experiencial, multidimensional y relacional del currículo como una co-construcción de los maestros y los niños que actúan en situaciones escolares reside en el hecho de que

Las situaciones están... compuestas por personas, dentro de un entorno inmediato de objetos, que interactúan de acuerdo con ciertos procesos... En cualquier momento existe una interacción dinámica entre personas, objetos y procesos... Cada situación áulica surge de una situación áulica anterior... Las situaciones tienen un futuro... Las situaciones son direccionales (Connelly y Clandinin, 1988:6-9).

Los maestros y los niños moldean y comparten estas situaciones y experiencias cuando cada uno aplica y confía en su conocimiento personal. Este conocimiento que los niños y los docentes portan es el que utilizan en las diversas situaciones. Por lo tanto, todos entran en las situaciones como sujetos informados. Connelly y Clandinin describen a esta comprensión narrativa del conocimiento personal de los docentes en términos de "conocimiento práctico personal". Indican que esta interpretación narrativa, experiencial del conocimiento docente

es un término acuñado para captar la idea de la experiencia de manera tal que permita referirnos a los maestros como seres capaces de ser conocidos y de conocer. [El conocimiento práctico personal reside en] la experiencia pasada de la persona, en su cuerpo y mente actuales y en sus planes y actos futuros. El conocimiento no sólo reside "en la mente". Reside "en el cuerpo". Y se observa y halla "en nuestras prácticas". [El conocimiento práctico personal] constituye una forma peculiar de construir el pasado y las intenciones para

el futuro para afrontar las exigencias de la situación presente (Connelly y Clandinin, 1988:25)

De esta manera, entonces, "una comprensión narrativa, curricular de la persona es una comprensión flexible y fluida" (Connelly Clandinin, 1988:25). Se trata de una comprensión que

reconoce que la gente dice y hace cosas diferentes en diferentes circunstancias y, a la inversa, que diferentes circunstancias revelan diferentes aspectos de su experiencia para aplicarlos a la situación. Según esta idea, el conocimiento práctico personal de una persona depende en gran medida de la situación... Una interpretación narrativa de quiénes somos y de qué sabemos implica, por lo tanto, un estudio de toda nuestra vida, aunque no presupone ninguna unidad almibarada tipo "Hollywood". Reconoce las tensiones y diferencias dentro de cada uno de nosotros. En formas muy importantes, somos aquello que la situación "extrae" de nosotros (Connelly y Clandinin, 1988:25-26).

Estas ideas similares, y otras diferentes, respecto de la narrativa y de la educación, localizadas en cuestiones que hacen a la experiencia y al lugar de la experiencia en la composición de vidas, continúan desplegándose para dar forma a la indagación narrativa como una metodología de la investigación en la educación. También lo hacen los interrogantes acerca de las diferentes maneras de comprender metodológicamente a la narrativa en la investigación educativa. Recordamos aquí los trabajos de los autores destacados en la Parte 2 y el amplio espectro en el cual se comprende y aplica la narrativa, incluyendo las

interpretaciones de la lingüística estructural, las interpretaciones de las tramas narrativas, el análisis literario y la redacción de textos literarios como investigaciones, entre otros.

Cuando exploran las fronteras entre la indagación narrativa y las formas de indagación post positivistas, marxistas y post estructuralistas, Clandinin y Rosiek destacan las “fronteras *dentro de la comunidad de investigadores narrativos*” (Clandinin y Rosiek, 2007:68, énfasis en el original). Para exhibir estas fronteras recurren a la siguiente explicación

Algunos investigadores narrativos se interesan más por la estructura de las narrativas sobre identidad profesional. Otros se interesan más en las dificultades que experimentan algunos individuos para lidiar con las grandes problemáticas de la justicia social en nuestro mundo. Otros están más interesados en trabajar con la gente para crear estéticamente nuevas representaciones narrativas de la experiencia. Otros se encuentran trabajando para combinar estos intereses y otros más (Clandinin y Rosiek, 2007:68).

Al explorar estas fronteras internas, Clandinin y Rosiek (2007) dejan en claro que, así como las fronteras entre la indagación narrativa y las formas de indagación post positivistas, marxistas y post estructuralistas resultan espacios de tensión, lucha y posibilidad, lo mismo ocurre con las fronteras dentro del área en crecimiento de la indagación narrativa.

Además, Clandinin y Murphy exploran las maneras en las cuales las fronteras dentro de la indagación narrativa pueden crearse mediante presuposiciones ontológicas y

epistemológicas en discrepancia. La interpretación de Clandinin y Murphy acerca de la indagación narrativa como investigación relacional se encuentra ligada a estos interrogantes y ubicada en su interior. Indican que

Primero y principal, hablamos con nuestros participantes y entre nosotros para cumplir el deber relacional de manifestar nuestras experiencias co-construidas. La prioridad en la composición de trabajos de investigación no reside, antes que nada, en narrar un buen relato; la prioridad radica en escribir trabajos de investigación en relación con las vidas de nuestros participantes y con las nuestras (Clandinin y Murphy, 2009:600).

Clandinin y Murphy resumen tres inquietudes adicionales sobre las maneras en las que el no privilegiar lo relacional en los estudios narrativos podría causar malos entendidos, principalmente entre los lectores no familiarizados con la investigación narrativa. Se preguntan, por ejemplo, si menos consideración a los aspectos relacionales podría desplazar, con su consecuente omisión por parte de los lectores, al compromiso ontológico con lo relacional que “ubica a las relaciones éticas en el corazón de la indagación narrativa” (Clandinin y Murphy, 2009:600). También repasan formas en las que los trabajos de los investigadores narrativos necesitan “[continuar abiertos para] invit[ar] al lector a crear significado”, en parte “debido a la naturaleza relatada de la propia experiencia” (Clandinin y Murphy, 2009:600). Su inquietud final refiere a las formas en las cuales podrían leerse los trabajos narrativos, es decir si consideran al investigador narrativo situado como “un investigador

omnisciente, como alguien que ‘posee todos los hechos’” en vez de visibilizar las formas en las que los investigadores narrativos forman también parte de los fenómenos estudiados. Asimismo, cuando Munro reflexiona acerca del “futuro de la narrativa”, manifiesta que “la investigación se considera todavía una representación. Invertimos nuestra confianza en los métodos en lugar de hacerlo en nuestras relaciones” (Munro, 2007:493).

En esta tercera parte, así como en las anteriores, hemos recorrido diferentes tiempos, lugares y situaciones así como a través de ellos y hacia ellos. De esta manera, mostramos algunas de las formas similares, y también diferentes, en las cuales el relato y la narrativa en la metodología de la investigación, y como metodología de investigación, dentro y fuera de la educación se comprenden a través de las culturas, lugares y tiempos. También observamos algunas de las similitudes y diferencias entre las interpretaciones de la narrativa en la investigación en diversos campos, incluyendo el de la educación (ver también a Barrett y Stauffer, 2009; Conle, 2003, 2010; Coulter, Michael y Poynor, 2007; Murray-Orr y Olson, 2007). Como seguramente perciben los lectores, nuestras vidas y pensamientos como investigadoras narrativas se basan en las interpretaciones de Clandinin y Connelly (2000) sobre la experiencia como un aspecto central de la indagación narrativa. Los autores manifiestan que

el impulso que nos impele a narrar nuestros relatos como investigadores es la experiencia, no la narrativa. Arribamos a la indagación narrativa como una forma de estudiar la experiencia. Para nosotros, la narrativa es lo más cerca que podemos aproximarnos a la experiencia. Debido a que la experiencia es nuestra inquietud principal, nos encontramos tratando de evitar las estrategias, tácticas, reglas y técnicas que fluyen desde las consideraciones teóricas de la narrativa. Nuestro principio orientador en una indagación es concentrarnos en la experiencia y marchar hacia donde ésta nos conduce (Clandinin y Connelly, 200:188)

A pesar de que estas concepciones experienciales de la indagación narrativa ocupan un lugar central en la vivencia y en el relato de nuestra investigación, también observamos sus potenciales ecos en la pedagogía de la educación, resultados colmados de la promesa de tornar a ver y a vivir nuevamente.

Parte 4: La indagación narrativa, la pedagogía de la educación y la composición de vidas

Al aproximar estas comprensiones metodológicas a una comprensión de la pedagogía en la educación, observamos que quién un maestro es, y en quién se convierte un maestro, están ligados indeleblemente a los procesos, estrategias o estilo(s) de instrucción que experimenta el maestro. Esto también se vivencia porque los docentes están profundamente ligados con sus estudiantes, sus familias y sus comunidades. Al pensar en forma narrativa acerca de la pedagogía nos basamos en la descripción de Clandinin y

Connelly acerca de la indagación narrativa como un proceso continuo de “pensar narrativamente” (Clandinin y Connelly, 2000:21). Mientras se interesaban cada vez más en las posibilidades que ofrece el pensar narrativamente, Clandinin y Connelly se basaron en la teoría de la experiencia y las nociones de Dewey sobre la situación, la continuidad y la interacción para señalar tres términos de la indagación o “lugares comunes de la indagación narrativa” (Connelly y Clandinin, 2006:479). Esos términos son la *temporalidad* (que dirige la atención hacia el pasado, el presente y el futuro), la *socialidad* (que dirige la atención hacia la interacción entre lo personal y lo social) y el *lugar* (que dirige la atención hacia el lugar o los lugares donde se viven o relatan narrativas de experiencias). Además, Downey y Clandinin destacan el hecho de que “los relatos no son sólo acerca de experiencias sino que constituyen la experiencia misma; vivimos y aprendemos dentro, y a través de, vivir, contar, volver a contar y revivir nuestros relatos” (Downey y Clandinin, 2010:387).

Clandinin, Huber, Steeves y Li se hacen eco de estas ideas, puesto que el pensar narrativamente como investigadores narrativos “es mucho más que narrar o analizar relatos” (Clandinin et al., 2011:34). Se basan en la distinción de Morris entre pensar *acerca de* los relatos y pensar *con* los relatos.

El concepto de pensar con los relatos intenta oponerse a, y modificar (no reemplazar), la práctica occidental institucionalizada de pensar acerca de los relatos. El pensar acerca de los relatos concibe a la narrativa como un objeto.

El pensar con los relatos es un proceso donde nosotros como pensadores no actuamos tanto sobre la narrativa [sino que permitimos a] la narrativa que haga efecto en nosotros (Morris, 2002:196)

Al pensar narrativamente con los relatos como pedagogía, es decir prestando atención al encuentro entre las vidas diversas de los docentes, los niños, las familias y las comunidades en la escuela y las aulas universitarias, debemos permanecer vigilantes ante el espacio tridimensional de la indagación narrativa. Esta manera de permanecer vigilantes implica nuestra atención simultánea a las dimensiones e interacciones temporales, sociales y de lugar dentro de, y entre, todos los relatos y todas las experiencias personales, sociales, institucionales, culturales, familiares y lingüísticas que se vivencian y relatan. Elucidaremos más profundamente estas ideas en la próxima sección *Pensando con contra-relatos*.

Por lo tanto, se deduce que desde nuestra comprensión de la pedagogía en la educación, el pensamiento narrativo requiere nuestra comprensión individual y social de los docentes, los niños, las familias y los miembros de la comunidad como autores de vidas relatadas dentro y fuera de las escuelas. Asimismo, necesitamos comprender a los docentes, a los niños, a las familias y a los miembros de la comunidad en tanto experimentan constantemente los momentos de sus días mediante relatos de quiénes son y en quiénes se convierten. Estos relatos individuales se enredan y se (auto) forman unos a otros. De la misma manera, los relatos narrados por los

niños, las familias, los docentes y los miembros de la comunidad se enredan con, se moldean a partir de, y a veces moldean, narrativas sociales, culturales, institucionales, lingüísticas y familiares.

El pensar narrativamente acerca de la pedagogía es una tarea compleja. En parte, dicha complejidad está determinada por la comprensión de que todos los relatos se encuentran siempre en medio de nosotros (Clandinin y Connelly, 2000). Cada relato, ya sea personal, social, institucional, familiar o lingüístico está vivo, incompleto, siempre en formación. Los relatos prosiguen componiéndose con nuestra presencia o sin ella. Otra complejidad que emerge al pensar narrativamente sobre la pedagogía radica en que esta acción involucra el plantearse difíciles interrogantes acerca de lo que es educativo (Dewey, 1938) en la composición de las vidas. De esta forma, la escuela deviene más que un esfuerzo didáctico, más que la simple narrativa de hechos o de relatos. La educación en nuestras vidas como investigadoras narrativas es un proceso continuo que considera el despliegue de la educación en el tiempo, mediante las interacciones, a través de las generaciones e incrustada dentro de un lugar o de unos lugares. Al pensar narrativamente percibimos responsabilidades y deberes para con los niños, las familias y las comunidades. Estas formas de considerar a la escuela conllevan nuestra obligación de imaginar la significación y las posibilidades que implica nuestro trabajo como educadoras. Mientras nos comprometemos con

los niños, los jóvenes, las familias y también con los estudiantes en las aulas universitarias, necesitamos imaginar futuras posibilidades y nuevos relatos de nuestros encuentros.

Recordamos aquí el trabajo de Lyons y LaBoskey (2002), el cual explora las prácticas de enseñanza como erudición y torna pública a la práctica narrativa de enseñanza cuando varios investigadores a través de América del Norte relatan su pedagogía. En un trabajo posterior, Lyons (2010) examina prácticas reflexivas y considera a algunos elementos claves tales como la posesión de un enfoque sobre el conocimiento, la realización de investigaciones sobre la propia práctica, la adquisición de una postura indagatoria para examinar los contextos de aprendizaje y la adopción de las actitudes necesarias para adquirir los métodos de la indagación. Downey y Clandinin (2010) contribuyen a esta conversación mientras exploran las tensiones y posibilidades de comprender a la indagación narrativa como una forma de práctica reflexiva.

Aunque fuera del campo de la educación, resulta igualmente significativo que, al considerar la importancia de pensar narrativamente en la práctica, Clandinin y Cave (2008; Clandinin, Cave y Cave, 2011) trabajaron con profesionales médicos para desarrollar historias de vida e identidades narrativas, donde consideran que el conocimiento personal y profesional de los involucrados se halla entrelazado. Desarrollan el concepto de práctica reflexiva narrativa con la intención de tornar visible al conocimiento

que a menudo se expresa en las prácticas de los médicos; un proceso reflexivo que permite vivir, contar, volver a contar y revivir las experiencias y el conocimiento tácito. A largo plazo, se concentran en brindar oportunidades para cambiar las prácticas (Clandinin, Cave y Cave, 2011).

Tal como lo hemos destacado en esta sección y en otras anteriores, el pensar narrativamente acerca del encuentro de las vidas en las aulas, escuelas y universidades se halla indeleblemente ligado a la idea de que “la educación se entrelaza con la vida y con la posibilidad de volver a contar nuestros relatos de vida” (Clandinin y Connelly, 1998:246). De esta manera, entendemos que nos encontramos en paisajes relatados donde experimentamos un sentido de asombro acerca de quiénes son y en quiénes se convierten los estudiantes y los docentes.

El potencial de pensar narrativamente en el encuentro de vidas en las aulas y las escuelas

Craig indica que el desarrollo en curso de Clandinin Connelly acerca de pensar narrativamente se traslada desde “explicar narrativamente el contexto donde los docentes llegan a saber -sus paisajes de conocimiento profesional -a explicar narrativamente las identidades de los docentes- es decir los relatos mediante los cuales existen” (Craig, 2011:25). Craig destaca los años de indagación sostenida con niños y maestros en las escuelas y, a la vez, con

docentes en formación y graduados en las aulas universitarias. También destaca dos conceptualizaciones narrativas adicionales, los paisajes de conocimiento profesional de los maestros y los relatos de los cuales viven, cada uno de los cuales prosigue el desarrollo del pensar narrativamente acerca de la pedagogía y las posibilidades pedagógicas. Según Clandinin y Connelly, la metáfora del paisaje de conocimiento profesional permite otorgar atención al

espacio, lugar y tiempo. Además, posee un sentido de la comunicatividad y la posibilidad de colmarse de gente, de cosas y de sucesos en relaciones diferentes. Entender al conocimiento profesional como incluyendo a un paisaje requiere de una noción de conocimiento profesional integrado por una amplia variedad de componentes e influenciado por una amplia variedad de gentes, lugares y objetos. Debido a que reparamos en el paisaje de conocimiento profesional como integrado por relaciones entre las gentes, lugares y objetos, lo vemos como un paisaje intelectual y moral (Clandinin y Connelly, 1995:4-5).

Por otra parte, la conceptualización de Connelly y Clandinin (1999) acerca de los relatos de los cuales los docentes viven se entrelaza con sus ideas anteriores acerca del conocimiento práctico personal de los docentes y sus paisajes de conocimiento profesional (Clandinin y Connelly, 1995). Clandinin y otros indican que, al pensar narrativamente con la conceptualización narrativa de los relatos de los que se vive

Se comprende a la identidad docente como una personificación única de los relatos de los cuales vive cada maestro, relatos formados por un saber creado en los paisajes pasados y presentes donde vive y trabaja un maestro. Los relatos de los que se vive son múltiples, fluidos y cambiantes, interminablemente compuestos

y recompuestos de un momento al otro y vividos junto con los niños, las familias y los administrativos, entre otros, dentro y fuera del paisaje escolar... Los relatos de los cuales viven los maestros brindan posibilidades de cambio al contar nuevamente y revivir relatos. Este volver a contar y a vivir es también un volver a relatar que cambia los relatos de los cuales se vive (Clandinin et al, 2006:9).

Craig indica que el pensar narrativamente puede “ir a contrapelo de la percepción dominante” (Craig, 2011:22). Sin embargo, la autora, y nosotras, consideramos el pensar narrativamente como esencial en la formación de contra-relatos (Lindemann Nelson, 1995). Estos contra-relatos rechazan a las narrativas sociales, culturales, lingüísticas, familiares e institucionales dominantes, aquellas que hoy definen, a menudo en formas estrechas y técnicas, que aquello que más importa en las aulas, las escuelas y las universidades no son las vidas en formación sino la sumisión, el silencio y los resultados de las evaluaciones. Estas narrativas dominantes sofocan a las vidas y sueños de los niños y de los jóvenes, así como las vidas y los sueños de los docentes y de las familias. Pensar narrativamente crea posibilidades para imaginar contra-relatos: relatos que ostentan un enorme potencial para crear resonancias educativas en las vidas dentro y fuera de las escuelas.

Caine y Steeves (2009) vinculan a la imaginación con el juego. Consideran que ambos se entrelazan profundamente con las relaciones que ostentan. Imaginar a los contra-relatos de esta manera hace de la composición de estos contra-relatos un proceso relacional y

activo, un proceso que admite nuestro pensamiento con las relaciones. Cuando Xu y Connelly (2010) señalan que pensar narrativamente en la investigación práctica basada en la escuela requiere de la imaginación del investigador, sustentan comprensiones acerca de las maneras en las cuales la imaginación forja la compleja interacción entre docentes, niños, familias e investigadores narrativos cuyas vidas se unen en las escuelas.

Pensando con contra-relatos

Lindemann Nelson (1995) define a un contra-relato como una narrativa contada dentro de una comunidad elegida que brinda al narrador la habilidad de realistarse y reclamar ciudadanía plena dentro de esta comunidad de lugar hallada donde habita este narrador. También mantiene que una comunidad elegida ofrece un espacio moral para la auto-reflexión, así como también ofrece un espacio para la reflexión sobre la comunidad dominante en la cual participan el narrador/la narradora.

Al unir fragmentos de contra-relatos visibilizados en el trabajo de varios investigadores narrativos, deseamos resaltar aspectos claves del pensamiento narrativo, pues consideramos que incluye las nociones de coautoría, de ética relacional, de perspectivas múltiples y de tensiones no fijas o sustitutas sino en evolución y formadoras o lentificadoras, así como una atención cuidadosa y profunda. Tal como lo percibirán los lectores, estos aspectos del pensamiento narrativo en la indagación narrativa se entremezclan en la vida, no permanecen separados mutuamente.

La co-construcción de espacios de indagación narrativa en sitios dentro de las aulas

Una forma en la cual la indagación narrativa se vivenció dentro de un cierto número de clases en Canadá occidental fue a través de la co-construcción de espacios de indagación narrativa por parte de los niños y los maestros cuando se reunían para compartir, escuchar y reaccionar ante sus relatos de vida en formación. Por ejemplo, en un aula urbana, culturalmente diversa, de primero-segundo año,¹¹ aprendimos las maneras en las cuales el *espacio del círculo de apoyo* se desplazó desde la introducción de los temas a ser tratados en el círculo por parte de los maestros hacia los relatos compartidos de los niños sobre los sentimientos que dejaban fuera del aula por no pertenecer a ella ni a la escuela, y hacia el compartir “cuestiones y preocupaciones muy serias y personales” tales como la muerte, el divorcio, el desempleo y las dificultades familiares (J.I. Huber, 1999:19).

En su registro de dos espacios adicionales de indagación narrativa dentro de la clase, denominados *espacios de la vela de la paz*, uno en un aula de tercero-cuarto año en un barrio marginado y otro en un aula rural de primer grado, aprendimos acerca de las maneras educativas en las cuales lo subliminal dentro de estos espacios brindó oportunidades para “alejarse de los relatos de escuela pautados” hacia “la negociación de un currículo de la diversidad, un currículo que se

amoldaba al momento y a las vidas tal como se vivían” (J. Huber, Murphy y Clandinin, 2003:359). Indagaciones posteriores acerca de estos *espacios de la vela de la paz* ubican en primer plano a las tensiones presentes en estos encuentros de vidas diversas, tensiones que no se suavizan si nuestras finalidades implican vivir de formas respetuosas de las vidas. En todos estos registros del *espacio del círculo de apoyo* y del *espacio de la vela de la paz* aprendemos acerca de su naturaleza cambiante y evolutiva como resultado de los contextos que dan forma a las vidas de los niños y de los maestros. Estos espacios nos recuerdan al pensamiento de Marmon Silko (1996) acerca de la importancia de incluir todos los relatos de la gente, aún esos relatos que difieren de los que se narran comúnmente, así como aquellos relatos que resultan perturbadores. Advertimos a nuestros lectores acerca de la dificultad de comprometerse con este trabajo incierto, y en ocasiones penoso. No obstante, dado que las narrativas institucionales dominantes moldean a las aulas y a las escuelas, lo subliminal se destaca como “una carga urgente” (J. Huber, Murphy y Clandinin, 2003:360) si se respetan las vidas de la diversidad.

Concepciones adicionales sobre la negociación de espacios de indagación narrativa como pedagogía se tornan visibles cuando M. Huber, Huber y Clandinin “proyectan una comprensión alternativa de la resistencia en los paisajes escolares” (Huber, Huber y Clandinin, 2004:193). Su indagación se basa en dos momentos de tensión cuando

los relatos de los cuales viven los niños y las docentes-investigadoras chocaron contra los relatos de la escuela y contra formas en las cuales las docentes-investigadoras respondían de una manera que podía interpretarse como una resistencia al relato de la escuela. Huber, Huber y Clandinin¹² penetran en la negociación que Jean y Jeanice realizan acerca de sus paisajes de conocimiento profesional en relación con el encuentro entre los relatos de los que ellas viven con aquellos de los niños. A través de estas exploraciones, se tornan visibles las prácticas de una pedagogía de la indagación narrativa. Por ejemplo, a través de la indagación narrativa sobre los ritmos y prácticas que Jean y Corina vivenciaron mutuamente, el choque de esos relatos de los cuales viven contra un relato escolar de disciplina se torna visible. Durante esta vivencia, no plenamente consciente de este choque, Jean representa “su relato preferido de la escuela como inclusión, de pertenencia” en lugar “del papel que los maestros... [deben] cumplir en... el relato [escolar] sobre la [disciplina]” (Huber, Huber y Clandinin, 2004:187). La indagación narrativa acerca de la respuesta de Jean permite a Huber, Huber y Clandinin darse cuenta de cómo la resistencia de Jean ante el relato escolar sobre la disciplina no resulta para ella un acto de desafío o un socavamiento del relato dominante de la escuela. Por el contrario, emerge mientras Jean busca la coherencia entre sus propias memorias de niña en la escuela, los relatos de docente-investigadora de los cuales vive y “las narrativas compartidas [de Corina y

Jean] sobre relatos de pertenencia” (Huber, Huber y Clandinin, 2004:188).

En la embestida actual sobre el paisaje educativo para vivenciar relatos de lo técnico y de la estandarización, es corriente no entender del todo la complejidad que negocian los maestros durante el encuentro entre estos relatos, sus vidas y las vidas de los niños y de sus familias. Deseamos enfatizar aquí cuán importante es para los maestros gozar de espacios donde puedan prestar atención a sus historias narrativas y a todo aquello que se pone en juego durante el encuentro entre sus vidas y las vidas diversas de los niños. Entendemos que Huber, Huber y Clandinin destacan el hecho de que vivir la pedagogía como indagación narrativa requiere comprender que “no podemos concebir un momento durante el cual los relatos de los que viven [los educadores]... y un niño [joven, miembro familiar o colega] choquen unos con otros sin tratar de comprender cómo este momento de choque se hace eco en los relatos de cada persona” (Huber, Huber y Clandinin, 2004:194). Permanecer alertas frente a estos ecos es un aspecto importante de vivir la indagación narrativa como pedagogía.

La co-construcción de espacios de indagación narrativa que vinculan sitios dentro y fuera de las aulas.

El trabajo de Steeves (2000) ofrece la posibilidad de considerar a las relaciones de la indagación narrativa como encarnaciones de propósitos pedagógicos al co-fundar comunidades receptivas en tiempos de transición en los

paisajes escolares. Steeves vivió junto con una directora de escuela en su “lugar fuera del aula” y con una maestra en “su lugar dentro del aula”¹³ en un tiempo durante el cual ambas, cada una desde su propia ubicación en el paisaje escolar, experimentaban este paisaje escolar como en transición, móvil y cambiante. En este paisaje móvil, se tornó frágil el vivir los relatos en desarrollo, de los cuales viven ambas participantes. La atención brindada a las vidas de Jeanette, la directora, y de Karin, la maestra, mientras se relacionaban con Pam, una investigadora narrativa, e interactuaban en conjunto, propició los inicios de una comunidad sensible en la escuela. En este trabajo, aprendemos acerca de las formas en las cuales la indagación narrativa brindó forma a un espacio seguro para la apertura de la imaginación y para la ampliación y la profundización de la atención mediante el espacio tridimensional de la indagación narrativa. De esta manera, Karin, Jeanette y Pam co-construyeron un espacio rara vez experimentado en los paisajes escolares, un espacio de indagación narrativa que apoyó los relatos de los que viven para proseguir componiendo, a menudo a través de formas improvisadas, durante un período de transición en la escuela. Ocuparse de la composición de vidas de personas diversas en los paisajes escolares, incluyendo docentes y administrativos, impulsa a un lugar educativo creador de vidas.

La co-construcción de espacios de indagación narrativa en la educación post-secundaria

Desrochers (2006) nos provoca para que nos interroguemos acerca de la indagación narrativa como creadora de espacios para aprender acerca de la diversidad y experimentarla en la formación del profesorado. A través de la participación en un centro de día para jóvenes, ubicado dentro de una comunidad étnicamente diversa y de bajos recursos, se creó un espacio donde los maestros en formación comenzaron a inquirir sobre sus visiones cambiantes acerca de quiénes eran y, con posterioridad, acerca de quiénes eran en relación con aquellos niños cuyas vidas eran diferentes de las suyas. Desrochers comenzó investigando junto con los maestros en formación participantes acerca de los relatos de los cuales vivían, para luego continuar investigando acerca del desarrollo de sus comprensiones cuando aquellos relatos por los cuales vivían chocaban contra relatos desconocidos narrados y experimentados por los niños que encontraban en el centro diurno. En esta indagación narrativa de múltiples estratos, Desrochers crea un espacio “intermedio” deliberado de estudio narrativo donde, mientras los maestros en formación experimentaban momentos durante los cuales estaban dispuestos a sufrir interrupciones en los relatos de los cuales vivían, lograron indagar acerca de estos momentos con Desrochers y con sus compañeros.¹⁴ La investigación sobre estos momentos de

interrupción a través de conversaciones sostenidas en relaciones sensibles a las tres dimensiones del espacio de la indagación narrativa (sensibles a la temporalidad, a la socialidad y al lugar) ofreció nuevas ideas que apoyaron a los maestros en formación para reescribir sus vidas y comenzar a revivir los relatos que contaban nuevamente. Una vez más, se muestra a la indagación narrativa como poseedora de un inmenso potencial para imaginar nuevas maneras pedagógicas de considerar la formación docente para la diversidad. Esta nueva imaginación ofrece un enorme potencial para el desarrollo de la identidad de los docentes en formación en las aulas, en las escuelas, junto con los niños, los jóvenes, las familias y las comunidades. Asimismo, Iftodi (2012) presenta formas para pensar a la agencia y a la provocación dentro de los espacios de indagación narrativa en la formación docente. Por su parte, Schaefer (2012) alude a la indagación narrativa en la pedagogía de la educación física.

Steeves y otros (2009) proporcionan más formas de imaginar un contra-relato pedagógico en la formación docente. Al referirse a “la mesa de cuestiones investigativas: un lugar de posibilidades para la formación de la formación docente” exponen formas en las que la indagación narrativa como pedagogía se encarna en este lugar. La mesa de cuestiones investigativas está conformada pedagógicamente como una mesa de la vida y de la educación en la forma en cual abogaría Dewey (1938). Para que esto suceda,

la “mesa” se ocupa a voluntad, aunque en un espacio creado deliberadamente (Greene, 1993), que vincula a educadores a través de múltiples generaciones, disciplinas y contextos locales, nacionales e internacionales. En este sitio post-secundario, la gente tiene la oportunidad de vivir sus vidas en un constante devenir. Este aprendizaje para convertirse en formadores sucede al prestar estricta atención a cada persona alrededor de la mesa a través del conocimiento relacional, la escucha y la contestación respetuosa, la indagación continua, el viaje por el mundo, la atención a las tensiones y el aprendizaje para pensar narrativamente. La mesa de cuestiones investigativas es una comunidad elegida dentro del paisaje universitario más amplio; crea un contra-relato respecto de las agendas usualmente rígidas de localizar y reemplazar “lo que está mal en la educación”. A través de la indagación narrativa, se genera un espacio pedagógico para los contra-relatos en la formación docente, relatos que se desarrollan, relatos de reconstrucción y recomposición de vidas.

Deseamos subrayar aquí los hilos que conectan cada uno de estos relatos sobre la indagación narrativa como pedagogía. Aunque la narrativa dominante en la educación, incluyendo la educación post-secundaria, sólo implica ser un educador, consideramos que llegar a ser un educador resulta siempre un proceso, se trata de una vida perennemente compuesta y recompuesta en relación con las vidas de las personas y de las comunidades con que nos relacionamos.

Al pensar en devenir un educador como un proceso abierto, nos encontramos, tal como lo destaca Lindemann Nelson (1995), dentro de un trascurso paciente que no frena lo que podría llegar a ser; nos hallamos dentro de un proceso de indagación continua sobre, y mediante, el encuentro de la potencial recreación de vidas.

Re-imaginando a las escuelas

En su obra *Composing Diverse Identities: Narrative Inquiries Into the Interwoven Lives of Children and Teachers (Componiendo identidades diversas: indagaciones narrativas acerca de las vidas entrelazadas de niños y maestros)*, mientras Clandinin y sus colegas investigan y aprenden acerca de sus experiencias y las de los participantes en las escuelas City Heights y Ravine, abogan por un contra-relato de reforma escolar;¹⁵ un relato “compuesto para cambiar la narrativa institucional que se da por sentada” (Clandinin y otros, 2006:171). El contra-relato que imaginan es “un relato de la escuela compuesto en torno a una línea argumental de negociación de un currículo de vidas, un currículo... sensible ante las vidas de los maestros, de los niños, de las familias y de los administrativos que habitan el paisaje escolar durante momentos específicos” (Clandinin y otros, 2006:172). Para comprender la negociación de un currículo de vidas, Clandinin y sus colegas destacan el hecho de que cada uno de los lugares comunes del currículo, es decir el aprendiz, el enseñante, el contenido

y el medio, debe respetarse en formas relacionales y móviles. Los autores expresan que

para comprender a los maestros, necesitamos comprender el conocimiento práctico personal de cada maestro, su conocimiento encarnado, narrativo, moral, emocional y relacional tal como se expresa en la práctica... Para comprender a los niños, necesitamos comprender al conocimiento de los niños como conocimiento anidado en el conocimiento relacional entre los maestros y los niños (Lyons, 1990; Murphy, 2004)... También necesitamos respetar los entornos anidados, lugares dentro del aula, lugares fuera del aula, relatos de la escuela, relatos escolares, relatos de las familias, y relatos familiares... Y, por supuesto, diversas asignaturas también forman parte de la negociación dentro de la interacción de un currículo de vidas (Clandinin y otros, 2006:172-173).

La negociación de un currículo de vidas que constantemente aspira a oír y aprender de las tensiones que experimentan los niños, las familias, los maestros y los administrativos, mientras sus vidas convergen y chocan con las vidas relatadas de cada uno y con los relatos escolares y relatos de la escuela, se describe como “compleja, llena de tensión y estimulante” (Clandinin y otros, 2006:173). Sin embargo, dentro de este contra-relato, un contra-relato que abarca un lugar para la negociación de un currículo de vidas, estas vidas pueden acceder a un lugar central en las escuelas. Al tornar a las vidas centrales en las escuelas, Clandinin y sus colegas imaginan “la composición de relatos de la escuela que son respetuosos, significativos y educativos para todos los participantes” (Clandinin y otros, 2006:174).

Por ejemplo, Clandinin y sus colegas (2006) visibilizan a la promesa pedagógica de pensar narrativamente en su relato de una directora, Jeanette; una maestra, Lian; un investigador narrativo, Shaun, y un niño aborigen, Dylan, de doce años de edad. Mientras inauguraban todos juntos un espacio para escuchar e investigar los relatos vividos por Dylan, incluyendo aquellos de interrupciones/disrupciones constantes y entremezcladas de su escolarización, fue emergiendo una imagen más completa de la vida de Dylan, y los relatos de Dylan comenzaron a “influenciarlos” (Morris, 2002). El prestar narrativamente atención a los relatos de Dylan, que comenzó cuando prestaron atención a las dimensiones de lugar, temporales y sociales de las experiencias del niño, al trazado de relatos que miraban al pasado y al futuro, a los sentimientos y emociones personales y sociales así como a los lugares, detentaban el potencial pedagógico de revelar muchos ecos entre los relatos. Observamos esto cuando Jeanette, como directora, reflexiona acerca de Robbee, su propio hijo, y de las formas en que éste podría sentirse. Lian, como maestra, recuerda sus días de docente principiante cuando aprendió en el transcurso de muchas conversaciones con Jeanette a respetar íntegramente las vidas de los niños pequeños. Shaun, un investigador narrativo, se interroga acerca del “relato de la escuela”, una narrativa institucional dominante donde no se cuestiona la asistencia perfecta sino que se la normaliza hasta igualarla con el éxito escolar. De estas maneras, y junto con

Dylan, Jeanette, Lian y Shaun lograron darse cuenta de que Dylan trataba de auto-gestionar algunos aspectos de su vida en la escuela, de componer relatos que fueran significativos para él y para los relatos familiares y culturales donde él se hallaba inserto. Mientras que Jeanette, Lian y Shaun gradualmente despertaban a la vida de Dylan, a sus esperanzas y a sus sueños, improvisaron un contra-relato de asistencia con Dylan, que lo apoyaba, por ejemplo, al excusarse de su clase de música cuando pensaba que podía enredarse en una pelea. Dylan también logró elegir qué hacer con su tiempo en la oficina de Jeanette, como un lugar fuera del aula en el paisaje escolar donde las reglas y reglamentos del canal a menudo dominan las vidas de la gente. La decisión de Dylan de dibujar y pintar se ajustó aún más a su auto-imagen como miembro de su familia, que se destacaba pintando y lo disfrutaba. La atención cuidadosa a los relatos de Dylan a través del tiempo dentro y fuera del paisaje de la escuela creó un currículo co-construido más sensible para Dylan, uno que era respetuoso de los relatos móviles de los cuales vivía.

Otra indagación narrativa que aporta a nuestra re-imaginación de las escuelas es el trabajo de M. Huber. En esta indagación narrativa, Huber se vinculó con jóvenes adolescentes y con sus padres. Demostró cómo las experiencias de los jóvenes en la escuela moldean no sólo sus identidades, los relatos de los que viven y los currículos, sino también los relatos de los cuales sus padres viven y los currículos de vidas. Al considerar las formas en las cuales

esta indagación narrativa profundizó su comprensión de un currículo de vidas, la autora expresa: “arribé... a mi investigación... reconociendo que los relatos de los que viven los padres modelan las experiencias escolares de sus hijos y, asimismo, los relatos de los que viven los maestros”. Sin embargo, los relatos de experiencias compartidos por los jóvenes participantes y por sus padres “me revelaron cómo los relatos de los que viven los padres cobran forma cuando las vidas de sus hijos se intersectan, y chocan con, las vidas de otros niños y jóvenes, los relatos de otros maestros, el contexto y las asignaturas” (Huber, 2008:186).

Otro número de indagaciones narrativas que se originaron a partir de estas indagaciones narrativas más tempranas y de múltiples perspectivas, sensibles a la creación de un currículo de vidas (Clandinin y otros, 2006, J. Huber y Clandinin, 2006) en las aulas y las escuelas, se inició al concentrarse en las “experiencias de los niños, las familias y los maestros durante una era de creciente estandarización y evaluaciones de logros en un momento en el cual las vidas de los niños, de las familias y de los maestros son crecientemente diversas (J. Huber, Murphy y Clandinin, 2011:1).¹⁶ Indican los autores que, al participar en indagaciones narrativas que prestan atención simultánea a las experiencias de diversos niños, de diversas familias y de diversos maestros, junto a cuestiones de estandarización y diversidad, “un tanto abruptamente comenzamos a darnos cuenta de que, hasta el momento,

habíamos entendido que la formulación del currículo transcurría sólo en las escuelas” (Huber, Murphy y Clandinin, 2011:2). Expresan que, mientras se dedicaban muy atentamente a Loyla, una niña co-investigadora, y a “las relaciones de la vida de Loyla, observamos múltiples ejemplos de maneras en las cuales se relacionaba con otros en el desarrollo curricular en el hogar y en la comunidad” (Huber, Murphy y Clandinin, 2011:2). La obra *Places of Curriculum Making: Narrative Inquiries into Children's Lives in Motion (Lugares de construcción curricular: indagaciones narrativas acerca de las vidas en movimiento de los niños)* ilustra el cambio que experimentaron Huber, Murphy y Clandinin cuando arribaron a la comprensión de un currículo de vidas como necesariamente inclusivo para “los niños dedicados a la construcción del currículo no sólo en lugares escolares a los maestros y los otros niños sino también dedicados a la creación del currículo junto a miembros de sus familias y comunidades en los hogares y en sitios comunitarios” (Huber, Murphy y Clandinin, 2011: 2). Al relatar su despertar ante los universos de creación curricular, más allá del universo escolar de construcción del currículo, Huber, Murphy y Clandinin destacan múltiples tensiones que inducen a los niños a *recorrer el mundo* mientras simultáneamente navegan y componen sus vidas en estos lugares a menudo tan diferentes.

Mientras trazábamos en esta sección algunas de las formas en las cuales la indagación narrativa ha moldeado nuestra comprensión de los lugares dentro y fuera del aula, deseábamos continuar

visibilizando la importancia de prestar atención a los lugares de intersección y de choque y a las relaciones en las cuales se formula y se vivencia el currículo de la vida. El ocuparse de estos diversos lugares y de estas variadas relaciones nos permite comprender el extraordinario potencial para moldear a la pedagogía que detenta la indagación narrativa, es decir, para moldear cómo podríamos vivir junto a los demás en las aulas, las escuelas, las universidades y las comunidades.

Continuar imaginando... improvisar contra-relatos que miran hacia adelante

Mientras continuamos imaginando e improvisando probables contra-relatos que miran hacia adelante, nos proponemos recordar que situamos nuestro conocimiento en vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias y de relaciones. La naturaleza trascendente y duradera de los relatos moldea nuestra comprensión acerca de la necesidad de manejarnos con extrema cautela cuando interactuamos con los niños, las familias y las comunidades. Comprender la naturaleza trascendental de los relatos implica prestar atención a las resonancias y disonancias formadas en los encuentros de vidas, en las brechas y en los silencios que se crean y se ensanchan. En esta reunión de existencias se visibilizan las narrativas sociales, culturales e institucionales dominantes.

Al mirar hacia atrás, observamos un cuerpo de aportes académicos en evolución. Estos trabajos dialogan con los relatos que cuenta y vuelve a contar la indagación narrativa como una forma de relacionarse mutuamente con las personas. Asimismo, observamos las posibilidades de vivir y revivir la indagación narrativa como metodología y fenómeno en los espacios áulicos y en formas pedagógicas. La ética y la atención imbricadas dentro de la indagación narrativa nos instan a vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. Ocuparse de la experiencia personal a través del tiempo, en contextos sociales y en lugar(es)—particularmente aquellas experiencias de gentes y comunidades cuyas experiencias son a menudo invisibles, silenciosas y escritas y vividas en los márgenes—continúa siendo importante en el campo emergente de la indagación narrativa. La comprensión de vidas silenciosas, o silenciadas, vidas que detentan la enorme posibilidad de moldear y de vivenciar contra-relatos, nos sensibiliza acerca de la capacidad para la humildad y la curiosidad inherente en nuestras relaciones, en las aulas de la escuela y de la universidad, como así también en las comunidades.

Mientras observamos el transcurso del presente comenzamos a imaginar el futuro, y notamos que al considerar que la indagación narrativa detenta el potencial para crear una pedagogía excepcional podemos cambiar las prácticas y las pedagogías en la educación, en los maestros y, lo más importante, en las relaciones que encontramos como

educadores, como ciudadanos y como desconocidos. Al ocuparnos de las experiencias de la gente mediante la indagación narrativa desarrollamos un nuevo lenguaje, un lenguaje de paisajes, de relatos de los cuales se vive, de vidas cotidianas. Tal vez, cuando comencemos a referirnos a vivir diferentes experiencias empezaremos a cambiar los relatos. Tal vez, podríamos de estas formas acercarnos a aquello que King imagina cuando se pregunta: “¿Deseamos una ética diferente? Contemos un relato diferente” (King, 2003:164).

Agradecimientos

Deseamos agradecer la contribución de D. Jean Clandinin quien fue nuestra autora consultora para este artículo. La respuesta de Jean sobre la marcha resultó muy significativa para nuestro trabajo. También deseamos agradecer a los dos evaluadores anónimos de las versiones más tempranas de este artículo. Sus comentarios resultaron importantes y perspicaces.

Traducción al español: María Cristina Sarasa.

Colaboración en la edición: Ma. Marta Yedaide y Claudia De Laurentis

Supervisión del texto: Claudia De Laurentis

Notas

¹ La versión original de este artículo en idioma inglés fue publicada como Huber, J., Caine, V., Huber, M., and Steeves, P. (March 2013). Chapter 7. Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212-242.

² Profesora Asociada, Universidad de Regina. Janice.Huber@uregina.ca

³ Profesora Asociada, Universidad de Alberta. vera.caine@ualberta.ca

⁴ Académica independiente. Edmonton, Alberta, Canada. marilyn.huber@gov.ab.ca

⁵ Profesora Adjunta, Universidad de Alberta, Canadá. psteeves@ualberta.ca

⁶ Mientras que Bruner (1986) considera a la acción narrativa de conocer como más cognitivamente situada, nuestras interpretaciones de la indagación narrativa se encuentran más influenciadas por las de Johnson (1990) quien consideró al “cuerpo en la mente”, la mente en el cuerpo.

⁷ Dewey (1938) creía que la experiencia es educativa sólo cuando continúa impulsando a una persona hacia adelante en “el continuo experiencial” (38) mientras que las experiencias no educativas, aquellas desvinculadas unas de otras, poseen el efecto de “interrumpir o distorsionar el crecimiento de más experiencias” (25).

⁸ Johnson (1990) sugiere que para entender las cosmovisiones de los maestros y las formas en que conocen e interactúan en las aulas, es necesario reconocer el papel que desempeña el cuerpo en el conocimiento. Piensa que el conocimiento práctico personal de los docentes incluye a los patrones encarnados de accionar que se viven, por ejemplo, al experimentar y estructurar las rutinas en las aulas. El sentido que MacIntyre le otorga a la unidad narrativa refleja el sentido de unidad grabado en una sola vida. Una unidad narrativa indica mi habilidad de brindar un relato narrativo de mi vida que refleja y vincula al nacimiento con la muerte.

⁹ Cuando Polakow toma conciencia de este aspecto autobiográfico de su investigación indica que, mientras paulatinamente se dio cuenta de “cuán pequeña es la distancia existencial que separa mi vida de madre de las de las madres e hijos cuyas vidas se escriben aquí”, también relata su nueva comprensión sobre la idea de que “la geografía del privilegio abarca todo—y vivir en la otra vereda del privilegio del primer Estados Unidos me coloca en un mundo aparte de la sombría contingencia de vivir en los márgenes del otro Estados Unidos” (3).

¹⁰ En un trabajo anterior, Phillion (2002) emplea el término *multiculturalismo narrativo* para destacar las conexiones indelebles entre la narrativa y la diversidad cultural no sólo en las autobiografías de los maestros sino también como un aspecto importante de la vida en las aulas y las escuelas. En un trabajo previo, He (2003) ubica los aspectos cross-culturales de tres mujeres de ascendencia china mientras recomponen sus identidades, sus vidas, en un nuevo paisaje.

¹¹ El primero-segundo año difiere de una estructura graduada en la escuela puesto que se agrupa intencionalmente a niños de edades múltiples dentro del aula para que valoren y aprovechen la convivencia y la enseñanza con niños de edades diferentes.

¹² D. Jean Clandinin (coautora del trabajo) es la docente-investigadora en un momento; Janice Huber (otra coautora del trabajo) es la docente-investigadora en el otro momento y Corina es una niña en el aula,

¹³ Clandinin y Connelly (1995) describen dos lugares epistemológicamente diferentes dentro del paisaje de conocimiento profesional en las escuelas. Describen a “los lugares dentro del aula” como lugares mayormente seguros donde los maestros se sienten tranquilos para representar su conocimiento práctico personal como maestros, junto a los niños y jóvenes con quienes trabajan. Describen a “los lugares fuera del aula” como lugares profesionales, comunales, llenos de prescripciones impuestas, impartidas “por los canales” (9) en lugares tales como reuniones de personal y de padres o comedores, entre otros.

¹⁴ Al crear este tipo de lugar intencional, Desrochers se basa en Anzaldúa (1987) y su vida en la frontera, que la autora describe como un paisaje transicional, un espacio que es a la vez un sitio de lucha y de posibilidad.

¹⁵ Clandinin y sus colegas ofrecen un significado de la “narrativa institucional que se da por sentada” acerca de la reforma escolar cuando indican que

Las políticas y prácticas en torno a las evaluaciones de alto riesgo y gran exigencia se implementaron, en parte, debido a las bajas calificaciones registradas, a las elevadas tasas de desgranamiento y a las disparidades en los logros entre distintos grupos raciales y socio-económicos. Estas políticas y prácticas se diseñan para establecer resultados estrictos, vigilancia y mecanismos de supervisión potentes y medidas punitivas si no se logran los resultados... Las políticas y prácticas se crearon al mirar a través del lente de un sistema desde una posición ventajosa de poder (170).

En el trascurso de su libro, Clandinin y sus colegas demuestran cómo la narrativa institucional de la escuela que se da por sentada implica que los responsables de las políticas y los administrativos encausaban expectativas y saberes de carácter prescriptivo en los paisajes escolares y en las aulas (el canal). Estas narrativas silencian, ocultan o invisibilizan a las vidas privadas de las personas que habitan los paisajes escolares así como a los encuentros de estas vidas diversas.

¹⁶ Ver también a Chung (2009), cuyo trabajo muestra las formas en las que la creación del currículo escolar resuena en las vidas de las familias así como las formas en las que se puede invitar a las vidas de las familias a resonar en la creación del currículo escolar.

Bibliografía

- ADICHIE, C. (2009). “The danger of a single story”. New York, NY: TEDGlobal. Retrieved from: http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- ANDREWS, M. (2007). “Exploring cross-cultural boundaries”. En CLANDININ, D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. London, England: Sage.
- ANZALDÚA, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- ANZALDÚA, G. (ed.). (1995). *Making face, making soul/Haciendo Caras: Creative and critical perspectives by feminists of color*. San Francisco, CA: Aunt Lute Books.
- ARISTOTLE. (1908–1952). *The works of Aristotle* Ross W.E (ed.) Oxford, England: Clarendon Press.

- BARONE, T. (2001). *Touching eternity: The enduring outcomes of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- BARONE, T. (2007). "A return to the gold standard? Questioning the future of narrative construction as educational research". En *Qualitative Inquiry Vol.13, Nro.4* Mayo.
- BARRETT, M. y STAUFFER, S. L. (2009). "Narrative inquiry: From story to method". En BARRETT, M. S. y STAUFFER S. L. (eds.). *Narrative inquiry in music education: Troubling certainty*. New York, NY: Springer.
- BASSO, K. (1996). *Wisdom sits in places. Landscape and language among the western Apache*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- BATESON, M. C. (1989). *Composing a life*. New York, NY: HarperCollins.
- BELENKY, M. F.; CLINCHY, B. M.; GOLDBRGER, N. R. y TARULE, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York, NY: Basic Books.
- BRUNER, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CAINE, V. y STEEVES, P. (2009). "Imagining and playfulness in narrative inquiry". En *International Journal of Education and the Arts, Vol. 10, Nro. 25*. Septiembre.
- CARR, D. (1986). *Time, narrative, and history*. Bloomington: Indiana University Press.
- CARTER, K. (1993). "The place of story in the study of teaching and teacher education". En *Educational Researcher, Vol.22, Nro.1*. Enero.
- CASEY, K. (1995). The new narrative research in education. En *Review of Research in Education. Vol.21*.
- CHUNG, S. (2009). *Composing a curriculum of lives: A narrative inquiry into the interwoven intergenerational stories of teachers, children, and families* (Tesis de Maestría inédita). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- CLANDININ, D. J. y CAVE, M. (2008). "Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity". *Medical Education. Vol. 42, Nro 8*. Agosto.
- CLANDININ, D. J.; CAVE, M. y CAVE, A. (2011). "Narrative reflective practice in medical education for residents: Composing shifting identities". En *Advances in Medical Education and Practice. Vol.2*. Dove Press.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1986). "Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge in classrooms". En *Teaching and Teacher Education. Vol.2*.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1994). "Personal experience methods". En DENZIN, N.Y y LINCOLN, Y. (eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. London, England: Sage.
- CLANDININ, D. J. y CONELLY, F. M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York, NY: Teachers College Press.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (1998). "Asking questions about telling stories". En KRIEL, C. (ed.). *Writing educational biography: Explorations in qualitative research*. New York, NY: Garland Publishing.
- CLANDININ, D. J. y CONNELLY, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; HUBER, M.; MURPHY, M. S.; MURAY ORR, A.; PEARCE, M. y STEEVES, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York, NY: Routledge.
- CLANDININ, D. J.; HUBER, J.; STEEVES, P., y LI, Y. (2011). Becoming a narrative inquirer: Learning to attend within the three-dimensional narrative inquiry space. En Trahar, S. (ed.), *Learning and teaching narrative inquiry: Travelling in the borderlands*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- CLANDININ, D. J. y MURPHY, M. S. (2009). "Relational ontological commitments in narrative research". En *Educational Researcher*, Vol.38, Nro 8. Noviembre.
- CLANDININ, D. J. y ROSIEK, J. (2007). "Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions". En CLANDININ, D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- COLES, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- CONLE, C. (2003). "An anatomy of narrative curricula". En *Educational Researcher*, Vol. 32. Nro.3. Abril.
- CONLE, C. (2010). "Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development". En *European Journal of Teacher Education*. Vol. 23. Nro. 1.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- CONNELLY, F. M. y CLANDININ, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D. J. (2006). "Narrative inquiry". En GREEN, J. CAMILI, G. y ELMORE P. (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COULTER, C. A. y SMITH, M. L. (2009). "The construction zone: Literary elements in narrative research". En *Educational Researcher*, Vol.38. Nro.8. Noviembre.
- COULTER, C.; MICHAEL, C. y POYNOR, L. (2007). "Storytelling as pedagogy: An unexpected outcome of narrative inquiry". En *Curriculum Inquiry*. Vol. 37 Nro. 20.
- CRAIG, C. (2011). "Narrative inquiry in teaching and teacher education". En KITCHEN, J. CIUFFETELLI PARKER, D. y PUSHOR, D. (eds.), *Narrative inquiries into curriculum making in teacher education (Advances in Research on Teaching, Vol. 13)*. Bingley, England: Emerald.
- CRITES, S. (1971). "The narrative quality of experience". En *American Academy of Religion*, Vol. 39. Nro 3. Septiembre.
- CRUSHANK, J. (1990). *Life lived like a story: Life stories of three Yukon native elders*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- CRUSHANK, J. (2005). *Do glaciers listen? Local knowledge, colonial encounters, and social imagination*. Vancouver, British Columbia, Canada: UBC Press.
- DELPIT, L. D. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York, NY: New Press.

- DESROCHERS, C. (2006). *Towards a new borderland in teacher education for diversity: A narrative inquiry into pre-service teachers' shifting identities through service learning* (Disertación Doctoral Inédita). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- DEWEY, J. (1925). *Experience and nature*. Mineola, NY: Dover.
- DEWEY, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Berkley.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Collier.
- DOWNEY, C. A. y CLANDININ, D. J. (2010). "Narrative inquiry as reflective practice: Tensions and possibilities". En LYONS, N. (ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York, NY: Springer.
- DYSON, A. H. y GENISHI, C. (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- ELBAZ-LUWISCH, F. E. (2010). "Narrative inquiry: Wakeful engagement with educational experience". En *Curriculum Inquiry*, Nro.40.
- FREEMAN, M. (2010). *Hindsight: The promise and peril of looking backward*. New York, NY: Oxford University Press.
- GREENE, M. (1993). "Diversity and inclusion: Toward a curriculum of human beings". En *Teachers' College Record*, Vol 95. Nro. 2.
- GREENE, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GREENE, M. (1997). "The power of incompleteness". En *Variations on a blue guitar: The Lincoln Centre Institute lectures on aesthetic education*. New York, NY: Teachers College Press.
- GEERTZ, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.
- GEERTZ, C. (1995). *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GRIFFITHS, M. y MacLEOD, G. (2007), *Personal narratives and policy: Never the twain?* Ponencia presentada en la reunión anual de ECER , Ghent, Belgium. Septiembre
- HE, M.F. (2003). *A river forever flowing: Cross-cultural lives and identities in the multicultural landscape*. Charlotte, NC: Information Age.
- HEILBRUN, C. G. (1988). *Writing a woman's life*. New York, NY: Ballantine Books.
- HOLLINSWORTH, S.; DYBDAHL, M. y TURNER MINARIK, L. (1993). "By chart and chance and passion: The importance of relational knowing in learning to teach". En *Curriculum Inquiry*, Vol. 23. Nro. 1.
- HOOKS, B. (1981). *Ain't I a woman? Black women and feminism*. Cambridge, MA: South End Press.
- HOOKS, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- HUBER, J. I. (1999). "Listening to children on the landscape". En CONNELLY, F.M. y CLANDININ, D. J. (eds.). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York, NY: Teachers College Press.

- HUBER, J. y CLANDININ, D. J. (2005). "Living in tension: Negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape". En BROPHY, J. y PINNEGAR, S. (eds.), *Learning from research on teaching: Perspective, methodology, and representation (Advances in Research on Teaching, Vol. 11)*. Oxford, England: Elsevier.
- HUBER, J.; MURPHY, S. y CLANDININ, D.J. (2003). "Creating communities of cultural imagination: Negotiating a curriculum of diversity". En *Curriculum Inquiry, Vol.33. Nro.4*. Diciembre.
- HUBER, J.; MURPHY, M. S. y CLANDININ, D. J. (2011). *Places of curriculum making: Narrative inquiries into children's lives in motion (Advances in Research on Teaching, Vol. 14)*. Bingley, England: Emerald.
- HUBER, M. (2008). *Narrative curriculum making as identity making: Intersecting family, cultural and school landscapes* (Disertación Doctoral Inédita). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- HUBER, M.; HUBER, J. y CLANDININ, D. J. (2004). "Moments of tension: Resistance as expressions of narrative coherence in stories to live by". En *Reflective Practice, Vol.5, Nro.2*.
- IFODY, T. (2012). *On the occasion of provocative pedagogical narrative inquiry: Author(izing) agency in the hybrid spaces of teacher education*. Manuscrito en preparación.
- JOHNSON, M. (1990). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- KERBY, A. P. (1991). *In narrative and the self: Studies in continental thought*. Bloomington: Indiana University Press.
- KING, T. (2003). *The truth about stories: A native narrative*. Toronto, Ontario, Canada: House of Anansi Press.
- LABOV, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.
- LE GUIN, U. K. (1980). "It was a dark and stormy night; or why are we huddling about the campfire?" En MICHELL, W.J.T. (ed.), *On narrative*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- LEVI STRAUSS, C. (1963). *Structural anthropology*. New York, NY: Basic Books.
- LINDEMANN NELSON, H. (1995). "Resistance and insubordination". *Hypatia, Vol.10. Nro.2*. Mayo
- LOPEZ, B. (1989). *Crossing open ground*. New York, NY: Vintage Books.
- LOPEZ, B. (1990). *Crow and weasel*. Berkeley, CA: North Point.
- LORDE, A. (1983). *Zami: A new spelling of my name—A biomythography*. Freedom, CA: Crossing Press.
- LORDE, A. (1984). *Sister outsider: Essays and speeches*. Freedom, CA: Crossing Press.
- LUGONES, M. (1987). "Playfulness, "world"-travelling, and loving perception". En *Hypatia, Vol.2. Nro.2*. Junio.
- LYONS, N. (ed.). (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry*. New York, NY: Springer.
- LYONS, N. y LaBOSKEY, V.K. (eds.). (2002). *Narrative inquiry in practice: Advancing the knowledge of teaching*. New York, NY: Teachers College Press.
- MacINTYRE, A. (1981). *After virtue: A study in moral theory*. Notre Dame, IM: University of Notre Dame Press.

- MARMON SILKO, L. (1996). *Yellow woman and a beauty of the spirit: Essays on Native American life today*. New York, NY: Touchstone.
- MILLER, J. L. (1998). "Autobiography and the necessary incompleteness of teacher's stories". En AYERS, W. C. y MILLER, J. L. (eds.). *A light in dark times: Maxine Greene and the unfinished conversation*. New York, NY: Teachers College Press.
- MITCHELL, W. J. T. (ed.). (1981). *On narrative*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MORAGA, C. y ANZALDUA, G. (eds.). (1984). *This bridge called my back: Writings by radical women of color*. Boston, MA: Women of Color Press.
- MORRIS, D. B. (2002). "Narrative, ethics, and pain: Thinking with stories". En CHARON, R. y MONTELLO, M. (eds.). *Stories matter: The role of narrative in medical ethics*. New York, NY: Routledge.
- MUNRO, P. H. (2007). "The future of narrative". En *Qualitative Inquiry*, Nro.13.
- MURRAY ORR, A. y OLSON, M. (2007). "Transforming narrative encounters". En *Canadian Journal of Education*, Vol. 30. Nro 3.
- NODDINGS, N. (1991). "Stories in dialogue: Caring and interpersonal reasoning". En WITHERELL, C. y NODDINGS, N. (eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York, NY: Teachers College Press.
- OKRI, B. (1997). *A way of being free*. London, England: Phoenix House.
- PALEY, V. G. (1997). *The girl with the brown crayon: How children use stories to shape their lives*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PHILLION, J. (2002). *Narrative inquiry in a multicultural landscape: Multicultural teaching and learning*. Charlotte, NC: Information Age.
- PHILLION, J.; HE, M. F. y CONNELLY, F. M. (2005). *Multicultural education: Narrative and experiential approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PINNEGAR, S. y DAYNES, J. (2007). "Locating narrative inquiry historically". En CLANDININ, D.J. (ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- POLAKOW, V. (1994). *Lives on the edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- POLKINGHORNE, D. (1995). "Narrative configuration as qualitative analysis". En HATC, J.A. y WISNIEWSKI, R. (eds.), *Life history and narrative*. London, England: Falmer Press.
- ROSE, M. (1989). *Lives on the boundary*. New York, NY: Free Press/Simon & Schuster.
- ROSS, L. J. (2008). "Storytelling in sistersong and the voices of feminism project". En SOLINGER, R.; FOX, M. y IRANI, K. (eds.), *Telling stories to change the world: Global voices on the power of narrative to build community and make social justice claims*. New York, NY: Routledge.
- SARBIN, T. R. (2004). "The role of imagination in narrative construction". En DAIUTE, C. y LIGHTFOOT, C. (eds.), *Narrative analysis: Studying the development of individuals in society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SARRIS, G. (1993). *Keeping slug woman alive: A holistic approach to American Indian texts*. Los Angeles: University of California Press.

- SCHAEFER, L. (2012). *Narrative inquiry as physical education pedagogy*. En prensa.
- STEEVES, P. (2000). *Crazy quilt: Continuity, identity and a storied school landscape in transition—A teacher's and a principal's works in progress* (Disertación Doctoral Inédita). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- STEEVES, P.; YEOM, J.; PUSHOR, D.; NELSON, C.; MWEBI, B.; MURRAY ORR, A.; MURPHY, M.S.; GLANFIELD, F.; HUBER, J. and CLANDININ, D.J. (2009). "The research issues table: A place of possibilities for the education of teacher educators". En CRAIG, C. y DERETCHIN, L. (eds.), *Teacher education yearbook XVII*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- TRINH MINH-HA, T. (1989). *Woman, native, other: Writing postcoloniality and feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- VINZ, R. (1996). *Composing a teaching life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- VINZ, R. (1997). "Capturing a moving form: "Becoming" as teachers". *English Education*, Nro.29.
- XU, S. y CONNELLY, M. (2010). "Narrative inquiry for school-based research". En *Narrative Inquiry*, Vol.20. Nro.2.
- YOUNG, M. (2005). *Pimatisiwin: Walking in a good way: A narrative inquiry into language as identity*. Winnipeg, Manitoba, Canada: Pemmican.