



LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

TEACHING NARRATIVE RESEARCH: A THEORETICAL APPROACH

Diego Mauricio Barrera Quiroga¹
Jhon Fáiver Sánchez Longas²
Sandra Patricia Cerquera Quinaya³

Resumen

La reconstrucción de la experiencia docente a través de la investigación narrativa ha venido tomando fuerza en las últimas tres décadas. Una de las motivaciones es la activación de la voz docente con la finalidad de explorar lo que define, caracteriza y orienta el quehacer y saber de los profesores. Para eso, debemos entender la importancia de la investigación narrativa a partir de tres formas: como fenómeno estudiado; como método de estudio del fenómeno; y, como construcción textual que soporta el informe de lo investigado.

Palabras claves: investigación narrativa; educación; experiencia; práctica pedagógica

Abstract

The reconstruction of the teaching experience through narrative research has been gaining strength in the last three decades. One of the motivations is the activation of the teaching voice in order to explore what defines, characterizes and guides the work and knowledge of teachers. For that, we must understand the importance of narrative research from three ways: as a studied phenomenon; as a method of studying the phenomenon; and, as a textual construction that supports the report of what was investigated.

Keywords: narrative research; education; experience; pedagogical practice

Recepción: 14/11/2020

Evaluado: 22/11/2020

Aceptación: 14/12/2020

Introducción

Inicialmente, partimos del convencimiento de que la enseñanza es una construcción sociocultural; es decir, se construye sobre la experiencia de forma colaborativa con los otros actores del proceso, entonces, es mediante la activación de la reflexión de la práctica pedagógica desde la perspectiva narrativa como podemos entender el saber de los profesores y cómo informan, y transforman su quehacer. Además, se parte de la idea que es a través de la activación de las voces de los profesores que se elaboran los contra-discursos que reconceptualizan los modelos canónicos de enseñanza y aprendizaje impuestos por entes gubernamentales.

En este sentido, como formadores de profesores-investigadores tenemos la convicción de que son los docentes los agentes de su propio cambio frente a propuestas estandarizadas. La reflexión pedagógica producida por la investigación narrativa puede ser una forma de empoderamiento de los profesores sobre lo que son y lo que hacen en la práctica educativa diaria. Es decir, esta convicción va en dos sentidos, por un lado, en la reflexión y transformación de las prácticas pedagógicas de los profesores, y, por otro

lado, que dicha reflexión propende por mejorar los procesos educativos de la enseñanza-aprendizaje con los educandos. Lo anterior, va en relación con lo que Paulo Freire (2005) entendería como la importancia de la liberación de sí mismo, para liberar a los demás (p.41).

Contrario a las miradas investigativas de corte teórico-pedagógicas y didácticas al uso, la investigación narrativa tiene de innovador el considerar los aspectos del dominio social imbricados en el sujeto a través de las interacciones comunicativas de su cultura e historia. Asimismo, el trabajo con narrativas permite la reflexión sobre los discursos oficiales, sobre la práctica educativa y sobre la imagen que presenta el Estado con relación a la evaluación curricular, la enseñanza, el aprendizaje y la carrera docente. Por eso, insistimos en considerar las condiciones personales y sociales en las cuales los individuos adoptan posiciones al interior del diálogo narrativo y consideramos que las experiencias, cuando son dialogadas con los compañeros de trabajo tienen el potencial para movilizarlos y provocar en ellos un cierto sentido de identidad frente a sus vidas silenciadas, marginalizadas por el aparato educativo estatal.

Sin embargo, en la última década del siglo pasado los investigadores educativos volvieron a repensar y reflexionar sobre las narrativas de las experiencias profesionales y de vida de los profesores para comprender mejor lo que pasaba en los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas. Este movimiento, que toma fuerza para comprender y explorar de una forma más intensa la naturaleza personal de los procesos educativos, coincide con el desarrollo de políticas de control sobre los profesores que se adelantan a partir de la década del 90 para implementar unas reformas que ponen la educación al servicio del mercado y para beneficio del mismo; es decir, políticas educativas que enajenan la profesión docente y se desarrollan bajo la orientación de las relaciones costo-beneficio.

La educación, vista desde esas políticas de mercado llevó a la reducción de la autonomía de los profesores a través de la imposición de estándares y *rankings* para las instituciones que reciben estímulos por seguir los lineamientos del mercado. Las instituciones que siguen los lineamientos ascienden en los *rankings*, tienen más prestigio, tienen más recursos, tienen mayores libertades y tienen los “clientes” que aseguran su ganancia.

De esa manera, los profesores quedaron excluidos de la discusión y son constreñidos a extensiones instrumentales de la labor educativa, es decir, proyectada, orientada y evaluada fuera de su escenario. Lo cual incide en la calidad de un proceso educativo autónomo y en su propia valoración como profesionales de la educación. Así, han sufrido un proceso de normativización del que es fundamental salir para que se fabriquen los cambios deseados en el ámbito educativo.

A partir de lo mencionado, consideramos que la investigación narrativa reconoce que el trabajo de los profesores es construido socioculturalmente y que no debe ser estandarizado, homogeneizado y procedimentalizado porque las formas de enseñar y aprender están indisolublemente atadas a la historia, la sociedad y la cultura y todas estas están en continua transformación.

En ese sentido, el enfoque sociocultural ayuda, adicionalmente, a consolidar el desarrollo de la propuesta ya que reconoce el ejercicio docente dentro de las coordenadas históricas, sociales y culturales, considerando esencial la participación del sujeto y su relación social a través del lenguaje como mediador entre la actividad social, la actividad semiótica y la cognición humana.

Vygotski entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (Prólogo de José Itzigsohn citado en Vygotski, 1995, p. 3).

Es decir, reconocer en las narrativas la mediación del saber propio, la sedimentación de lo vivido a través de la construcción y reconstrucción de la experiencia, ya que, desde allí se apoya el saber y permite identificar la movilidad y la relación multidisciplinar. Esto propone una apertura al investigador para recorrer entre disciplinas y saberes diversos e intersectoriales las prácticas que convergen en el proceso formativo-educativo. Ahora bien, si identificamos el concepto de práctica y su sedimentación a través de la experiencia, es correcto mencionar que la función educativa produce unas prácticas discursivas definidas por el conjunto de reglas históricas, sociales y culturales que se manifiestan en determinada época, concibiendo un proceder del sujeto hecho significación en el acto del contar y el recontar narrativo. El saber pedagógico, por lo tanto, estará cruzado por las relaciones interdiscursivas y políticas que graban al discurso pedagógico y su práctica, así como el ejercicio en las instituciones, permeadas por el saber de las prácticas sociales, convirtiendo al docente en un portador de saberes que pone en función en el ejercicio profesional. Ya no es la figura estática del profesor en el aula al repetir determinados discursos, sino que es la consciencia sociocultural que se desarrolla desde la práctica, que se alimenta con lo vivido y se identifica al relatarlo, extrayendo del pasado elementos significativos para hacerlos conscientes en el presente y proyectarlos hacia el futuro.

Según Ricoeur (2006), el relato establece el carácter duradero de un sujeto (pasado, presente y futuro) para la construcción de una *identidad narrativa* (p. 21). Esto reafirma que el modo narrativo hilvana ese "yo" en donde el sujeto desde sus acciones y prácticas nutre las historias orientando la significación de la vida. Al narrar la realidad se ordena la experiencia, construyendo representaciones de su contexto.

De esta manera, conocer narrativamente la realidad equivale a identificar características culturales de la sociedad en el sujeto. No hay un orden lógico, especial y único, sino un conocimiento en sí del mundo, la sociedad y su cultura al narrar,

aunque sabemos mucho sobre cómo construimos y explicamos el mundo de la naturaleza en términos de causas y probabilidades, todavía sabemos muy poco acerca de cómo construimos y representamos el "rico y revuelto" mundo humano: todo dominio de la interacción social, de las creencias y los procedimientos sociales están organizados narrativamente (González, 2017, p. 121).

En ese mismo sentido, Paul Ricoeur (2000), relaciona la historicidad en la narratividad, ubicando la historicidad como una forma de vida correlativa del narrar, condición misma del discurso narrativo a la que pertenece la vida. Solo es posible identificar la historicidad de la experiencia humana a través de la narrativa, pues está presente en la medida en que construimos y reconstruimos los acontecimientos: pertenecemos a una historia antes de contarla. En suma, cuando planteamos la investigación narrativa de un docente como una aproximación teórica, precisamente, estamos hablando que los profesores vivimos del y entre los relatos y que nuestros desarrollos de las clases y los procesos investigativos, están mediados por el lenguaje, la cultura, el contexto, la experiencia, el conocimiento disciplinar, es decir, la vida.



Desarrollo

Asumir la práctica pedagógica desde una perspectiva narrativa es interesante porque contribuye al reconocimiento de un saber pedagógico desde la voz de los participantes primarios en el ejercicio educativo. Para Freema Elbaz-Luwisch (2002), las narrativas se posicionan como una construcción vívida de los profesores a través de relatos sobre lo que acontece en el aula. Ahora bien, las prácticas docentes transformadas en narrativas son, en parte, exposiciones íntimas, “pero, también, son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades” (p. 16), en otras palabras, en el que las historias son vividas.

De esa manera, las voces de los docentes y discentes tienen carácter polifónico porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos educativos oficiales —los ecos de las reformas— los padres de familia, los administrativos y el público en general; es decir, los profesores y los estudiantes escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en su contexto (Cerquera & Sánchez, 2020, p. 24).

Las prácticas de las escuelas, colegios y universidades son una forma de vida. En la escuela, como en la vida en general, la historia personal, las actividades en las que se participa, los discursos asociados a esas prácticas y las relaciones en las que se desenvuelven los actores forman las líneas de sentido de la vida diaria. En realidad, ya John Dewey (2003) lo había planteado: la educación es una forma de vida social. Por tanto, la investigación narrativa es una forma práctica para la investigación educativa y para sus cambios. A lo anterior se añade que “[l]a investigación narrativa no involucra exclusivamente al individuo como sujeto escindido, sino que también se refiere al contexto, a la inclusión del profesor en un sistema escolar, curricular, ideológico, pedagógico y político que transita por procesos transformadores” (Barrera, 2020, p. 214).

Ahora bien, si tenemos *una* práctica pedagógica, no podemos olvidar que se encuentra en un sentido intencional, voluntario y regulado por las experiencias; es decir, rompe su contexto inmediatista y demanda mayor significado en el hacer. Por eso, la experiencia y su práctica intrínseca, se entiende como actividad que constituye un sistema organizado de voluntades y comportamientos que impulsan el concepto de motivación en el educador. “No hay actividad sin motivo”, afirmó Leontiev (1977), a lo que complementaríamos diciendo que no hay actividad o práctica educativa sin una experiencia que medie la intención de enseñar.

Por otro lado, el interés por la investigación narrativa se ha incrementado a partir de las aclaraciones hechas por Bruner (1996) en el sentido de que la forma apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas es el conocimiento paradigmático y que, en cambio, la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y de la interacción social es el conocimiento narrativo.

También, Polkinghorne (1988) ha planteado que lo que nosotros entendemos como conocimiento científico se adecúa más al mundo físico y que, al contrario, el mundo de la interacción humana se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer y de organizar el conocimiento. MacIntyre (1981), por su parte, señala que la forma narrativa capta mejor las características centrales de la vida

humana y del hombre, cuando afirma: "(...) that generally to adopt a stance on the virtues will be to adopt a stance on the narrative character of human life."³ (p. 144)

Es de aclarar que la deriva hacia la investigación narrativa no es exclusiva de la investigación pedagógica. Philpott (2014) ha señalado el incremento en el uso de los métodos de la investigación narrativa en muchas de las disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, lo que nos interesa de su trabajo es que documenta esta deriva hacia el área de la investigación relacionada con el desarrollo de los docentes, de su conocimiento y de su identidad (Cerquera & Sánchez, 2020, p. 23).

Por lo expuesto hasta aquí, la narrativa se asume como una forma privilegiada de representación de la experiencia vivida; es decir, que la experiencia vivida es puesta en palabras (y/o en otros modos de producir significado) en forma de relato y comunicada, como lo plantea (Patterson 2009). Esta noción de narrativa, centrada en la experiencia, fundamenta el enfoque de la investigación narrativa, en el cual se considera que las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo y que el relatar la experiencia en narrativas comprende una reconstrucción de la vida.

En este punto, se hace evidente que la propuesta trata de atender la necesidad de pasar de una investigación pedagógica que se ha centrado en considerar a los docentes, sus saberes y sus prácticas en relación con la política educativa oficial, a una visión de la investigación narrativa que toma en cuenta las dimensiones históricas, sociales y culturales del proceso educativo. En ese sentido, el enfoque sociocultural considera a los profesores dentro de la historia, el contexto social y lo cultural, no para tener estos elementos como telón de fondo, sino para considerarlos como partes esenciales del análisis, que refuerzan la idea de que el lenguaje y la cognición están mediadas por la actividad social. De tal manera, asumimos que no es que la actividad social influya el desarrollo del lenguaje y la cognición, sino que la actividad social es el proceso a través del cual se desarrolla el lenguaje y se le da forma a la cognición humana (Cfr. Vygotski, 1995; 2009 y su grupo Luria, 1980; Leontiev, 1977).

Aún, buena parte de la orientación educativa que se realiza en nuestro país y en nuestra región, para citar un ejemplo, insiste en encontrar respuestas para los problemas educativos desde perspectivas desarrolladas por las ciencias naturales. Esas perspectivas se alejan, sustancialmente, de lo que ocurre en las aulas de clase en relación con la participación de lo histórico, lo social, el lenguaje la cultura y, como tal, se alejan del constante fluir y transformación del hecho educativo.

Discusión

El papel del lenguaje en los procesos formativos que se dan en las diferentes agencias de socialización: la familia, la comunidad, la escuela, los medios de comunicación, entre otros, cobran relevancia por la capacidad mediadora para significar, comunicar e interpretar los diversos tipos de discursos que se utilizan en las diferentes prácticas sociales, ya que cada práctica social tiene sus propias prácticas discursivas. Por ejemplo, el lenguaje es un elemento sin el cual no se pueden planificar, ejecutar y controlar los procesos de acción e interacción en la producción, circulación y consumo de los bienes materiales y espirituales. Eso quiere decir que sin un uso adecuado del lenguaje la sociedad no puede funcionar debido a los tropiezos frente a una comunicación asertiva. Pero el papel del lenguaje no se reduce a lo puramente productivo, utilitario; así como está en la producción, circulación y consumo de los bienes, también está en las prácticas ciudadanas que sirven para organizar, conducir y reorientar el manejo de la sociedad.



Pese a mostrar de forma panorámica la necesidad del manejo adecuado del lenguaje en la sociedad, lo que aquí nos ocupa es, básicamente, lo educativo-formativo en el ámbito de la escuela, en sentido amplio.

Por otro lado, la educación conducida desde las relaciones costo-beneficio, las políticas públicas y la conducción de la educación universitaria —y, en los otros niveles— están reduciendo la autonomía de las universidades, de los programas y están afectando la libertad de cátedra y de pensamiento de los profesores. Esto ocurre porque los especialistas que elaboran las políticas públicas educativas, las pasan a otros especialistas que producen los lineamientos curriculares para transformarlos en indicadores de desempeño. Los indicadores de desempeño son, a su vez, utilizados como criterios de calidad que se emplean para cuantificar los resultados de los estudiantes y profesores en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa (Pruebas Saber, en Colombia). Los resultados de las evaluaciones, según esa lógica, se comparan con los estándares y los *rankings* nacionales e internacionales, que luego conoce el público y que sirven para justificar gastos ante los contribuyentes y para que los padres elijan las instituciones que se proponen como oferentes del producto educativo más cotizada. Pero, allí no para la cadena de consecuencias de ese tipo de manejo de lo educativo; los resultados, también, sirven para endosarles a los profesores la urgencia de trabajar más arduamente para mejorar la educación y elevar los logros de acuerdo con los estándares de calidad educativo.

No obstante, los profesores no pueden ser sujetos pasivos de las políticas educativas de corte financiero, ni servidores sumisos para ser utilizados como medios para la consecución de unos objetivos políticos y económicos definidos. Los profesores han de proponerse como defensores de sus educandos —de los estudiantes en general— y de su bienestar; más que como sirvientes eficientes del *establishment*, centrados en la competencia por resultados de aprendizaje.

Esa situación de alienación del profesor hace necesario pasar de ese estado de desconocimiento, vivido como conocimiento, que no se discute, sino que se aplica, a un estado de reconocimiento que implica subvertir la idea de conocimiento esencialista impuesto desde arriba y considerar la importancia del saber producido en la significación narrativa de la experiencia, para lo cual es necesario pasar de formas de investigación fundadas en teorías educativas, pedagógicas, disciplinares y didácticas generales al reconocimiento del saber producido en la práctica educativa contextualizada. Ahora como el reconocimiento de las prácticas se hace desde la experiencia vivida, entonces es necesario volver la mirada hacia la experiencia. Si consideramos la experiencia como fuentes de saber entonces hay que partir de la forma semiótica en la que se le da sentido a la experiencia. La experiencia se significa en narrativas, entonces se hace necesario reconstruir la experiencia vivida mediante narrativas. (Lemus & Lemus, 2018, p. 11)

Asimismo, la necesidad de darle voz a los que saben lo que son y lo que hacen en el proceso educativo que tiene lugar en las aulas, abre oportunidades de participación y construcción colectiva de acuerdo a las necesidades del entorno. Luego, las narrativas acerca del saber de los profesores que circulan en la comunidad académica y en la sociedad influyen nuestras concepciones acerca de lo que somos, lo que hacemos y lo que deberíamos ser como profesores. Actualmente, el discurso oficial de las reformas de los programas de educación se ajusta más a lo determinado por la OCDE que al conocimiento propio de los profesores acerca de cómo debe planearse, orientarse y desarrollarse la educación en los distintos contextos de la realidad nacional, de las regiones y zonas culturales del país. Por eso, pensar en una versión más nacional de la

educación, pero también más local y ajustada al contexto del hecho educativo permite reconocer las condiciones sociohistóricas que permean las prácticas de los profesores. Es evidente que el fenómeno educativo se ajusta mejor al entendido del conocimiento narrativo, toda vez que su saber se refiere a la identidad de los profesores y los estudiantes; de sus actividades para enseñar y aprender; del significado que los actores del proceso educativo les imponen a sus propias actividades, a las actividades de los otros y a las motivaciones y resultados de las diferentes formas de acción, interacción y a sus prácticas sociales. Pero, también a las dinámicas de cambio de sus actividades, que se producen con las transformaciones del contexto sociocultural en las que están inmersos. Si asumimos que esto es así, entonces, cuando queremos saber acerca del conocimiento profesional de los docentes, de su trabajo y de sus relaciones, la investigación narrativa es una de las opciones adecuadas para hacerlo (Sánchez-Longas, Cerquera-Quinayá & Barrera-Quiroga, 2020).

A modo de conclusión

Entendemos la investigación narrativa como un proceso de interacción dialógica. Por lo tanto, el conocimiento se asume como el producto de la relación mediada por la actividad transformadora (mutual) entre el investigador, los actores participantes y, este a su vez, con sus educandos. El investigador se transforma, porque en el trabajo investigativo se modifican sus interpretaciones de la realidad, su comprensión del mundo y su actitud ante lo nuevo conocido. También, se transforman los actores participantes, con los que se desarrolla el trabajo, porque al narrar sus experiencias organizan y reorganizan lo que saben acerca de lo que hacen en sus trabajos y, en ese accionar, reestructuran el contenido de su consciencia sobre lo que son y sobre lo que hacen. Lo anterior, a su vez, se manifiesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes para repensar, entre todos, el proceso educativo.

A narrative is a story that tells a sequence of events that is significant for the narrator or her or his audience. To repeat, when narratives are looked on within the framework of sociocultural theory, we have to remember the interlinking between the individual and her or his context⁴ (Moen, 2006, p. 60).

En consecuencia, un cambio así no se da, si hacemos una investigación que aplique, experimente, observe y adopte resultados aparentemente objetivos y neutrales. Las transformaciones emergen desde dentro del proceso educativo.

Schön (1992), por ejemplo, propondría una epistemología de la práctica para entender el oficio docente y el camino de formación profesional:

el conocimiento de la acción y a la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipo de competencias que ya poseemos (p. 41)

Por tanto, es obvio plantear que todo el proceso educativo pasa por pensarse el rol recíproco del profesor y el estudiante (o viceversa). Desarrollar un currículum instaurado en repensar el proceso educativo que trascienda la naturaleza netamente académica y se ubique en las acciones, en las instancias formativas, en las concepciones de la enseñanza, en la reflexión, en la fundamentación crítica y la coincidencia vertiginosa de la práctica. Actualmente, el modelo teórico guía las acciones ante tan convulsionado ejercicio práctico de la docencia. La relación teórica deriva hacia la

concepción científica escindiendo la práctica curricular y dando paso a lo técnico, a las leyes y principios únicos que debe aplicar el profesor. Este dominio teórico desconoce las conductas particulares de los individuos que intervienen. A menudo las conductas en el aula están determinadas por sentimientos, valores e impulsos, más que conclusiones teóricas. La necesidad de tomar decisiones ante hechos rápidos obliga a la semiautomatización del profesor y a la consolidación de procedimientos. Podría hacerse consciente a través de reflexiones o meta-análisis, pero el carácter tácito de los acontecimientos lleva a una respuesta intuitiva y lejana del “cientificismo” modelado. Ya lo habíamos mencionado antes, pero el problema a superar es el cómo integrar la teoría y la práctica, sin que la primera subordine a la otra. Definitivamente, para remover estos obstáculos la práctica reflexiva identifica elementos de diálogo e intercambio, importantes para la cultura educativa. Considerar la reflexión, también, implica la participación activa de los estudiantes como constructores de significado de lo que sucede al interior de las aulas.

Finalmente, los múltiples intentos por explorar nuevos espacios de entendimiento del papel de la docencia y su desarrollo práctico han conducido a que todos los procesos de conocimiento se comprendan a través de sus historias, las cuales asumimos con los relatos que se crean o existen en determinado tiempo (MacIntyre, 1981), construidos por la comunicación y el diálogo. Prácticas que definen valores, orientan propósitos personales y comunes, fijan exposiciones afectivas, las cuales procuran impulsar la narrativa como medio de comprensión fenomenológica, asistida por sus relatos; es decir, escuchar las historias de los maestros crea las condiciones de reconocimiento e identidad. Las historias sociales, culturales e institucionales en las que trabajan conforman el tejido narrativo. A medida que los maestros comienzan a contar sus relatos comunitarios (educativos), podemos trabajar juntos para cambiar esas narrativas sociales, culturales e institucionales, lo importante es reconocer el entorno. El valor de la investigación narrativa radica en contar las propias experiencias que surgen de las prácticas de los maestros para poder leerlas desde los significados que ellos dan y así poder suministrarle sentido a la hora de interpretarlas. Poner en circulación esas experiencias forma la interpretación de la realidad educativa a través de las voces de quienes participan en la realidad investigada, permitiendo comprender el entorno que se vive. Es decir, que entender la investigación narrativa docente como un proceso teórico, permite darles sentido a las formas de la práctica pedagógica de los profesores en su relación con la enseñanza y el aprendizaje y, además, el relatar sus experiencias lo ubica en el centro de la investigación para reflexionar su práctica educativa y encontrar las transformaciones que ella necesite.

Referencias bibliográficas

- BARRERA, Q. D. M. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220. DOI: 10.19053/0121053X.n35.2020.10238
- BRUNER, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Traducción de Beatriz López. Barcelona: Editorial Gedisa.
- CERQUERA, Q. S. P & SÁNCHEZ, L. J. F. (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de un docente de Florencia, Caquetá* (tesis inédita de maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- DEWEY, J. (2003). *Experiencia y educación*. Traducción de Gerardo César Hurtado Ortiz. Heredia, C.R.: Universidad Nacional, Departamento de Filosofía.



- ELBAZ–LUWISCH, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428. DOI: 10.1111/1467-873x.t01-1-00239
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- GONZÁLEZ, O. C. (2017). Pensamiento narrativo y acción. *Tópicos del Seminario*, 1(37), 103-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/tods/n37/1665-1200-tods-37-00103.pdf>
- MACINTYRE, A. (1981). *After Virtue: An Essay in Moral Theory*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- LEONTIEV, A. N. (1977). *Actividad y conciencia*. Moscú: Progreso.
- LEMUS, R. J. S. & LEMUS, R. J. D. (2018). *Reconocimiento de rasgos de identidad en docentes afrodescendientes en caquetá, a partir de relatos de sus experiencias* (tesis inédita de maestría). Universidad de la Amazonia, Florencia, Colombia.
- LURIA, A. R. (1980). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Tontanella.
- PATTERSON, W. 2009. Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. En: M. Andrews, C. Squire, and M. Tamboukou (ed.), *Doing narrative research* (pp. 22–40). London: Sage.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057/14898>
- RICOEUR, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora —Papeles de filosofía—*25(2), pp. 9-22. Recuperado de http://www.relal.org.co/images/eventos/XXIV_Retiro_de_Votos_Perpetuos/Documentos/Hno_Luis_Bolivar/La_Vida_en_busca_de_narrador_Ricoeur.pdf
- SÁNCHEZ-LONGAS, J. F.; CERQUERA-QUINAYÁ, S. P. & BARRERA-QUIROGA, D. M. (ed.). (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico. Prácticas y experiencias*. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós
- MOEN, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/160940690600500405>.
- VYGOTSKI, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Traducción de María Margarita Rotger. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- VYGOTSKI, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Notas

¹ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Abogado y Magister en Educación de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila). Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja, Boyacá). Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8880-3443>; email: barreradiego1990@gmail.com; diego.barrera05@uptc.edu.co

² Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila), con estudios de Maestría en Estudios Literarios en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Maestría en Educación, en la Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá).



Estudiante del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos, en la Universidad Nacional de Rosario en Argentina. Docente Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Código ORCID: 0000-0003-2545-671X; email: jhonf.sanchez123@gmail.com

³ Licenciada en Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana (Neiva, Huila), con estudios de Maestría en Estudios Literarios, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Maestría en Ciencias de la Educación, Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá). Estudiante del Doctorado en Literatura y Estudios Críticos, en la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina. Docente Universidad de la Amazonia, Florencia, Caquetá, Colombia. Código ORCID: 0000-0002-1069-5526; email: patriciacerquera1131@gmail.com

³ “Adoptar una postura sobre las virtudes será adoptar una postura sobre el carácter narrativo de la vida humana”. (Traducción libre)

⁴ “Una narración es una historia que cuenta una secuencia de eventos que es significativa para el narrador o su audiencia. Repito, cuando se analizan las narrativas en el marco de la teoría sociocultural, tenemos que recordar la interrelación entre el individuo y su contexto”. (Traducción libre)