

January 2009

Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas

Milton Molano

Universidad de La Salle, mmolano@unisalle.edu.co

Pedro Baquero

Universidad de La Salle, pbaquero@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Molano, M., y P.Baquero. (2009). Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas. *Actualidades Pedagógicas*, (54), 123-133.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Dirigir y tutorar proyectos de investigación narrativa: experiencias, reflexiones y preguntas¹

Milton Molano*/Pedro Baquero**

Entregado: 15 de septiembre de 2009

Aceptado: 7 de octubre de 2009

Resumen

En el siguiente artículo los autores reflexionan sobre la experiencia pedagógica y de investigación derivada del acompañamiento en los procesos de formación investigativa a los cursantes de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. El texto —una ponencia presentada en el primer foro pedagógico que organizó la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle—, se ocupa, en principio, de las reflexiones teóricas sobre la investigación narrativa en la perspectiva de los aportes que Clandinin y Rosiek hacen a través de un artículo que se encuentra en el *Handbook of Narrative Inquiry* de 2007, luego discute las tensiones entre concepciones teóricas que sustentan lo narrativo y el manejo de los datos que la investigación supone y, por último, destaca los aportes de la “narrativa” en educación no sólo como objeto de investigación, sino como dispositivo de formación pedagógica que —a diferencia de otras perspectivas metodológicas— apuesta por la recuperación de las voces silenciadas de los actores educativos.

Palabras clave: narrativa, investigación narrativa, experiencia, historia de vida, metodología

Abstract

In this article, the authors reflect on pedagogical and research experience from the following given to the students of the program of Maestría en Docencia of the Universidad de La Salle in the processes of research education. This text—a paper read in the Primer Foro Pedagógico, organised by the Maestría en Docencia—introduces, firstly, theoretical reflections on **narrative inquiry**, based on Clandinin & Rosiek (*Handbook of Narrative Inquiry*, 2007); secondly, discuss the tensions between theoretical concepts supporting the narrative and the use of research data; finally, emphasize the “narrative” contributions to the education not only as an research object but also as a mechanism of pedagogical education that—different from other methodological perspectives—bets on recovering the silent voices of educational players.

Keywords: narrative, narrative inquiry, experience, life story, methodology

¹ Ponencia presentada en el 1er Foro Pedagógico *La narrativa en la investigación educativa*, Bogotá, Universidad de La Salle, 3 y 4 de junio de 2009.

* Colombiano. Magíster en Educación de la Universidad Javeriana. Profesor de la Universidad de La Salle. **Correo electrónico:** mmolano@unisalle.edu.co

** Colombiano. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y de la Universidad de La Salle. **Correo electrónico:** pbaquero@unisalle.edu.co

REVISIÓN TEÓRICA

Empecemos con lo primero: nuestras reflexiones teóricas. Los autores en mención (Clandinin y Rosiek, 2007) afirman que la investigación narrativa es una vieja práctica que podemos sentir ahora como nueva, aunque los seres humanos hemos vivido y contado historias sobre nuestras existencias desde que aprendimos a hablar. Y ese ha sido un camino a través del cual hemos llenado el mundo de significados y hemos conseguido, con otros, constituir mundos individuales y comunitarios.

Sin embargo, como parte del giro de resistencia a las perspectivas positivistas y estructuralistas, asistimos a lo que podría llamarse una “explosión” de la investigación narrativa en Ciencias Sociales y, particularmente, en Educación. En este último ámbito la narrativa cobra cada día mayor importancia debido a que evidencia la voz del investigador y el investigado, mostrando sus sentimientos y emociones, a la vez que rescata la dimensión personal de la labor de ser maestro.

Vale la pena indicar que justamente por esa “revolución narrativa” es necesario introducir mayor precisión filosófica en el uso que hacemos de los términos narrativa, relato, investigación narrativa, y plantear un examen de los bordes con otras tradiciones investigativas.

Ya es clásica la precisión que Conelly y Clandinin (1995) hicieron hace más de una década acerca de que las narrativas hay que comprenderlas desde sus tres dimensiones: como fenómeno, es decir, el relato como acontecimiento tanto oral como escrito; como investigación, haciendo referencia al método o al modo de recordar, construir y reconstruir; y como dispositivo usado en las prácticas educativas, ya sea en la enseñanza o en aspectos como la promoción del cambio en la práctica, es decir, como forma de mejorar y desarrollar la identidad docente.

Sin embargo, esta clasificación resulta, en muchas ocasiones, sólo una distinción teórica que no resuelve el entretendido que se presenta entre el fenómeno en sí y las formas de investigación narrativa, por lo que el tema de la “narrativa” se constituye en un campo cada vez más complejo.

La apuesta concreta que hacen Clandinin y Rosiek (2007), y a la que nos adscribimos, se apoya en el hecho de

que para ellos la investigación narrativa y los relatos, entendidos como el fenómeno, son un camino particular para entender la experiencia humana.

Los autores en mención, quienes basan sus reflexiones a este respecto en las consideraciones filosóficas de John Dewey, afirman:

“Nuestro intento de reivindicar la teoría Deweyana acerca de la experiencia como central a la epistemología y ontología de la investigación narrativa, nos permite afilar distinciones entre esta tradición y otras propuestas académicas, y también dentro del mismo campo de la narrativa (Clandinin y Rosiek, 2007, p. 38).

Así que, a modo de fundamentación, tracemos algunas reflexiones acerca de la experiencia en Dewey quien asevera que “la palabra experiencia es una representación de lo inexpresable, aquello que indica el más alto grado de todo lo que es expresado; inexpresable no porque sea remota y trascendente sino porque ésta es inmediatamente absorbida como algo lógico y natural” (citado por Clandinin y Rosiek, 2007, p. 38).

Y continúa:

Cada experiencia está constituida por una interacción entre el sujeto y el objeto, entre el sí mismo y su mundo, no necesariamente el mundo particular del sujeto, tampoco solo su universo físico o mental... Dentro de una experiencia, cosas y eventos que pertenecen al mundo físico y social son transformados a través de los contextos humanos en los que ellos entran, mientras la vida de las criaturas es cambiada y desarrollada por su apareamiento con cosas previamente externas a ella” (Ibíd.)

En ese mismo sentido Dewey explica que

la naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados de tal manera que una separación de la fase del hacer activo respecto al sufrir pasivo destruye el sentido vital de la experiencia. El pensar es instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias... Aún cuando todo pensar acaba en conocimiento, últimamente el valor del conocimiento está subordinado a su uso en el pensar. Pues nosotros no vivimos en un mundo establecido y acabado, sino en un mundo que se está haciendo y donde nuestra tarea principal es previa y cuando es retrospectiva- y todo pensamiento como distinto del conocimiento

es retrospectivo- su valor está en la solidez, la seguridad y la fertilidad que ofrece a nuestra conducta en el futuro (Dewey, 1995, pp.124.134).

A partir de las anteriores afirmaciones se puede decir, siguiendo a Clandinin y Rosiek, que la ontología de Dewey no es trascendental, sino transaccional, es decir, que relaciona el intercambio de los seres humanos con su medio físico, social y cultural, y no solamente con un asunto de conocimiento. Es una realidad que influye en los sujetos tanto como en los objetos, así como en lo individual y lo social del hombre. El concepto de experiencia implica una integración de acciones y transformaciones, supone un trabajo permanente de reflexión y sus derivaciones vitales. De modo que conocimiento y experiencia son conceptos que se reclaman mutuamente, no que se excluyen o sobreponen. Con todo, podría afirmarse que la experiencia se convierte en acción. Actuamos sobre las cosas que nos rodean y, en consecuencia, los cambios que generamos en el contexto influyen sobre nosotros y sobre nuestras actividades. Esta íntima conexión entre el hacer y el padecer sería lo que llamamos experiencia. Así como obrar y sufrir, desconectados el uno del otro, no constituyen experiencia.

Clandinin y Rosiek (2007) nos hacen ver que las consecuencias epistemológicas de esta mirada son revolucionarias, puesto que implica que la idea reguladora para la investigación no sería generar una exclusiva y fiel representación de la realidad, una realidad independiente de quien conoce, sino generar una nueva relación entre el ser humano y su entorno –vida, comunidad, mundo–, que en palabras de Dewey “haga posible un nuevo camino de relaciones con ellos y por lo tanto crear una nueva clase de experiencias con los objetos, no más reales pero más significativas y menos aplastantes y opresivas” (citado por Clandinin y Rosiek, 2007, p. 39).

Hay tres rasgos principales de esta ontología de la experiencia que permiten situar un marco para comprender mejor la investigación narrativa: la temporalidad, la continuidad y la relacionalidad (Clandinin y Rosiek 2007).

La temporalidad del conocimiento producido es un aspecto enfático en esta perspectiva de investigación. La experiencia es siempre más que de lo que podemos conocer o representar sólo a través de un enunciado, un párrafo o un

libro (Clandinin y Rosiek, 2007). Por tanto cada representación, sin importar cuán fiel intente ser, implica hacer énfasis selectivos de nuestra experiencia. La investigación narrativa se presenta entonces como una serie de opciones inspiradas por propósitos que dan forma a la experiencia pasada, asumida a través del tiempo, y que trazan las consecuencias de éstas en la totalidad de la experiencia vivida individual o socialmente.

Entonces, las narrativas son formas de representación que describen la experiencia humana desarrollada a través del tiempo, lo cual implica que no puede asumirse independiente la realidad de su representación. Esto es, que la realidad, más allá de la experiencia vivida, es la que se representa en la materia narrada (Clandinin y Rosiek, 2007)

El segundo elemento es la continuidad, que no se trata simplemente de algo que se percibe, sino que es ontológica (le es propio) (Clandinin y Rosiek, 2007). Las experiencias no sólo parecen estar conectadas a través del tiempo, sino que son continuas. Es decir, crecen y maduran a partir de experiencias previas, que a su vez conducen a posteriores experiencias. De manera que, en cualquier lugar, un punto de vista sobre sí mismo, desde este continuo, ya sea imaginado en el presente, en el pasado o en el futuro, tiene como base una experiencia en el pasado y se orienta hacia una experiencia futura.

Este segundo elemento tiene implicaciones importantes para el camino que pensamos acerca de la investigación narrativa, pues refuerza la idea de que ésta no es una búsqueda debajo de un velo de apariencias que finaliza con la identificación de una inmodificable realidad trascendente (Clandinin y Rosiek, 2007) sino que sitúa la investigación como una acción dentro de un curso de experiencia que genera nuevas relaciones que se constituyen, a su vez, en parte de una futura experiencia. Desde este razonamiento, la idea de continuidad hace que los parámetros iniciales con los que comienzan nuestras investigaciones sean objeto de cuestionamiento en el curso de la misma investigación.

Dicha situación pone en crisis los paradigmas de modelos estáticos de investigación que se ciñen a puntos de partida y puntos de llegada que se quieren controlar desde el diseño mismo de los proyectos.

El tercer aspecto de una ontología de la experiencia, desde la perspectiva deweyana, para un marco de investigación narrativa es su énfasis en la dimensión social de nuestras investigaciones y sus comprensiones, es decir, su relación (Clandinin y Rosiek, 2007).

La investigación narrativa explora las historias que la gente vive y cuenta, esas historias son el resultado de una concurrencia de influencias sociales sobre la vida íntima de un ser humano, sobre su contexto y sobre su particular historia personal. Estas son a menudo tratadas como fenómenos secundarios por la investigación social, como reflexiones importantes para la realidad social macro, pero no realidades en sí mismas.

Esta perspectiva puede compararse con el fenómeno que ha pasado en algunos oficios, como el de los maestros, los médicos, los trabajadores sociales, en el sentido de entender su relación profesional como la de unos proveedores para unos receptores de servicios. Haciendo la analogía con la investigación, algunos modelos podrían sugerir una relación con unos sujetos que sirven como informantes que proveen datos para alimentar marcos de interpretación del mundo, pero que no importan en cuanto son sujetos particulares, con rostro propio e historia concreta. En contraste, la narrativa es un acercamiento al estudio de vidas humanas ocultas como un camino de dignificación de la experiencia vital y como fuente importante de conocimiento y comprensión (Clandinin y Rosiek, 2007).

Ahora, empezando en el respeto por la experiencia de la vida cotidiana, el foco de la investigación narrativa no está únicamente en valorizar la experiencia individual, sino también en la exploración de cómo estas fueron constituidas, formadas, expresadas y representadas en contextos sociales, culturales, institucionales. Pero a través de un camino que empieza y termina dentro de las historias vividas por la gente involucrada. La investigación narrativa estudia experiencias individuales en el mundo y, a través de su estudio, busca caminos de enriquecimiento y transformación de las mismas experiencias y las de otros. Experiencias vividas y contadas que pueden ser estudiadas oyendo, observando, viviendo al lado de los otros y escribiendo e interpretando textos (Clandinin y Rosiek, 2007).

Trazado este pequeño marco de la investigación narrativa es necesario ver algunos bordes o límites con otras pers-

pectivas epistémicas, y aunque no realicemos un necesario y exhaustivo análisis, queremos plantear algunas reflexiones.

Con respecto a las tradiciones de corte positivista o neopositivista, los límites son claros y, podría decirse, hasta tajantes. De hecho, el auge de lo narrativo corresponde al apogeo del giro hermenéutico, paralelo al declinar del positivismo y a su intento de dar una explicación para predecir y determinar las acciones humanas (Bolívar y Domínguez, 2001). En el caso concreto de la educación se rompe abiertamente con una

concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, en el que la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados; la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos. Importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas (Bolívar y Domínguez, 2001:59)

Con respecto a perspectivas desde teorías críticas y posestructuralistas, los bordes de la investigación narrativa son más difusos y complejos. Respecto a la primera, y de manera especial a las de tradición marxista y neomarxista, estudiar y analizar son un camino de intervención para transformar las condiciones objetivas que subyacen a las condiciones sociales de opresión (Clandini y Rosiek, 2007). Por tanto, privilegian las condiciones materiales macrosociales, como la influencia fundamental sobre la vida y el pensamiento humano. Las relaciones primordiales de la vida cotidiana, incluidas las personales, religiosas, históricas y culturales, que dan significado a esa vida, se tratan como condicionadas por las realidades estructurales. Además, algunos de estos teóricos consideran con frecuencia que las narrativas son trabas que obstaculizan el camino hacia una comprensión más realista de las causas de la experiencia humana. Desde la perspectiva de la narrativa, todas las representaciones de la experiencia –incluidas las de la influencia del contexto macrosocial sobre la experiencia– a la larga se presentan primero como experiencias personales vividas y necesitan encontrar su justificación en su influencia sobre esta experiencia (Clandinin y Rosiek, 2007).

Sin embargo, Clandinin y Rosiek (2007) afirman que privilegiar la experiencia vivida como la primordial *f fuente de, y sitio de,* validación para el conocimiento no excluye la po-

sibilidad de analizar los efectos opresivos de las condiciones macrosociales. Aunque aceptan también que las perspectivas críticas advierten que el gran riesgo de la perspectiva narrativa, al tomar la experiencia de los individuos como punto de partida de su legitimación, es el alto peligro de caer en los vicios del autoaislamiento en la atención y el análisis. Por consiguiente, es necesario que quienes trabajan la investigación narrativa apunten a hacer de la justicia social un compromiso del ejercicio y que se permitan las voces que examinen las experiencias de opresión en la literatura y en las prácticas de investigación narrativa.

Entretanto, desde otra orilla, la investigación narrativa puede enriquecer enormemente los estudios críticos, como lo propone una de las voces más representativas de esta escuela:

Los maestros radicales deben empezar por sus propias perspectivas teóricas y sociales respecto de sus ideas acerca de la sociedad, de la enseñanza y de la emancipación. Los maestros no pueden escapar de sus propias ideologías (y en algunos casos deberán abrazarlas) y es importante que comprendan lo que la sociedad ha hecho de nosotros, qué es en lo que creemos y cómo podemos minimizar los efectos sobre nuestros estudiantes de esas partes de nuestras historias (Giroux, 1992, p. 299).

Estamos convencidos de que, en el sentido de esta llamada a que los sujetos maestros se comprendan a sí mismos, la investigación narrativa tiene un enorme potencial por aportar.

En el caso de los posestructuralistas, la situación es similar; desde esta perspectiva, los investigadores pueden oír historias que los sujetos individuales cuentan sobre sí mismos. Pero no las interpretan como fuentes inmediatas de conocimiento y sentido; en cambio, serán escuchadas de manera que pueda mirarse cómo operan los discursos sociales en la conformación de las historias personales sobre la propia experiencia.

Por eso, desde algunos análisis foucaultianos (Rose 1996, citado por Bolívar y Domínguez, 2001) se mira a la narrativa dentro de las nuevas tecnologías del liberalismo avanzado, cuya esencia consistiría en crear la ilusión de la autorrealización, silenciando los elementos sociales y políticos que estructuran y determinan las vidas de los sujetos, lo que generaría una visión política ingenua, “naïve”.

Esta perspectiva es una alerta para que la investigación narrativa tenga en cuenta que “no puede aislarse a riesgo de ejercer la función de dejar las cosas como están, de un marco social y político más amplio que las sobredetermina... con el riesgo de conducir a incapacitar para transformar dichos contextos” (Bolívar y Domínguez, 2001, p. 75).

Sin embargo, también las perspectivas narrativas podrían argumentar que privilegiar los discursos macrosociales como exclusiva unidad de análisis es excesivo y podría ayudar a superar esas tendencias reproduccionistas que en ocasiones se sienten desde las miradas posestructuralistas que todo lo leen, ya sea como ilusión emancipadora o como dispositivos de control y que generan actitudes paralizantes o cínicas frente a las posibilidades de transformación de las realidades humanas.

Según Clandinin y Rosiek (2007), las diferencias entre investigación narrativa y análisis posestructuralista son cuestión de énfasis y cada énfasis trae sus riesgos. La investigación narrativa escoge asumir sus riesgos con las historias que la gente vive y cuenta, y algunas veces estos significados funcionan en problemáticas sociales más amplias de lo que los discursos posestructuralistas podrían abarcar.

En esta primera parte, sólo resta decir que falta una mirada más compleja de la investigación, que permita superar los celos y las estrecheces metodológicas que suelen imperar en los campos académicos y que se avance en caminos que hagan de la investigación, en palabras de Dewey ya citadas, una posibilidad de nuevos caminos de relación con el mundo y, por tanto, una nueva clase de experiencias con los objetos, no más reales pero más significativas y menos aplastantes y opresivas. Esto, para una realidad como la colombiana, tiene mucho sentido.

CONSIDERACIONES CONCEPTUALES Y PREOCUPACIONES METODOLÓGICAS

En este segundo apartado queremos establecer algunas consideraciones sobre los alcances de la narrativa y de la investigación narrativa en una experiencia de formación de posgrado para maestros, como la que hemos venido acompañando. Pensamos que dichas consideraciones, unas de orden conceptual y otras de naturaleza metodológica, nos permiten compartir con ustedes las experiencias, las reflexiones

y los interrogantes surgidos durante el proceso de acompañamiento en la formación de los estudiantes de la maestría dentro de las lógicas de la “investigación narrativa”.

En primera instancia señalaremos, aunque parezca una aclaración innecesaria, que una es la acepción de narrativa entendida como un género textual diferenciado, por ejemplo de la lírica y la dramática, con el que, desde la antigüedad clásica, se han tratado de definir las características particulares de las producciones literarias, y otra la que constituye el discurso marcado y caracterizado por el acto de relatar, de contar, propio de la comunicación lingüística básica. Es esa *narrativa natural*, previa a la narrativa literaria, como la definió Van Dijk en su ya clásica obra sobre la “estructura narrativa” (1976), la que nos interesa destacar para referirnos tanto al fenómeno como al método y al uso de la narrativa en la educación, deslindando así los alcances del concepto en la reflexión que nos ocupa.

En el mismo sentido, se puede establecer una línea diferenciadora entre la investigación narrativa en educación y la teoría narrativa producida por la reflexión filosófica, o los estudios literarios y semióticos. En efecto, es pertinente señalar que la incorporación de los conceptos de narrativa y de investigación narrativa en el ámbito de esta experiencia de formación en investigación no se detiene en la discusión fenomenológica del concepto, ni ahonda en sus avatares ontológicos y estructurales, como pudiera interesar a los filósofos y narratólogos. Nos interesa, en su lugar, el estudio de sus aplicaciones prácticas en la enseñanza y en la labor educativa para tratar de comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas y educativas, sobre la premisa de que la narrativa provee *formas de interpretación y proporciona guías para la acción* desde las cuales actúan, sienten y se representan los profesores y alumnos y que, por tanto, su estudio

es el estudio de la manera en que los seres humanos experimentamos el mundo y que de esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995:12)

En este sentido, las historias no sólo revelan datos sobre los contenidos de la enseñanza y las formas de representarse el conocimiento, sino que, además, hacen visibles todos los

aspectos de la subjetividad: las biografías personales de los actores educativos que pasan inadvertidas para otras lógicas de investigación educativa y de las cuales hoy sabemos que tienen un peso determinante en los cambios educativos y en el mejoramiento de la enseñanza.

Reconocemos, como señala Ricoeur, la importancia de la fundamentación filosófica de la narrativa y del relato en tanto que fenómeno constituyente de la persona:

la persona, entendida como personaje de relato, no es una identidad distinta de “sus experiencias”. Muy al contrario: comparte el régimen de identidad dinámica propia de la historia narrada. El relato construye la identidad del personaje, que podemos llamar su identidad narrativa, al construir la de la historia narrada. Es la identidad de la historia la que hace la identidad del personaje (Ricoeur, 1996, p. 147).

Pero nos adentramos en estudiar las posibilidades de su uso para mejorar la práctica educativa a partir de la comprensión (autocomprensión) de los sujetos pedagógicos.

En esa línea de pensamiento, privilegiamos las perspectivas teóricas de autores como Michael Connelly y Jean Clandinin, quienes se han ocupado particularmente de la formación del profesorado, el currículum y las prácticas del aula de clase, y publicado sus investigaciones en libros como *Prácticas de las aulas de clase*, *Imágenes de profesores en acción* y *Experiencia narrativa y estudio del currículum*, algunos de cuyos artículos han sido traducidos al español en el libro *Déjame que te cuente*, publicado por la editorial Laertes de Barcelona en 1995. En esa misma línea seguimos de cerca los trabajos de Antonio Bolívar y Jesús Domínguez en España, cuyos textos “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación* y *La investigación biográfico narrativa en educación* se constituyeron en soporte importante de la fundamentación teórica. Igualmente hemos considerado las experiencias del Centro de Actualización e Innovaciones Educativas del Instituto de Formación Docente de Argentina, en donde se viene desarrollando el programa *Memoria y Documentación Pedagógica* a través del cual se ha creado una red de maestros e investigadores ocupados del tema de las narrativas pedagógicas, como dispositivo para el mejoramiento de la enseñanza.

Hechas estas precisiones de orden conceptual, nos interesa destacar algunos supuestos y dificultades metodológicas del proceso. En primer lugar señalar que

la reflexión epistemológica intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas, o, cuando aun no siéndolo, no pueden ser, en todo o en parte, registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles (Vasilachis, 2006, p. 46).

Esto es, que no resulta posible resolver una problemática de investigación con la simple aplicación de técnicas y procedimientos a la manera de un algoritmo, sino que, aún previéndolos, es necesario volver una y otra vez sobre los datos, modificar los instrumentos, cambiar en muchos casos las perspectivas y, de repente, descubrir rupturas, intersticios por donde, a veces, parece derrumbarse la lógica de la investigación.

Para el caso que nos ocupa: la aplicación de la narrativa no sólo como método de investigación, sino también como dispositivo pedagógico de formación de investigadores educativos, esta parece ser la constante, pues con frecuencia se advierte la dificultad para otorgar validez a los registros y observaciones sobre lo que se quiere conocer en relación con los marcos teóricos y metodológicos de que se dispone.

Por tanto, conviene aclarar que en el orden metodológico de la investigación narrativa, nos resulta más fácil destacar dificultades e incertidumbres que pregonar certezas. Las estrechas cercanías entre narrativa y etnografía, por ejemplo, acentuadas por el peso de las tradiciones hegemónicas de la investigación social –todavía marcada por un fuerte positivismo y el continuo deslizamiento de las teorías, las técnicas y los procedimientos entre enfoques– hace que, aún para los pares académicos que nos acompañan, resulten insostenibles ciertos criterios teóricos o metodológicos que se presentan bajo el abrigo de la “investigación narrativa”. Podríamos argumentar, en defensa, que se trata de maneras estrechas de concebir lo narrativo, de la reproducción de ciertas microfísicas de poder desde las que se instauran unas lógicas hegemónicas de representarse el conocimiento y la investigación; pero también advertir que hay allí fisuras, que en efecto las preguntas por dónde acaba la etnografía y dónde comienza la narrativa o por qué es posible proceder al análisis de datos narrativos mediante procedimientos paradigmáticos, más cercanos a la etnografía clásica que al modo narrativo, no parecen respondidas.

Las preguntas surgen de todas partes y las respuestas parecen devolver a nuevos interrogantes. Los informes “comprensivo-narrativos” con que suelen presentarse los resultados de investigación realizados desde la IAP, por ejemplo, así como la “descripción densa” que propone Clifford Geertz, entre otras formas de representación de los hallazgos de investigación, son modalidades narrativas y sugieren que la narrativa rompe con frecuencia el canon y constituye, en últimas, un giro hermenéutico de la investigación social contemporánea y, de manera específica, de la investigación educativa, como lo propone Antonio Bolívar:

En la medida en que no creemos en desarrollos curriculares impuestos de arriba-abajo, donde el profesor es un ejecutor/gestor de dichas prescripciones curriculares, la investigación narrativa nos permite conocer, desde dentro (emic), lo que los profesores piensan o hacen (el significado subjetivo que otorgan a su trabajo), como base para cualquier posible cambio (...) El presente interés por la narrativa viene a ser entonces, expresión de *una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa* (Bolívar, 2001, p. 58).

Sin embargo, como veníamos señalando, esta fuerte presencia de la investigación narrativa en educación, no trae resuelto el problema metodológico; antes bien, lo complica y expande. Y así como abre nuevas posibilidades para la transformación educativa, genera también nuevas problemáticas, relaciones-tensión entre enfoques y diseños metodológicos que tienen, no obstante, la particularidad de proclamarse narrativos. Aquí es necesario retomar algunas de las consideraciones conceptuales expuestas acerca de la narrativa como fenómeno, de la narrativa como método y de la narrativa como uso para el mejoramiento de la enseñanza y el desarrollo de identidades. En efecto, definidas las características de la narrativa como fenómeno, en su dimensión ontológica compartiríamos, sin muchas discusiones, la idea de considerarla universal, de advertir su naturaleza ontológica y de aceptar, como señala Bruner, que “sencillamente, no sabemos ni sabremos nunca si aprendemos la narrativa a través de la vida o la vida a través de narraciones: probablemente las dos cosas” (1991, p. 112). Pero cuando asumimos la narrativa como metodología, como forma de investigación, ese acuerdo inicial parece fragmentarse, pues ya no se trata de la consideración sobre su naturaleza, sino de cómo apropiárnosla, de cómo usarla, de cómo representárnosla desde el universo de los datos, que aparecen innegablemente ligados a la investigación, a la experiencia, a la vida de los actores, de los sujetos que se narran.

La dificultad emerge frente a cómo proceder con los datos. Aunque se parte del principio de que es narrativa por que reconstruye una experiencia de vida desde la voz propia del actor (su autobiografía o el relato de un acontecimiento particular que él cuenta), lo cual permite ya una diferencia sustancial con otras formas de investigación cualitativa, las maneras de aproximarse comprensivamente a esa experiencia son diferentes. Mientras unos autores prefieren proceder de manera paradigmática, esto es “por categorías o taxonomías para llegar a generalizaciones del grupo estudiado” (Bolívar, 2002, p. 12) otros prefieren hacerlo basados en “casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos” (ibíd.).

Las dos opciones, sin embargo, se postulan como alternativas para proceder con datos narrativos. La primera sostiene que la narrativa está en el fenómeno que se estudia, pero la manera de proceder es sustancialmente analítica, desencajando la voz del actor para proceder a evidenciar un dato; la segunda, por el contrario, intenta una nueva narrativa, pasada esta vez por el crisol del investigador que reconstruye el relato. En el medio se abre un abanico de posibilidades y también de incertidumbres que, en el caso que nos ocupa: la tutoría de proyectos de investigación narrativa, se torna aún más complejo puesto que se trata, además del problema metodológico, de un problema pedagógico referido directamente a la enseñanza de la investigación.

Allí, la problemática adquiere dimensiones mayúsculas, porque se debe elegir entre posibilidades: por ejemplo, ¿proceder con el modelo de Labov para analizar el relato?, ¿aplicar las propuestas narratológicas de Greimas?, ¿apoyarse en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss para generar teoría desde los datos?, ¿identificar las secuencias, la canonicidad y la perspectiva, como lo proponen Jerome Bruner y Susan Weisser?, ¿exponer los datos en bruto, como lo intenta Bourdieu en su obra *La miseria del mundo*?, ¿hacer análisis de contenido en su perspectiva clásica?, ¿aplicar el análisis holístico del contenido como lo propone Lieblich? Las alternativas se aparecen múltiples y múltiples también los peligros. Entre tanto, ¿qué hacer para que el estudiante que se forma como investigador pueda elegir una opción metodológica debidamente sustentada en la naturaleza de lo que indaga, en la perspectiva teórica que dice seguir y no en la aplicación

instrumental casi ciega de un método para cumplir la tarea de investigar que le impone su proceso formativo, constreñido además por la administración del tiempo pedagógico segmentado primero en semestres y después en días de clase y en seminarios y horarios? ¿Qué hacer para no caer en la tentación de hacer decir a nuestros tutorados lo que queremos que digan siguiendo al pie de la letra nuestras propias representaciones del conocimiento y descalificando de un tajo lo que no se pliega a nuestra tradición discursiva?

Lo que estos interrogantes parecen descubrir es que en realidad, y más allá de los problemas prácticos para la formación de investigadores, entre los que no pueden soslayarse, dicho sea de paso, los bajos niveles de lectura y escritura con los que se ingresa a las maestrías y doctorados, es difícil pretender que, a la manera de las perspectivas positivistas, existe un método narrativo, un camino único y seguro para garantizar la calidad de las investigaciones. Si se contempla el variopinto horizonte metodológico, tal vez pueda decirse que existe una sustancia narrativa que constituye la dimensión ontológica misma del relato y que, siendo universal en su manifestación, no puede asirse de una única manera; que lo que mantiene viva esa presencia es la manera como se procede con el dato y que, aún así, manteniéndolo ilusoriamente puro, ya estamos atrapados en las lógicas de un modelo, en la preeminencia de una forma que, vuelta sobre sí, puede desentrañar lo que se calla, lo que se silencia, lo que se tergiversa y diluye de la realidad que pretende ser conocida. Razón tenía entonces Clifford Geertz al señalar que el hombre es un animal atrapado en las redes de la significación tejidas por él mismo.

Cabe entonces decir, a manera de coda y como lo propone Elliot Eisner, que

de hecho la pluralidad de métodos es mucho más esperanzadora que la fidelidad a un único modelo de indagación legítima. Lo que necesitamos es un trabajo excelente, cualquiera que sea el género y estudiosos que sean capaces de llevar a cabo un cambio de perspectivas y lo suficientemente flexibles como para saber que cuestiones y criterios hay que utilizar en un estudio (1998, p. 264)

Con estas consideraciones, o mejor advertencias, pasemos a exponer brevemente algunas reflexiones propias y ajenas que nos suscitó el ejercicio pedagógico de actuar como tutores de investigación desde la narrativa:

1. La narrativa como investigación y como uso contribuye a la formación de una nueva conciencia docente rescatada del instrumentalismo ciego y operativo de las prácticas hegemónicas que presionan por la vuelta a lo básico, esa revisión neoconservadora del currículo, como lo señala Michel Apple, desde la cual se impulsan las reformas educativas a lo largo y ancho de América Latina, y en las que se posterga de manera consciente el debate y la formación humanística como lujos prescindibles. Cuando alguien se narra o narra pone de manifiesto una manera de ser y de estar en el mundo.
 2. La narrativa cumple una función transformadora, ya que actúa como ejemplo, a la manera de las fábulas y los relatos bíblicos. Cuando nos identificamos con los personajes de los textos (relatos literarios o historias de vida), volcamos en ellos nuestros más hondos valores, nuestras creencias, comprobamos que hay una historia colectiva, una manera humana de captar y valorar la experiencia vivida. “Los que no sienten dolor pueden imaginar lo que otros sufren. Los que están en el centro pueden imaginarlo que está en el borde. El fuerte puede imaginar cómo es ser débil” (Carol Witherell, 1998, p. 74).
 3. Recuperar la narración como metodología (aún con todas sus dificultades) y como objeto de formación en los profesores contribuye a hacer explícitas eso que Peter Woods denominó “certezas abiertas” y que pueden explicarse como formas incipientes del saber pedagógico expresado muchas veces en esos comportamientos “misteriosos” que los maestros realizan, porque no saben a ciencia cierta qué enseñan ni cómo lo hacen, privilegiando un conjunto de actividades que no logran elucidar en sus finalidades, pero que actúan como operadores de su acción educativa. Cuando un maestro vuelve sobre su propio relato o el de sus colegas, tiene la oportunidad de desentrañar las lógicas de sus acciones y explicarlas desde un mayor grado de conciencia. El saber pedagógico tiene una naturaleza narrativa. El relato “constituye la materia misma de la enseñanza, el paisaje que vivimos como docentes y como investigadores y dentro del cual el trabajo de los maestros tiene sentido” (Elbaz, citado por Gudmundsdóttir, 1998, p. 55).
 4. Las narrativas en el aula y del aula “invitan a salir a conocer el mundo y a saber qué lugar ocupamos en él (...) es un medio de inclusión porque invita al lector, oyente, escritor o narrador a unirse, como compañero, al viaje de otro (Carol Witherell, 1998)
 5. Emplear la narrativa nos pone frente al reto de cómo manejarla en las situaciones reales de la investigación. Pues parecería como si el ímpetu del discurso sobre la narrativa en la práctica académica no lograra transformar las formas de pensar cristalizadas y ancladas en nuestras propias historias de vida pedagógica. Entenderla como una manera distinta de asir el mundo tiene que llevarnos también a encontrar nuevas formas de representarnos el conocimiento, de hacerlo circular y validarlo. No pueden considerarse sólo unas formas válidas de saber y conocimiento cuando hablamos de investigación cualitativa. A veces las formas hegemónicas de representar los conocimientos silencian las voces, las subjetividades, las maneras de significar el mundo que paradójicamente decimos defender desde los enfoques interpretativos.
- Ahora, a modo de “manualito” práctico de investigación narrativa, surgido más desde el plano empírico, del saber acumulado de dos años de trabajo con estudiantes de Maestría, que desde las elucubraciones teóricas, cerramos estas reflexiones ocupándonos del *how to do*. En muchas ocasiones, las personas sostienen una serie de ideas interesantes, pero tienen la sensación de no haber visto los “cómos” del asunto. También parece que preguntar por “cómo se hace”, fuera un gravísimo pecado instrumental que denota poco juicio y falta de comprensión, además de pereza por estar buscando una supuesta receta. Sin embargo, en asuntos de investigación sería imperdonable no contar la experiencia, en el pleno sentido deweyano de la palabra.
1. La investigación narrativa no es una moda, ni es el culmen ni la superación de todos los paradigmas investigativos. Se trata de una propuesta que apuesta por unas formas particulares de abordar la experiencia humana, desde la reivindicación de

las perspectivas individuales, teniendo en cuenta su temporalidad, secuencialidad y relacionalidad. Posiblemente si su interés es un amplio estudio demográfico o mirar las concepciones en torno a algo, o describir prácticas, o desarrollar procesos de intervención para la transformación, encuentre en otras estrategias de investigación, herramientas que puedan ayudarlo de mejor manera. Pero si se trata de visibilizar individuos, grupos sociales o temas olvidados desde otras tradiciones de investigación, o ahondar en trayectorias de vida de sujetos pertenecientes a grupos sociales subordinados, históricamente privados de la palabra, o si simplemente se quieren destacar aspectos de difícil acceso desde otras perspectivas: la cotidianidad, las emociones, los sentimientos, los motivos más personales; entonces la investigación narrativa es una excelente opción.

En el caso de las investigaciones realizadas por el grupo de maestrantes de la Universidad de La Salle, la investigación narrativa permitió generar procesos de reflexión en torno a la formación como profesores, indagar sobre las trayectorias constitutivas de identidad en un grupo de docentes universitarios, analizar las metáforas acerca del oficio de docente de educación infantil encontradas en relatos de vida, mostrar los quiebres y rupturas entre la teoría y la acción en relación con el saber pedagógico de los maestros, mirar representaciones sociales emergentes de los maestros acerca de los adolescentes estudiantes y rescatar, casi con voz profética, la experiencia vital de algunos profesores universitarios de hora cátedra, entre otros ejercicios desarrollados.

2. Los diseños de investigación narrativa no distan mucho de otro tipo de diseños cualitativos. La estructura mantiene una lógica similar y, sobre todo, reitera la necesidad de una sólida fundamentación teórica. El hecho de que el compromiso de la narrativa esté en el rescate de las voces particulares de los sujetos no suspende la responsabilidad de la rigurosidad en la revisión de literatura y los procedimientos. Este fue, tal vez, el punto más álgido de todo el proceso de investigación a lo largo de la maestría y en él confluyen diferentes situaciones:

debilidades en la formación inicial, el hecho de que algunos vengan de otros ámbitos profesionales y el discurso pedagógico sea algo ajeno a sus intereses, vacíos conceptuales de orden filosófico o histórico que no permiten estructurar con suficiencia un campo discursivo inicial. Por estas razones, el proceso de lectura y escritura sobre los referentes teóricos no termina en ningún momento de la investigación.

3. Así como la etnografía supone la observación que permite la descripción densa, la entrevista biográfica, o entrevista sobre la propia vida, es el instrumento representativo, aunque no único, de la investigación narrativa. Dice Atkinson:

La entrevista acerca de la propia vida proporciona un acercamiento metodológico práctico y holístico para una recopilación significativa de narrativas personales que puedan revelar la manera como cada vida ha sido construida y reconstruida para ser representada como una historia” (2007, p. 234).

Dicho instrumento supone la co-creación de un relato, el investigador narrativo se centra en colaborarle al narrador el desarrollo del significado subjetivo de la historia, usando preguntas abiertas y reflexivas. Supone entonces un guión que responde a los objetivos propuestos en la investigación, pero cuyo sentido no es ser un cuestionario, sino dar la pauta en una conversación que se va construyendo, en varias sesiones. Lo importante es que la persona se sienta cómoda al contar la historia con el estilo que prefiera. La reconstrucción histórica no es la preocupación central de la entrevista; lo que sí debe priorizarse es cómo la gente se ve a sí misma y cómo quieren ser vistos. Los relatos que se producen a partir de la entrevista, según Atkinson (2007), son preteóricos, es decir,

las vidas individuales tienen sentido en sí mismas (al menos personal), y precisamente el propósito de la entrevista biográfica es ayudar a que este significado salga a la luz... el eje de este tipo de entrevista no está en las preguntas teóricas, sino en las que ayudan a suscitar la historia” (Ibid.)

Luego, cuando el investigador procede al análisis y toma el relato como un texto objeto de interpretación, éste toma

perspectiva teórica, que es una aproximación conceptual al significado subjetivo del narrador desde su propia experiencia vivida y contada.

4. La investigación narrativa permite pensar en distintas posibilidades de escritura de informes de investigación y de socialización de resultados. De tal manera que el conocimiento generado tenga espacios de difusión para todo tipo de público. Este camino permitiría a los científicos sociales y a quie-

nes hacen investigación en educación, salir de esas torres de marfil y explorar formas cotidianas de compartir las reflexiones que en ocasiones parecen destinadas sólo para una élite intelectual: las nuevas “burguesías” de la academia.

Estos elementos de seguro contribuyen a la reflexión que estamos construyendo para que nuestras investigaciones sean más pertinentes y nos permitan abordar la complejidad de los mundos en los que vivimos.

REFERENCIAS

- Apple, M. (2002), *Educación como Dios manda*, Paidós, Barcelona.
- Atkinson R. (1997), “The life story interview as a Bridge in narrative Inquiry”, en: *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2001), *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Madrid, La Muralla.
- Bolívar A. (2002), “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N.º 1, pp. 40-65.
<http://www.redie.uabc.uabc.mx/vol4nol/contenido-bolivar.html>
- Bruner, J. (1998), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Bruner, J. (2000), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. y Weisser S. (1991), “La invención del yo: la autobiografía y sus formas”, en: Olson, D. y Torrance, N., *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003), *Encontrar sentido a los datos cualitativos*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Clandinin y Rosiek (2007), “Mapping a Landscape of narrative Inquiry”, en: *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, Thousand Oaks, California, SAGE Publications.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995), “Relatos de experiencias e investigación narrativa”, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes.
- Dewey J. (1995), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- Eisner E. (1998), *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós.
- Giroux H. (1992), *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI.
- Goodson, I. (2004), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro-UEB.
- Gudmundsdóttir, S. (1998), “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En McEwan H. y Kieran E. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Huberman, M. (1998), “Trabajando con narrativas biográficas”, en McEwan H. y Kieran E. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Ricoeur P. (1996), *El ‘sí mismo’ como otro*, México, Siglo XXI.
- Vasilachis, I. (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires, Gedisa.
- Whiterell, C y Tan H. (1998), “Los paisajes narrativos y la imaginación moral”, en McEwan H. y Kieran E. (Comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Editores.
- Woods, P. (1998), *Investigar el arte de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.