

January 2008

Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa

José Luis Meza Rueda
Universidad de La Salle, jmeza@lasalle.edu.co

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

Citación recomendada

Meza Rueda, J. L.. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, (51), 59-72.

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.

José Luis Meza Rueda*

Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa

Resumen

La pedagogía narrativa funge como una posibilidad que reconoce el poder de significación de la palabra configurada en relatos que pueden hacer reflexionar a los diversos actores de la escuela y, de manera especial, al docente para promover la transformación de su ser y quehacer educativos. La narrativa es una modalidad del discurso que se caracteriza por ser autorreferencial, temporal y comunicativa. Tiene la capacidad de decirle algo a alguien para que, en sus circunstancias específicas, pueda emitir un juicio acerca de sí mismo y produzca, en no pocas veces, un cambio. Así como la narrativa hace un rescate de la subjetividad del ser humano y de las experiencias ocurridas en su propia vida, la pedagogía narrativa puede hacer, entre sus múltiples alternativas, un rescate del docente y de sus experiencias vividas en el complejo mundo de la escuela, mundo que es compartido por muchos otros que están dispuestos a escuchar y dejarse tocar existencialmente por dichos relatos.

Palabras clave: narración, pedagogía narrativa, discurso, relatos de vida, experiencia docente.

Recibido: 24 de mayo de 2007.

Aprobado: 26 de agosto de 2007.

Origen del artículo: ensayo basado en la reflexión del autor a partir de su trabajo en el área de pedagogía de los valores.

Narration and pedagogy: epistemological elements, backgrounds and development of narrative pedagogy

Abstract

Narrative pedagogy recognizes the power of word signification configured in stories which make people related to school think, specially teachers, in order to promote his/her transformation and educational work. Narrative is a type of discourse characterized by being self referential, temporal and communicative. It has the ability to tell something to somebody so in specific circumstances he/she can judge him/herself and produce, most of the times, a change. As narrative makes a rescue of human being subjectivity and his own life experiences, narrative pedagogy can make, among different alternatives, a rescue of the teacher and his life experiences in the complex life of school, a world that is shared with others who are ready to listen and be touched by those stories.

Key words: narration, narrative pedagogy, discourse, life stories, teaching experience.

* Colombiano, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en Educación Sexual de la FUM. Especialista en Desarrollo humano y social del Instituto Pío X de Madrid (España). Profesor de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. **Correo electrónico:** jmeza@lasalle.edu.co

*“En mi soledad
he visto cosas muy claras
que no son verdad”.*

Antonio Machado

Introducción

En el homenaje que se le hiciera en Cartagena a Gabriel García Márquez (2007, pp. 2-5) al cumplir sus ochenta años de vida, el Nóbel dijo: “No sé a qué horas sucedió todo. Sólo sé que desde tenía 17 años y hasta la mañana de hoy no he hecho cosa distinta que levantarme temprano todos los días, sentarme frente a un teclado para llenar una página en blanco o una pantalla vacía del computador, con la única misión de escribir una historia aún no contada por nadie, que le haga más feliz la vida a un lector inexistente”. Si esto es así ¿dónde está la clave de la acogida descomunal que ha tenido su obra? Tal vez se trate de historias no contadas, pero sí de historias vividas; tal vez no haya un lector determinado, pero sí hombres y mujeres anónimos que se re-conocen en su lectura. Historias “mágicas” que se hacen “reales” en el tiempo y en el espacio; historias vividas por tantos seres humanos que pueden ver trozos de su propia vida en aquello que se narra.

Batini (2000, p. 6) dice que el hombre moderno tiene necesidad de narraciones porque en la narración reencuentra espacio y tiempo para la propia vida. Más aún, como la postmodernidad está poniendo en tela de juicio un desarrollo tecnológico y científico indiscriminado que ha olvidado completamente el desarrollo humano, hay una emergencia del sujeto, de hombres y mujeres que *son* en sus circunstancias particulares. Dicho con otras palabras: “A nivel mundial, las sociedades se encuentran en un momento de replanteamiento, en una búsqueda de cambio de era conceptual, que equivaldría a la necesidad urgente de establecer un nuevo contrato natural y humano” (Martínez, 1997, p. 7).

El presente artículo tiene cinco partes. En el primer apartado explicitamos la relación entre discurso y narrativa; más aún, vemos cómo las narrativas son

una modalidad del discurso. En el segundo apartado pretendemos hacer una conceptualización sobre la narrativa sin dejar de lado sus características. En la siguiente parte hacemos una exploración de los antecedentes de la pedagogía narrativa tanto aquellos que son propios como los que son concomitantes a las ciencias sociales y humanas. En el cuarto apartado evidenciamos las diversas posibilidades de la pedagogía narrativa en la escuela a propósito de los actores y las dinámicas que convergen en ésta. Finalmente, consideramos la pedagogía narrativa como una alternativa de trabajo con docentes expresada a través de relatos de maestros que asumen los rasgos de la narración y sus efectos en el sujeto.

El discurso y la narrativa

La narrativa es una forma discursiva, es decir, se comprende a partir del discurso y su relación con el lenguaje. Los analistas del discurso intentan ir más allá de definiciones características del sentido común. Admiten que el discurso es una forma de *uso* del *lenguaje*. No obstante, puesto que esta última definición continúa siendo imprecisa y no siempre conveniente, introducen un concepto de “discurso” más teórico, a la vez que más específico y más amplio en sus aplicaciones. Pretenden incluir otros componentes esenciales en este nuevo concepto; a saber, quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace (Van Dijk, 2000, p. 22).

Hablando propiamente del discurso, Ricoeur (1985, p. 48) señaló cuatro rasgos: (1) El discurso se realiza siempre *temporalmente* y en un *presente*, mientras que el sistema del lenguaje es virtual y se halla fuera de tiempo. Esto es llamado la “instancia del discurso”. (2) En tanto que el lenguaje carece de sujeto –en el sentido de que la pregunta “¿Quién está hablando?” no es pertinente–, el discurso se retrotrae a quien lo pronuncia por medio de un complejo haz de indicadores, tales como los pronombres personales. La “instancia del discurso” es *autorreferencial*. (3) Mientras que en el lenguaje los signos sólo se re-

fieren a otros signos en el marco del mismo sistema, y en tanto que el lenguaje, como consecuencia, carece de un mundo, del mismo modo que carece de temporalidad y subjetividad, el discurso es siempre *acerca de algo*. Se refiere a un mundo que afirma describir, expresar o representar. En el discurso se actualiza la función simbólica del lenguaje. Y (4) en tanto que el lenguaje es sólo la condición para la comunicación, para la cual provee los códigos, todos los mensajes se intercambian en el lenguaje. En este sentido, el discurso sólo tiene no únicamente un mundo, sino otro, otra persona, un *interlocutor* al cual está dirigido.

Así las cosas, el discurso habla de alguien (sujeto individual o colectivo) en un momento determinado (en el espacio y el tiempo) a un-otro-como-él (que cumple las mismas condiciones). Regularmente, el discurso narrativo se construye a partir de la vida que ocurre, de la acción humana. Ricoeur (1985, p. 59) afirma: “Al igual que un texto, la acción humana es una obra abierta, cuyo significado está ‘en suspenso’. Por el hecho de abrir nuevas referencias y recibir una nueva pertinencia de ellas los hechos humanos están esperando igualmente nuevas interpretaciones que decidan su significación. Además, la acción humana está abierta a cualquiera que *pueda leer*”.

Una aproximación al concepto de narrativa

Del apartado anterior se infiere claramente que los seres humanos son eminentemente sujetos discursivos y que manejan discursos sociales en una acción comunicativa significativa (Martínez, 1997, p. 8). En consecuencia, aquello que dice alguien de sí mismo o de otro-como-él, tiene pleno significado. Pero antes de ahondar en esto, es necesaria una noción de narrativa y una identificación de sus características.

Payne (2002, p. 36) dice que los términos “narrativa”, “relato” y “recuento” se usan indistintamente para referirse a secuencias escogidas de vida que cobran existencia como entidad mediante el acto de relatarlas. Ochs (2000, p. 277) hace una distinción y afirma que el término “narrativa” se utiliza, o bien en un sentido restringido para especificar el género de relato, o bien en un sentido amplio para abarcar un vasto espectro de géneros que incluyen no sólo los relatos, sino también los informes, las transmisiones deportivas y los noticiarios, planes y programas, entre otras cosas. Por consiguiente, la equivocidad del término exige hacer una precisión de nuestra parte.

La narrativa ha de entenderse como aquel género discursivo que se expresa en relatos existenciales y, por tanto, denotan una experiencia¹ vivida por alguien (un individuo o un colectivo) en unas circunstancias determinadas. Además, tanto el autor del relato como quien lo recibe (el oyente, el lector) cargan dichos relatos de significado, cualidad que generalmente tiene un impacto tanto en la vida del primero como del segundo.

La narrativa está presente en la vida de los seres humanos. Hardy (1977, p. 13) lo dice en estos términos: “Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas”.

Ochs (2000, p. 272 - 282), quien se ha detenido a teorizar sobre la narrativa, señala las siguientes características:

- 1) Las narraciones pueden producirse mediante modos de representación orales, escritos, cinéticos, pictóricos o musicales. Las narraciones orales y escritas son las más corrientes. El género humano es

1 Larrosa (2006, p.45) afirma: “La experiencia es “eso que *me* pasa”. Posee un principio de reflexividad, de subjetividad y de transformación. Si le llamo principio de reflexividad es porque ese me de “lo que me pasa” es un pronombre reflexivo. Tiene un movimiento de ida y uno de vuelta, salida de sí mismo y de afectación. Si le llamo principio de subjetividad es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, ideas, sentimientos, representaciones. Si le llamo principio de transformación es porque la experiencia forma y transforma al sujeto”.

afortunado por tener acceso a varias modalidades comunicativas que permiten crear una narración.

- 2) Teniendo en cuenta la variedad de modos y géneros que realizan la actividad narrativa, es una tarea enorme la de considerar el modo como las narraciones tienen sus raíces en sistemas culturales de conocimiento, creencias, valores, ideologías, modos de acción, emociones y otras dimensiones de orden social. Típicamente, los análisis culturales de la narrativa se concentran en algún contexto particular de esta actividad, por ejemplo, en actuaciones narrativas orales o cantadas, en cuentos míticos, en narrativas conversacionales de experiencias personales, en la lectura de cuentos, en la redacción de cuentos, en el chisme o la murmuración, en sucesos narrativos en el aula. En cada uno de estos contextos la narrativa adquiere una significación respecto de alguna propiedad de la cultura local.
- 3) Si bien una narración puede estar compuesta por una sola modalidad, las mayoría de las veces los narradores entretienen una multiplicidad de modalidades. La narración puede involucrar hablar acerca de representaciones visuales, observarlas y señalarlas.
- 4) Los autores de las narraciones no son solamente aquellos que las presentan sino también los muchos lectores e interlocutores que influyen en la dirección de la narración.
- 5) Todas las narraciones describen una transición temporal de un estado de cosas a otro. Las narraciones pueden hacer referencia a un tiempo pasado, presente, futuro, hipotético, habitual, o cualquier otro modo culturalmente relevante de pensar el tiempo.
- 6) Si bien en principio las narraciones pueden contar hechos perfectamente predecibles, por lo general, los relatos tienen que ver con sucesos dignos de mención. Ha ocurrido algo que el narrador considera sorprendente, perturbador, interesante o digno de contarse. A menudo el objeto es la evaluación moral de un hecho acaecido, de una

acción o de un estado psicológico en relación con una serie de acontecimientos.

En este mismo orden de ideas, los relatos no son tanto descripciones de hechos como interpretaciones de sucesos acaecidos en la vida de un sujeto. Goffman (1974, p. 504) dice a este respecto:

Un relato no consiste tan sólo en informar sobre un suceso pasado. En el sentido más acabado del término, el relato es una enunciación derivada de la perspectiva personal de un participante real o potencial que está situado de modo que algún desarrollo dramático temporal del suceso informado avanza desde ese punto de partida. Por eso, una repetición será, a propósito, algo en que los oyentes pueden insertarse empáticamente y volver a experimentar de manera vicaria lo que acaeció. En suma, un relato cuenta una experiencia personal y no es tan sólo un informe sobre un suceso.

De otra parte, en la narrativa resulta un tanto difícil definir los límites puros de la contribución que hace el autor y el receptor, que en no pocos casos actúa como coautor. Quienes intervienen en interacciones narrativas y participan activamente en ellas como narradores y receptores ejercen el derecho de ser coautores de la narración. Cuando ésta se refiere a vivencias experimentadas, los coautores influyen en la comprensión de esa experiencia. Aquí se trata no sólo de un relato, sino de una vida o historia que se construye en colaboración. La narración es una actividad que tiene su sentido y es además un vehículo primario que permite retener experiencias en la memoria. El derecho a co-narrar es pues un derecho poderoso que abarca mundos pasados, presentes y futuros y también mundos imaginados (Ochs, 2000, p. 295).

Otra característica, no menos importante que las anteriores, es la que tiene que ver con la dimensión moral del relato. Cuando los co-narradores componen una historia, crean uno o más mensajes narra-

tivos. El mensaje puede referirse a algo que sucedió y discernir la condición de verdad de los sucesos mencionados. Por eso, contar una historia se torna, para bien o para mal, en un medio para establecer en el recuerdo cierto sentido de realidad. Por otro lado, el mensaje narrativo puede referirse a lo que debería haber ocurrido y entonces en este caso se discierne la condición moral de los hechos. Lo cierto es que, como las narraciones tienen por lo menos un punto de vista, por su naturaleza misma formulan juicios.

A este respecto Ochs (2000) afirma: “Los mensajes sobre la verdad y la moralidad contribuyen a las explicaciones causales que las narraciones normalmente construyen. Como estas presentan un punto de vista y como enmarcan un acontecimiento de manera tal que provoca respuestas, los relatos en particular permiten a los co-narradores construir explicaciones sobre determinadas situaciones”.

O, en palabras de Gudmundsdottir (2005, p. 62): “Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integralidad, amplitud y conclusión. Cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una significación moral”.

De lo anterior se desprende otra característica de la narrativa: tiene un poder transformador –sobre la base de la reflexión que suscita– en los sujetos que participan como autores, co-autores y receptores. La actividad narrativa permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones, y reflexionar sobre ellos, pero esta oportunidad puede estar asignada de un modo asimétrico en el que algunos poseen más derechos a la reflexión que otros. Fundamental en la construcción de un yo, de otro y de una sociedad, la co-narración compone biografías e historias; sin embargo, la significación de la experiencia y la existencia –lo que es posible, real, razonable, deseable– tiende a ser definida por algunos más que por otros. En este sentido, la narrativa tiene la capacidad de limitar, e incluso apri-

sionar, pero también la de ampliar y transformar la psique humana (Ochs, 2000, p. 297).

Además, la narrativa tiene la particularidad de revelar el mundo de la vida de quienes participan en ella. Es una clave para comprender la interioridad del sujeto. “Una narrativa, y esa forma particular de narrativa que llamamos relato, trata no sólo de hechos, ideas o teorías, o hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños desde la perspectiva de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (McEwan y Egan, 2005, p. 10).

Lo anterior nos permite afirmar que la narrativa revela la identidad del sujeto, entendida ésta como narración de la propia experiencia. Cuando esto ocurre conlleva los siguientes logros: (1) La categoría narración es una categoría epistemológica; (2) La categoría narración sirve para identificar la existencia del sujeto: identidad narrativa del sujeto; (3) La identidad narrativa del sujeto trata de unificar la escisión cartesiana sujeto-objeto; (4) El sujeto narrativo se puede estudiar y entender como sujeto fronterizo. Cia Lamana (1996) nos dice que la categoría narración circunscribe la identidad de un sujeto como identidad narrativa, porque abarca eso que la filosofía había encontrado en él de complejidad, inabarcabilidad, misterio. O, en palabras de Tussi (2007: 3): “La identidad narrativa representa también la potencialidad de la interpretación del sentido de la narración en el horizonte temporal subjetivo, fragmentario y multiforme dentro de la configuración semántica en la reestructuración recursiva de los juegos de la narratividad del sí mismo”.

Adicionalmente, la narrativa conlleva una perspectiva epistemológica. Contar una historia, antes que describir un fenómeno, representa ciertamente una opción gnoseológica, la elección de un modelo de conocimiento y no la renuncia al mismo. Narrar es hacer hermenéutica sobre otras narraciones, no es una moda ni un estetismo, o la señal de un desprecio frente a la insuficiencia de las ciencias exactas. Ahora bien, si la narración exige una interpretación, cualquiera que su método específico, habrá que tener

en cuenta su naturaleza polisémica y, en consecuencia, la riqueza de significado. “En la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado, como dice Barthes, entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas. Los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones” (Gudmundsdottir, 2005, p. 63).

Bruner (1988, p. 11) afirma:

Hay dos maneras de funcionamiento cognitivo, dos formas de pensamiento, cada una con su forma de ordenar la experiencia y construir la realidad. Son complementarias pero irreductibles; todo intento de someter o ignorar una a expensas de otra impide capturar la rica diversidad del pensamiento [...] Un buen relato y un buen argumento pertenecen a clases diferentes. Ambos pueden usarse para convencer a los demás. Pero son convencimientos distintos: los argumentos nos convencen de su verdad; los relatos de su semejanza con la vida.

Lo anterior enfatiza lo que decía el mismo Bruner (1987) un poco atrás: “Durante los últimos años, he estado analizando otra forma de pensamiento, muy distinta del razonamiento: aquella que construye no argumentos lógicos o inductivos, sino historias y narrativas (...) Del mismo modo en que es valioso examinar detenidamente cómo construyen el mundo la física o la historia, ¿no sería buena idea explorar con el mismo detalle lo que hacemos al construirnos autobiográficamente?”

En cuanto al significado de tales historias será más conveniente entrar en una “lógica dialógica” más que en una lógica dialéctica porque ya no se trata de con-vencer (vencer al otro) como de comprender-se a través del otro y compartir con el otro lo que se es. La principal opción tiene que ver con la necesidad de pensar el lenguaje desde una dimensión dialógica

que permita dar explicación a la dinámica inseparable entre lo externo y lo interno, una explicación acerca de la manera como *el mundo social y natural son semantizados en y a través del discurso* en el proceso de comunicación intersubjetiva. Esta perspectiva permite proponer un modelo semántico que considera el lenguaje no sólo como un sistema de formas lingüísticas, sino como un sistema de valores ontológicos, sociales y culturales que influye en la mediación de la experiencia externa y en la construcción misma del sujeto social (Martínez, 1999, p. 10).

Michael White (1995: 13) reitera la significación de la narrativa y la forma como ésta modela nuestra vida e, incluso, la visión que tenemos de ella:

Quiero decir que los seres humanos son seres que interpretan; que vivimos en una constante interpretación activa de nuestra experiencia a medida que la sentimos. Además, esta interpretación surge de un marco de inteligibilidad, que nos sirve de contexto y nos permite atribuir significado a los acontecimientos. Este marco de inteligibilidad lo constituyen las narrativas. Los significados que se deducen de este proceso de interpretación no son neutrales: afectan lo que hacemos, los pasos que damos en la vida. Es esta historia, o narrativa del yo, la que determina qué partes de la experiencia de vida llegan a expresarse; determina, en último análisis, la forma que cobra nuestra experiencia. Vivimos de acuerdo con las historias que contamos a partir de nuestras vidas; en realidad, estos relatos cincelan nuestra vida, la constituyen, la engloban.

La narrativa es un esquema a través del cual los seres humanos brindan sentido a su experiencia de temporalidad y a su actividad personal. El significado narrativo añade a la vida una noción de finalidad y convierte las acciones cotidianas en episodios discretos. Es el marco sobre el que se comprenden los eventos pasados y se proyectan los futuros. Es el

principal esquema por medio del cual la vida del ser humano cobra sentido (Polkinghorne, 1988, p. 11).

Si se prefiere, la narrativa se constituye en un escenario de interpretación de la realidad. Se comporta como una metáfora cargada de sentido, no sólo de forma semiótica sino también antropológica y sociológica. En otras palabras, a través de la narrativa el sujeto construye su identidad humana, social y cultural.

Antecedentes de la pedagogía narrativa

Resulta interesante encontrar en la actualidad diferentes disciplinas que han adoptado la narrativa como genitivo, opción que supone la asunción de un nuevo paradigma epistemológico, de un nuevo método y de un nuevo contenido que permiten explorar caminos diferentes. Hoy por hoy hallamos, a manera de ejemplo, una filosofía narrativa (Figueiredo, 1999), una teología narrativa (Jones, 1997), una terapia narrativa (Payne, 2002), una investigación narrativa (Lindsay, 2006; Goodson, 2004) y, por supuesto, una pedagogía narrativa dentro de la cual comienzan a darse diversos desarrollos.

Con el ánimo de ilustrar lo anterior, MacIntyre y Metz hacen sus propias formulaciones para la filosofía y la teología respectivamente. De forma particular Metz (1997, pp. 252 - 255) afirma: “La teología está, sobre todo, relacionada con experiencias directas expresadas en lenguaje narrativo. Esto es claro a través de toda la Escritura (...) La narrativa tiene un efecto en el acompañamiento pastoral y la proclamación de la fe. Tiene un efecto crítico práctico y social. Conlleva una intención liberadora. La narrativa es un medio de salvación”.

Llama la atención el sinnúmero de trabajos realizados en el campo de salud ya que ha sido en las ciencias médicas donde la narrativa ha tenido un despliegue terapéutico significativo. Payne (2002, p. 13) dice en su obra *Terapia narrativa*: “Este libro cuenta cómo ha asimilado e integrado estas influencias a su

práctica y su filosofía de vida. Su descripción de la práctica centrada en narrativas revela una perspectiva que le permite abordar creativa e integralmente la vida de sus pacientes”.

El mismo Payne (2002, p. 51) asegura que la terapia narrativa puede ayudar a las personas a reexaminar sus vidas y dirigir su atención a su propio conocimiento local, cosa que sirve de contrapeso y produce descripciones más ricas o gruesas que les permiten escapar de los efectos deletéreos del poder. Estos relatos de sí mismos “aproximan a la experiencia”.

La terapia narrativa encaja dentro del constructivismo social, según el cual la fuerza más poderosa para modificar nuestras vidas son los relatos que nos contamos constantemente a nosotros y a los demás y que representan la visión que tenemos del mundo y de nuestras relaciones. Por medio del conocimiento “local”, expresado en narrativas fieles a la experiencia, las personas ven su vida con mayor perspectiva, superan sus problemas, reconstruyen sus identidades en términos positivos y se esfuerzan por aproximarse a sus metas redescubiertas (Payne, 2002, pp. 58 - 59).

Incluso resulta curioso que algunos investigadores en ciencias de la salud estén explorando el uso de la pedagogía narrativa como una estrategia para la formación de sus estudiantes.

El uso de la pedagogía narrativa para reflexionar sobre el significado de las experiencias clínicas ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica clínica. Vincular el conocimiento teórico en la reflexión sobre experiencias previas es importante para cuando los enfermeros se enfrenten a situaciones reales y tengan que buscar soluciones apropiadas. La pedagogía narrativa promueve en los estudiantes de enfermería la reflexión sobre los significados de las experiencias clínicas y crea un camino de síntesis entre el conocimiento teórico y la práctica clínica (Kawashima, 2005, p. 168).

Lo anterior nos prepara el camino para ver lo que hay sobre pedagogía narrativa en el mundo de la escuela. Vemos que dicha categoría no sólo ha sido acuñada sino que ya tiene un desarrollo sistemático. Elbaz (1990, p. 31) se refiere a tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículo, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Elbaz reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. En la misma línea, Clandinin y Connelly (1990, p. 2) llaman a su trabajo y otras investigaciones afines, “relatos de experiencia y de indagación narrativa”, es decir cuentan historias de docentes e inquieran narrativas. Para ellos la narrativa significa tanto el fenómeno como el método. Bage (1999, p. 5) afirma que la escuela está llena de historias que involucran profesores y estudiantes. Historias de la educación y sobre la educación. Finalmente Harter (2005) descubre que una historia particular puede ser una historia pública, la historia de una persona es la historia de muchas personas. A través de las historias se puede re-conocer el dolor, el gozo, la esperanza de otros y de sí mismo.

La pedagogía narrativa está siendo reconocida como algo esencial en la enseñanza y en el aprendizaje. Es definida como una aproximación a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, una forma de pensar acerca de las prácticas comunitarias que emergen cuando profesores y estudiantes comparten públicamente e interpretan las historias de sus experiencias vividas. La pedagogía narrativa involucra reflexión, interpretación y diálogo como facultad y lleva a los estudiantes a experiencias diferentes de aprendizaje (Kirkpatrick, 2004, p. 183).

Por último, en la investigación narrativa, dice Lindsay (2006, p. 30), se reconstruye la experiencia de vida para hacer conexiones hacia delante y hacia atrás entre las cosas que se hacen y el gozo o sufrimiento que produce hacer dichas cosas. “En la investigación narrativa nosotros construimos nuestras experiencias. Nuestro conocimiento emergente es tanto personal como práctico, construido siendo conscientes del vínculo con lo social”.

La pedagogía narrativa en la escuela

Las narrativas forman un marco dentro del cual se desenvuelven nuestros discursos acerca del pensamiento y las posibilidades del ser humano, y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas. Los relatos contribuyen a fortalecer nuestra capacidad de debatir acerca de cuestiones y problemas educativos. Además, dado que la función de la narrativa consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros, el discurso narrativo es fundamental en nuestros esfuerzos de comprender la enseñanza y el aprendizaje. Necesitamos aprender más de la narrativa y del papel que desempeñan las narraciones en la educación (McEwan y Egan, 2005, p. 18).

Krakowski define la pedagogía narrativa como una pedagogía que busca el equilibrio entre la narrativa y la normativa. La narrativa representa aquello que sucede en el salón de clases (ideas, intereses y expectativas de los estudiantes). La normativa representa aquello que debería suceder (objetivos, lecciones y valores del currículo). Las dos existen en una relación dinámica. Sin embargo, hemos de considerar una definición menos simple dada la complejidad de actores y situaciones que convergen en el mundo de la escuela. Dentro de este propósito encontramos que Ironside (2003, p. 51) afirma que “la pedagogía narrativa reúne todas las pedagogías y la forma como profesores y estudiantes interpretan sus experiencias desde diversas perspectivas incluyendo la convencional, la crítica, la feminista, la posmoderna y la fenomenológica”.

Narrar es una forma constitutiva y principio epistemológico del trabajo pedagógico. Dicho de otra manera: educar narrando, dar una estructura narrativa al proceso educativo, concebir la educación no sólo como tiempo y lugar de explicaciones, de la transmisión del conocimiento, sino también como la escu-

cha recíproca entre sujetos que narran su identidad antes que nada como identidad narrativa (Nanni, 1996, p. 40).

La pedagogía narrativa conlleva una apuesta por la recuperación del ser humano como sujeto no sólo cognoscente, sino también emotivo y volitivo. La narrativa en la escuela puede e-vocar, con-vocar y pro-vocar a esa persona que piensa, siente y actúa con el propósito de encontrar-se indentitariamente. En palabras de McEwan (2005, p. 10): “Al concentrarnos en la narrativa en la educación alentamos la esperanza de devolver así al contenido del currículo, y a otros aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, las emociones humanas; sólo ellas, en efecto, pueden brindarnos significación y realización”. Más todavía, la pedagogía puede reconstruir al sujeto:

El relato en sus múltiples variables, tiene la gran ventaja de que, bien construido, mueve a la vez, en quien lo escucha receptiva y personalmente, la imaginación, la razón y los sentimientos, impulsando así también la motivación. Es decir, implica a la persona entera. No supone enfrentarse a un nuevo conocimiento frío, supone enfrentarse a un acontecimiento vivo, que puede y debe enmarcarse en todo un proceso educativo complejo de acercamiento a él (Etxeberria, 2005).

Por último, anteriormente hemos dicho que las narrativas son una objetivación de la experiencia a través del lenguaje, pues bien, a este propósito Larrosa (2006, p. 66) hace una profunda reflexión acerca de la importancia de retomar el significado de la experiencia en la educación, comprendiéndola como una forma de estar y habitar el mundo como ser histórico: “Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos”.

La pedagogía narrativa en los relatos de docentes

Cuando la educación es vida, vocación y profesión no “pasan cosas en la escuela”; al contrario, cada cosa que pasa es una experiencia que moviliza al docente en el alcance o alejamiento del sentido que tiene ser educador y del significado de las tareas que de allí se desprenden. Es totalmente legítimo buscar sentidos comunes a través de las vidas de los maestros. En primer lugar, es evidente que tales expresiones e interpretaciones existen, especialmente entre los maestros de cierta generación, que tienen antecedentes similares y trabajan en contextos parecidos (Gudmundsdottir, 2005, p. 65).

En este mismo orden de ideas, las historias de maestros e-vocan en el maestro-lector su propia historia, lo pro-vocan para reflexionar sobre esa misma historia y lo con-vocan para que se reconozca en un-otro-como-él. Si es cierto que lo implican de forma total, y no sólo cognitivamente, el docente puede ser movilizado desde su interioridad hacia su exterioridad. Puede darse cuenta de aquello que merece ser “ajustado” o mejorado como educador o como enseñante.

Existe un nuevo objetivo: contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor. Para Rorty y también para Gadamer, la hermenéutica no es un método más establecer la verdad, sino una expresión de la esperanza de que podremos alcanzar una mayor comprensión del mundo humano. Al producirse este cambio en la filosofía de la educación, se reemplaza la búsqueda de esencias y de una teoría lógica de la enseñanza con una exploración de la multitud de maneras en que es posible entender la enseñanza (...) Se pasa del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explica-

ción narrativa. De este cambio se desprende una verdad epistémico: el abandonar la búsqueda de la esencia de la educación (McEwan, 2005, p. 249).

Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda, además, llegar a formar parte de la práctica misma-, estamos construyendo la historia de la práctica y participamos, para bien o para mal, en su evolución. Por lo tanto, en la medida en que se cuentan historias acerca de la enseñanza, la investigación sobre ella está inevitablemente orientada hacia la modificación de las maneras de pensar y actuar de los docentes, ya que contribuye a introducir cambios en los lenguajes que constituyen sus prácticas (McEwan, 2005, p. 256). Si el propósito del raciocinio práctico no es sólo obtener una mejor interpretación de nuestras prácticas docentes sino de algún modo mejorarlas, entonces tiene sentido utilizar historias que pretendan explorar el ámbito de lo real y también de lo posible.

En la educación, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables. Sin embargo hay algo que con frecuencia se pasa por alto en las discusiones sobre el lugar de la narrativa en la educación: que las imágenes y los relatos docentes que llegan a la conciencia pública y despiertan la atención crítica no son las efímeras anécdotas ni las charlas sostenidas junto a una taza de café en la sala de profesores, sino relatos escritos sobre la docencia, “textos congelados” contruidos de cierta manera y para ciertos fines por medio de actos humanos intencionales (Graham, 2005, p. 275).

Uno de dichos fines, sin duda, es la identidad del docente: ¿quién es? ¿por qué es docente? ¿qué busca con el ejercicio de su profesión? ¿cuáles son sus for-

talezas y debilidades? ¿qué tan realizado se siente? ¿qué experiencias significativas han sucedido en su vida? Estas preguntas y otras más logran respuesta a través de la narrativa de su propia vida y, contada a otros, puede suscitar la respuesta a las preguntas que aquellos otros se pueden estar haciendo. Aquí cobran un papel importante los relatos autobiográficos de los docentes. Weintraub (1991, p. 19) indica en su libro *Autobiografía y conciencia histórica* las diversas funciones de la autobiografía –un tejido en el que la autoconciencia se enhebra delicadamente a través de experiencias interrelacionadas– como la autoexplicación, el autodescubrimiento y la autopresentación. Lo que evidencia que ella está inseparablemente unida a la concepción del yo.

A este respecto, Lindón (1999, p. 297) afirma: “Los relatos de vida o narrativas autobiográficas están anclados en la experiencia humana; son un recurso para reconstruir acciones sociales ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor de la acción da posteriormente acerca de su propia acción pasada. El narrador construye un hilo conductor entre experiencias que ha vivido –sean lejanas o próximas en el tiempo– y que considera significativas socialmente, al tiempo que “se reconoce lealtad a sí mismo”.

La autobiografía se vislumbra como aquella estrategia que facilita y promueve, en el docente, la reflexión cuidadosa, constante y organizada de sus hitos personales y estilo docente. Se trata de asumir gradualmente una nueva actitud que la propicia: el ejercicio auto-reflexivo y auto-correctivo. El enseñante a la hora de escribir su autobiografía en torno a su propia práctica, no hace sino narrar-se.

Por consiguiente las narrativas de los docentes son más que actos de habla o constructos percutivos. Las narrativas son identidad, re-conocimiento, e-vocación, con-vocación, pro-vocación, empatía con un mundo compartido, descubrimiento, re-flexión, posibilidad de transformación, integración del pasado con el presente y el presente con el futuro, experiencia contada y significada.

A manera de conclusión

Las narrativas de hombres y mujeres que viven en el mundo de la educación se expresan, entre otras formas, a través de relatos de vida o, para ser más específicos, relatos docentes. Es aquí donde cobra vida lo que hemos dicho anteriormente. Por eso, esta conclusión no es convencional y más bien se trate de una ilustración sobre el tema desarrollado. Esta es una historia que merece ser contada tanto por la significación que tiene para el sujeto que la narra –se trata de una docente– como por el significado y el sentido que pueden darse en el “oyente” del mismo.

Un esfuerzo conjunto²

El inicio de las clases del curso de 3er grado en el Colegio de San Bartolomé La Merced en el año de 1984, no fue diferente a los años anteriores. Eran ya cerca de diez años al frente de los cursos de primaria, tiempo durante el cual había tenido oportunidad de conocer en detalle el trabajo con los niños que iniciaban sus estudios en la institución. Cada año fue una experiencia diferente, cada grupo le había dejado enseñanzas y vivencias que consolidaban su convicción y compromiso con la docencia.

El grupo de niños no manifestaba diferencias significativas en su comportamiento en comparación con los dirigidos en años anteriores. En estatura llegaban a la altura de sus hombros y desde el primer momento pudo percibir que varios de ellos, de forma disimulada, se paraban a su lado muy derechos para compararse en altura con ella. Ya sabía que su baja estatura era motivo de apuestas entre quienes consideraban que al final del año superarían en altura a la profesora.

Recibió a los niños con la rigidez impregnada de afecto de quien ha dedicado buena parte de su vida a enseñar y sabe que los buenos resultados se obtienen cuando en el aula se definen claramente desde el inicio los roles y las responsabilidades de cada

estudiante. Los niños se sentaron en sus puestos de trabajo y recibieron las instrucciones iniciales con las cuales se les daba la bienvenida y se les invitaba a desarrollar el curso con entusiasmo y dedicación.

No fue sino hasta dos días después que se encontró con algo muy particular en el grupo. Cuando los niños comenzaron a leer en voz alta párrafos de un libro de lecturas, uno de ellos de apellido Bermúdez manifestó serias dificultades en la dicción de las palabras. Repetía numerosas veces la misma sílaba, respiraba con dificultad tratando de hacer fluida la lectura de cada párrafo, vocalizaba exageradamente cada letra sin llegar a conseguir que se produjera de forma clara un sonido que correspondiera a lo que estaba leyendo. A esta situación se le sumaba la angustia generada en él por las risas del grupo, al principio disimuladas pero que después de un rato resonaban por todo el salón. Comprendió entonces que tenía entre sus manos un problema que resolver y un reto pedagógico que enfrentar.

De las averiguaciones que realizó para poner en contexto el problema constató que, en los años que llevaba en el colegio, sus profesores anteriores habían hecho poco por él. Si bien nunca se le había discriminado por su problema, tampoco se le había dado una atención especial que le ayudara a resolverlo. En su casa, sus padres, seguramente por la rutina diaria, estaban acostumbrados a verlo como algo natural y sólo lo comenzaron a reparar cuando ella los llamó y les hizo ver la necesidad de ponerle especial atención a la deficiencia, pues de no hacerlo, el niño tendría en el futuro problemas importantes, ya que la tartamudez se incrementa con el paso de los años y se agudiza cuando la persona tiene que expresarse en público.

Emilio Bermúdez era un niño diligente en el cumplimiento de sus tareas y responsabilidades en el colegio. La educación recibida en casa lo hacía una persona amable y afectuosa con sus amigos y profesores. A pesar de las burlas que continuamente recibía del

2 Esta historia fue recogida en el 2005 por Guillermo Rizo, estudiante de la Maestría en Docencia.

grupo, mantenía en alto su estima; no obstante, en ocasiones entraba en períodos de depresión en los que se aislaba de los demás y entonces encontraba refugio en los libros que leía calladamente.

La profesora estimó conveniente minimizar las veces en que tuviera que enfrentarse al público expresándose oralmente y acordó con él y con la familia que en adelante las exposiciones y participaciones en las actividades académicas las haría de forma escrita a través de carteleras o de gráficas en las que presentaría los resultados de sus investigaciones y ejercicios, pero que no dejaría de participar y de hacerle frente al grupo de compañeros de su clase.

La presencia de Bermúdez fue cada vez más notable. En las actividades programadas para cada semana, su presencia era un hecho. Ya fuera una izada de bandera, la celebración del día de la ciencia, la celebración del día de las madres, el día del idioma o las fiestas del colegio. Allí estaba él portando un cartel, una pancarta o un afiche con una frase o un párrafo preparado para la ocasión.

La lectura en voz alta se convirtió en un ejercicio habitual en el que sólo la profesora lo escuchaba mientras el resto del curso desarrollaba ejercicios o talleres en grupos en los que estaban ocupados. De esta manera la angustia se disminuía y podía dar mejor cuenta de sus lecciones orales.

El afecto entre el alumno y la profesora se convirtió en un sentimiento de mutuo cariño en el que ella valoraba de forma especial el esfuerzo del niño por superar sus dificultades de dicción, y él las atenciones especiales que recibía de la profesora en su esfuerzo por ayudarlo. Entre los dos surgió un sentimiento de amistad y compromiso mutuo para lograr, a pesar de las dificultades, los resultados esperados del curso. Fue ese sentimiento de amistad y cariño el que motivó a la profesora a tener a Emilio Bermúdez como su invitado especial en el día de su matrimonio.

En la medida que pasaron los meses de aquel año, el grupo de tercero de primaria, fue pasando de la burla por las dificultades de Bermúdez, a la aceptación y el respeto a las formas de expresión con las cuales él

daba a conocer los resultados de sus tareas y compromisos. No fueron pocas las veces que en aquel 1984 en el curso tercero de primaria se llevaron a cabo direcciones de grupo en las que se tocó el tema del respeto a los demás, la tolerancia a las diferencias y a la realización de ejercicios en los que cada uno buscaba destacar lo que tenían los otros de positivo.

Cuando el año terminó ya ninguno de los niños del curso asumía actitudes de burla o rechazo por el problema de dicción de Emilio, quien si bien no había logrado superarlo, ahora se manifestaba más seguro en sus relaciones con los compañeros y había mejorado notablemente la redacción de sus mensajes, su caligrafía y ortografía. La profesora y el estudiante se despidieron ese final de año de forma afectuosa y ella lo invitó a seguir siendo tan juicioso y dedicado como lo había sido, pues de esa manera llegaría muy lejos y tendría éxitos en su vida académica.

Aquella mañana de marzo del año 2000 la profesora llegó al colegio con las preocupaciones normales de su trabajo y se sorprendió por encontrar en los pasillos un despliegue inusual de equipos relacionados con las producciones de video y televisión. En la dirección le informaron que un ex-alumno del colegio había solicitado permiso al rector para hacer una serie de tomas que necesitaba para un proyecto y que el desorden sería solamente por ese día.

Después de completar algunas actividades relacionadas con informes y entregas de notas a las oficinas responsables del control académico, con paso presuroso se dirigió a su salón de clase. Cuando abrió la puerta y entró, todo estaba cambiado. Las cámaras de video ocupaban tres de las esquinas del salón, había luces distribuidas por todas partes y una maraña de cables salía por la ventana hacia el patio. En el fondo, un muchacho, ahora mucho más alto que ella, daba órdenes en tono pausado a un grupo de personas. Tan pronto la vio entrar, la reconoció y sin vacilarlo abandonó al grupo con el que estaba y casi de un salto llegó junto a ella para abrazarla. Ella, sorprendida por toda aquella parafernalia, no atinaba a entender lo que pasaba.

Él repetía emocionadamente el nombre de la profesora y ella desconcertada repasaba en su mente las imágenes de tantos y tantos niños que había tenido bajo su responsabilidad pero cuando advirtió su voz un tanto vacilante recordó de quién se trataba. Emilio Bermúdez había terminado sus estudios en el colegio y ahora cursaba los semestres finales de su carrera de comunicación social. Recordaba con detalle y aprecio el esfuerzo que los dos habían hecho para superar sus dificultades de dicción, de las cuales quedaban algunos vestigios. No obstante, decidió

estudiar esa carrera, pues las opciones mostradas por su profesora para expresarse a pesar de sus deficiencias, le enseñaron formas alternativas de hacerse entender y comunicarse con los demás.

Aquella mañana de marzo del año 2000 la profesora sintió que el aire era más fresco y traía aromas revitalizadores que la impulsaban a realizar sus actividades con entrega y dedicación; las semillas plantadas tiempo atrás estaban dando los frutos deseados y era grato percibir en su sabor esa dulce sensación de la gratitud por un trabajo bien hecho.

Referencias

- Bage, G. (1999). *Narrative Matters: teaching and Learning History through Stories*. London: Falmer Press.
- Batini, F. *Della narrazione e la sua valenza formativa* (s.f.). disponible en www.edscuola.it/archivio/ped/narrazione.pdf, p. 6
- Bruner, J. (1987). Life as Narrative. *Social research* 54, (12), 11 – 32.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cia Lamana, D. (1996). *El concepto formación de Hegel como propuesta narrativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Clandinin, D. J. y Connelly, FM (1990). Story of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher* 19, (5), 2 - 14.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. *Insights into teachers' thinking and practice*. London, Ingald: Falmer Press. Etxeberria, J. “Presencia de las víctimas en la educación para la paz”. (30-01-2005). disponible en <http://www.bastaya.org/noticias/2005/01/30/xabieretxeberria>.
- Figueiredo, L. (1999). *La filosofía narrativa de Alasdair MacIntyre*. Pamplona: Ediciones Navarra.
- García Márquez, G. (27-04-2007). “Discurso al cumplir 80 años: Homenaje en el V Congreso de la Lengua Española” *Gabo, cien años de eternidad*. El Tiempo .2 - 5.
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Goofman, I. (1974). *Frame Analysis: an Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Graham, R. (2005). Historias de la enseñanza como tragedia y novela. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gudmundsdottir, S. (2005). La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hardy, B. (1977). Narrative as a primary act of mind. *The cool web*. London: Bodley Head.
- Harter, L. (2005). *Narratives. Health and Healing*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ironside, P. (2003). New Pedagogies for Teaching Thinking: The Lived Experiences of Students and Teachers Enacting Narrative Pedagogy. *Journal of Nursing Education* 42, (11).
- Kawashima, A. (2005). The Implementation of Narrative Pedagogy into Nursing Education in Japan. *Nursing Education Perspectives* 26, (3), 168.
- Kirkpatrick, M. y Brown, S. (2004). Narrative pedagogy: Teaching Geriatric Content with Stories and the "Make a Difference" Project. *Nursing Education Perspectives* 25,(4), 183.
- Krakowski, P. (2004). Balancing the narrative and the normative: pedagogical implications for early childhood art education. Tesis de doctorado no publicada. University of Pittsburg. Pittsburg.
- Larrosa, J. (2006). *¿Y tú qué piensas? Experiencia y aprendizaje*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Lasso, E.; Pérez, N. y Zapata, B. (2007). La autobiografía en la educación. *Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía* 26, 16 - 20.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio* II, (6), 292 - 310.
- Lindsay, G. (2006). Experiencing Nursing Education Research: Narrative Inquiry and Interpretative Phenomenology. *Nurse Researcher. Harrow* 13, (4).
- Martínez, MC. (comp.) (1997). *Discurso, proceso y significación. Estudios de análisis del discurso*. Cali: Universidad del Valle.
- McEwan, H. y Egan, K. (comp.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Metz, JB. (1997). A Short Apology of Narrative. *Why narrative? Readings in Narrative Theology*. Eugene: Wipf and Stock Publishers.
- Nanni, A. (2006). La pedagogía narrativa: da dove viene e dove va". *Per una pedagogia narrativa*. Bologna: EMI.
- Ochs, E. (2000). Narrativa. *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa. Una introducción para profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Polkinghorne, D. (1977). *Narrative Knowing and the Human Science*. New York: State University Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Docencia.
- Tussi, L. (s.f.). Autobiografía per accomunare culture e subculture differenti. La complessita' introspettiva: Spazi e temi di racconti in evoluzioni narrative. disponible en <http://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php>
- Van Dijk, T. (comp.). (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Anthropos* 29, 18 - 33.
- White, M. (1995). *Re-authoring Lives: Interviews and Essays*. Adelaida: Dulwich Centre Publications.