

# Ecós desde la perspectiva narrativa en la formación de profesionales de la educación

---

 José Antonio Serrano Castañeda y Juan Mario Ramos Morales

## Resumen

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación procesos curriculares y prácticas de acompañamiento (PCyPA). Desde la perspectiva narrativa, hemos realizado actividades ligadas a la investigación y a la intervención en el ámbito de la formación de profesionales de la educación. El texto se organiza en dos apartados. En el primero, asumimos la noción de experiencia de Dewey como idea articuladora para dilucidar nuestro hacer y desarrollar actividades de mejora en la institución escolar; presentamos la narrativa como forma de indagación desde dos vías: la narrativa como ficción y los sustentos de la indagación narrativa. En el segundo, esbozamos el tipo de trabajo tanto en las acciones de formación de docentes en servicio, como las relativas a la formación de profesionales de la educación. Finalizamos con líneas de reflexión sobre la narrativa y su lugar en la comprensión de las prácticas educativas.

### Palabras-claves:

*narrativa y ficción, indagación narrativa, narrativas biográficas, narrativa y formación de profesionales de la educación.*

## Echoes from the narrative perspective in the formation educational professionals

### Abstract

This work is part of the research project, curricular processes and accompaniment practices (PCyPA). From the narrative perspective, we have carried out activities linked to research and intervention in the field of training of education professionals. The text is organized in two sections. In the first, we assume Dewey's notion of experience as an articulating idea to elucidate our job and the improvement activities in the school. We present narrative as a form of inquiry from two paths: narrative as fiction and the sustenance of narrative inquiry. In the second, we outline the type of work both in the actions of teacher training in service, as those related to the training of education professionals. We finish with some lines of reflection on the narrative and its place in the understanding of educational practices.

### Keywords

*narrative and fiction, narrative inquiry, biographical narratives, narrative and training of education professionals.*

## Introducción

Mi vida pareciera ser una serie de eventos y accidentes. Pero cuando miro hacia atrás veo un patrón. Mandelbrot, 2010 citado por IBM, 2013

Desde la perspectiva narrativa hemos realizado actividades ligadas a la investigación y a la intervención en el ámbito de la formación de profesionales de la educación. En ese sentido, el texto se organiza en dos apartados. En el primero presentamos nuestras consideraciones sobre la narrativa como forma de indagación. Concebimos a la narrativa como eje articulador de diversas temáticas en las ciencias humanas. En la segunda, esbozamos el tipo de trabajo tanto en las acciones de formación de docentes en servicio, como las relativas a la formación de profesionales de la educación; mediante acciones de formación de profesores en servicio; vía la elaboración de historias, de casos como vía inicial para detenerse, pensar e implementar acciones de mejora o para analizar las formas de construcción de su deseo de saber; y esbozamos cómo la perspectiva narrativa se ha mostrado potente para valorar la implicación de los sujetos en sus trayectos de formación. Cerramos el texto con algunas líneas de reflexión sobre la narrativa y su lugar en la comprensión de las prácticas educativas.

### 1. La narrativa como forma de indagación

Como más abajo explicamos, son diversos los “giros” que en los últimos años se han planteado para dirigir el deseo de saber de los académicos en las ciencias sociales. Sin embargo, creemos que la afiliación a la narrativa como perspectiva de trabajo mantiene la unidad de la experiencia, con múltiples lecturas de la misma, lo que facilita la comprensión multireferencial de las prácticas, en especial de aquellas que se establecen en las redes de la escolarización. Mostraremos la cartografía que nos ha permitido efectuar nuestra labor en el campo de la formación de profesionales de la educación.

#### Narrativa como ficción

Es una verdad de Perogrullo en las ciencias sociales formular características del *sujeto*, a partir de las cuales se conforman partidarios: para algunas tribus el inconsciente; otras peñas acentúan el lenguaje; más allá hay adláteres que impulsan el lado técnico y apuestan por el trabajo; algunos grupos arriesgan por el término cultura; unos gremios meten baza con lo simbólico. Por sí misma –y de cara a otras especies–, ninguna de estas peculiaridades es distintiva del *homo sapiens*; reunidas abonan a la comprensión de la humanidad. Cabe aseverar que aquellos principios se ensamblan bajo la idea de *transmutación*, de la construcción de otro orden que va más allá del lado biológico, de lo natural.

Contar historias es parte consustancial a la actividad humana. Las historias –asimétricas siempre de cara a los acontecimientos– no son el reflejo de los hechos. El relato es la vía a través de la cual los hechos son inscritos en un fondo de *transformación*. Al narrar modificamos, elaboramos ficciones sobre los acontecimientos; en la trama de una historia damos un lugar a los otros (personas y objetos) y al momento nos posicionamos en ella. Las historias se hilvanan tanto para ser relatadas a los otros como al mismo contador de historias.

Invertir en la elaboración de historias no es una acción banal, tiene un fondo constitutivo:

La ficción cumple una tarea indispensable para nuestra supervivencia: no solo nos ayuda a predecir nuestras reacciones en situaciones hipotéticas, sino que nos obliga

a representarlas en nuestra mente –a repetir las y reconstruirlas– y, a partir de allí a entrever qué sentiríamos si las experimentaríamos de verdad. Una vez hecho esto, no tardamos en reconocernos en los demás, porque en alguna medida en ese momento ya somos los demás. (Volpi, 2014: 22)

Las narrativas colaboran en la confección de la individualidad, asimismo, afectan a la afinidad –y a la diversidad– de los grupos. Lo ensalza el poeta Octavio Paz: “para que pueda ser he de ser otro, / salir de mí, buscarme entre los otros, / los otros que no son si yo no existo, / los otros que me dan plena existencia, / no soy, no hay yo, siempre somos nosotros” (Paz, 1957: 57). Son disímbolos los destinos sociales de la narración. El boca a boca de la trama contada tonifica los vínculos establecidos; pero la vía contraria aparece. Se agotan aquellas ligaduras sociales en donde falta familiaridad para la integración a grupos que comparten historias. La narración circula en los miembros con base en la lógica del tiempo social, en el viaje narrativo se migra en el tiempo: con la narrativa los individuos se trasladan, hacen un viaje en lo que fue, lo que es y lo que será; con pleno reconocimiento de predecesores, contemporáneos y sucesores (Schutz, 1979). Simultáneamente, el relato contado se edifica sobre la estructura moral que organiza al grupo social; el tejido hilvanado muestra a los oyentes un mundo social que bosqueja lo que es posible ética y moralmente: en el relato ha lugar a lo posible, lo deseable, lo permitido y lo prohibido.

La narrativa vehicula lo estético. El relato expone en su unidad lo que cada grupo social valora como bello. Puesta en circulación, la ficción elaborada utiliza el tesoro lingüístico con el que se crean y recrean historias organizadas para penetrar los avatares sociales y naturales con sentido de belleza: “La belleza es el tirabuzón que nos encamina hacia conjunto de ideas que nos alientan a comprender mejor el mundo, a nuestros semejantes y, por supuesto, a nosotros mismos” (Volpi, 2014: 23).

Cohesionar es uno de los efectos de la narrativa. Los individuos encuentran sentido a su ser al tratar de zurcir unidad entre la condición actual y la aspiración, entre el deseo y su realización, entre el decir y el hacer, entre el o los proyectos individuales y la condición de posibilidad del contexto mediato e inmediato: las narrativas y sus consecuencias políticas. Los relatos enmiendan lo individual y lo social con arreglo a la tensión de relaciones subjetivas e intersubjetivas de diverso calibre, de apertura ante lo nuevo en diversos enlaces con el saber social establecido, las tradiciones, las costumbres y los ritos forjados.

La narrativa entronca con el rito, su relación es consustancial en los lazos sociales para lograr efectos de unión. Los ritos –que en el día a día permiten andar en el mundo– truecan “objetos, movimientos corporales o palabras anodinas en símbolos” (Sennett, 2012: 134), en modos de reconocimiento, en blasones ante los cuales el sujeto inviste lo que socialmente se ha confeccionado. En los ritos al sujeto se le va la vida. “La vida no puede no ser una obra de arte si es vida humana, la vida de un ser dotado de voluntad y libertad de elección” (Bauman, 2009: 68). Los ritos organizan la vida sentimental y los modos de ejercer la racionalidad en contextos determinados: la música, el canto, el baile, exponen estructuras narrativas vinculadas a los modos canónicos del gusto que los grupos sociales han construido en su devenir.

En tanto epítome de la acción humana, la perspectiva narrativa es, en sí misma, una aproximación para apuntalar la comprensión de la condición humana. Con todo lo expresado líneas arriba, asumimos los postulados de Bruner en relación con la indagación narrativa:

1. La estructura de tiempo cometido...;
2. Lo universal de la acción humana se actualiza en casos particulares...;

3. Las acciones tienen razones...;
4. Composición hermenéutica; los actos humanos no tienen una sola explicación...;
5. Canonicidad implícita; las acciones humanas se ligan a tradiciones establecidas...;
6. El significado de las acciones está abierto a múltiples significados...;
7. Las historias expresan el tiempo y circunstancias donde ellas se producen...;
8. Las historias suelen tener versiones...;
9. Ninguna historia es completa en sí misma, toda historia remite a otra historia. (Bruner, 1997: 163)

Para MacIntyre, la narrativa permite colegir las acciones de los sujetos, en sus palabras “Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras” (1987: 261). La narración, oral o escrita, de los sujetos exhibe decisiones, elecciones, dificultades y limitaciones en la vida cotidiana; expone al yo y los avatares de su proceso permanente de construcción.

Desde los últimos años del siglo pasado, la narrativa ha pasado a formar parte del menú de la investigación cualitativa. La narrativa ha transitado desde las deliberaciones filosóficas a las reflexiones epistemológicas para indagar –con datos empíricos diseñados *ad hoc*– el mundo de vida de los actores sociales. La perspectiva narrativa se ha nutrido de las cogitaciones de la hermenéutica, la fenomenología –tradiciones continentales– el pragmatismo y el interaccionismo simbólico –tradiciones americanas–. Puntos que han configurado la indagación cualitativa. Lamo de Espinosa advierte:

Como escribió Peter Dreitzel, sintetizando esta perspectiva, *desde el punto de vista del paradigma interpretativo* (una categoría que subsumiría el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica y la etnometodología), *la estructura social se basa en los procedimientos interpretativos de los miembros interactuantes de la sociedad... La realidad social en que la gente vive sus actividades cotidianas está construida no en los hechos “objetivos” de la situación, sino en las definiciones “subjetivas” de la situación... Bajo el paradigma interpretativo toda la realidad social es percibida como resultado de procesos de negociación en marcha.* (2001: 39)

### **La indagación narrativa**

Confluyen en la indagación narrativa algunas tradiciones como los estudios etnometodológicos, los feministas y los biográficos. Sin duda el eslabón se encuentra en los trabajos [1918-1927] de Thomas y Znaniecki *The Polish Peasant in Europe and America* (1996) adscritos a la perspectiva del interaccionismo simbólico. Para Chase (2015), la perspectiva narrativa es una variante de los estudios cualitativos, se centra en el análisis de los relatos orales o escritos que cuentan historias de naturaleza diversa –acontecimientos de la vida cotidiana cortos o largos–. Advierte que su uso se enlaza a lo que se ha dado en llamar historias de vida, relatos de vida, narrativas personales, registro de vida, sin que se llegue a un total acuerdo entre los diversos miembros de la comunidad científica sobre si lo mostrado es vivido por la persona o relatado por otros (Bertaux, 2005).

Aparte de la literatura, las narrativas biográficas han sido utilizadas por el interaccionismo simbólico, sociólogos que “tenían algún interés en la experiencia subjetiva del individuo como un proceso interactivo entre el sujeto y el medio sociocultural” (Chase, 2015: 63). En esta línea de trabajo también se inscriben los autores que, desde una perspectiva sociolingüística, se nucleaban en temas relativos al “lenguaje, la interacción, el discurso, la acción práctica y la inferencia” (Schegloff, 1997: 98, citado por Chase, 2015: 67; observaciones semejantes plantea Clandinin, 2007). Lo que dio paso

a múltiples investigaciones sobre las narrativas orales como a posicionar la idea de discurso, mundo de vida, realidades múltiples al centro de las deliberaciones en la indagación cualitativa.

La antropología tiene un lugar especial en la descripción de la vida de las comunidades, en especial del papel de los sujetos en la cultura propia. El uso de narrativas se consideraba una manera de analizar “desde adentro” cómo opera la cultura. Recientemente, Geertz (1987) acuñó el término “descripción densa” a partir del cual la perspectiva narrativa ha ampliado su influencia en diversas tradiciones sociales. Mediante una descripción profunda se espera penetrar las estructuras de significación de un acontecimiento, de un relato, de una historia de vida. Mediante la descripción densa el indagador “tratará de entretejer los efectos de lo real que hacen *sensible* el espacio social poblado de figuras personales de las que son testigos con el desarrollo de su análisis que trata de hacer *inteligible* esta realidad siempre un poco extraña” (Fabre, 1992: 50, citado por Bertaux, 2005: 115).

Más allá de la sociología y antropología, en el campo educativo el uso de las narrativas se extendió en variadas direcciones. La narrativa es propicia para indagar en nuestras prácticas docentes pues “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (McEwan y Egan, 2005: 9).

Deducimos que la perspectiva narrativa intenta romper los dualismos propios con los que trabaja el campo educativo. Por un lado, lo práctico, por otro, lo teórico; de un costado, pensar, en el otro, la acción; en una orilla, los sentimientos, en la otra, los afectos y la razón, como ejemplos. A pesar del avance en las ciencias sociales, el campo educativo aún se soporta en diversas dicotomías. Cabe ampliar el señalamiento hacia las ciencias sociales, que no han superado los reiterados “giros” que desde hace algunas décadas se han postulado en este ámbito.

El giro a lo cotidiano (Kaiser, 1982) impactó a las ciencias sociales, a partir de él adquieren un lugar especial las sociologías de la vida cotidiana; se incorpora a la jerga el vocablo “cotidianidad”. De igual calado está el giro lingüístico (López, 2011), promovió al estudio del lenguaje como prototipo para comprender los fenómenos sociales (el giro semiótico fue de la mano de aquel). Más allá, vio la luz del giro hermenéutico (Gadamer, 1995) con el señalamiento de que toda aseveración está situada en coordenadas históricas; incorporamos en el campo educativo como tesoro lingüístico, “la comprensión”, “el círculo hermenéutico”. No tardó en aparecer el giro pragmático (Bernstein, 2014) que discute variados problemas filosóficos y extiende sus preocupaciones hacia la vida democrática. Otro posicionamiento se planteó con el giro afectivo (Peñarín, 2016) que pone de relieve el contrapeso de la razón y muestra los variados lazos subjetivos, intersubjetivos e intrasubjetivos de los actores en estudios sociales. También se escuchan voces que se orientan al giro subjetivo, al autobiográfico (Nóvoa y Finger, 2014) o al narrativo (González-Monteagudo y Ochoa-Palomo, 2014). De lo dicho se desprende que en la búsqueda de la diferencia se ha perdido la unidad, pareciera que hay teorías para cada uno de los sectores. Es como si no hubiésemos aprendido de la Ilustración. Seoane advierte.

(a) el moralismo que impregna toda la Ilustración le liga a los sentimientos, que (b) son estos los que *junto* con la razón dan cuenta del mundo haciendo que esta adquiera más profundidad y penetración y que, en definitiva, (c) el hecho de que se tuviera una confianza ciega en la razón era posible porque se sabía que los sentimientos no eran ajenos a esta, que la conducían y atemperaban a fin de que fuera aceptable cualquier ley universal que nos mostrara. (2012: 32)

Hemos asumido la narrativa, centralmente, desde la perspectiva de las tradiciones pragmatistas y las vicinidades que percibimos con las tradiciones hermenéuticas y fenomenológicas. Nuestro acercamiento a las maneras en que los actores viven la práctica educativa la hicimos acompañados de la noción de experiencia de Dewey. La experiencia –lo que los sujetos han vivido en situaciones concretas, enmarcadas en coordenadas contextuales, temporales e históricas específicas– es el pivote que desencadena diversos procesos de indagación, cambio y mejora en los procesos formativos en la vivencia de lo escolar, por un lado. Por otro, la experiencia deweyana está relacionada con la idea de control, dirección, crecimiento; es personal y socialmente contextualizada en comunidades que negocian tenazmente el significado de las *transacciones* que los sujetos proceden con sus coetáneos. Estas ideas las hemos puesto en juego al participar en procesos de formación de docentes en servicio (en educación básica, bachillerato y educación superior) y en acciones de intervención en la formación de profesionales de la educación.

En nuestra posición equiparamos la “unidad narrativa” (Clandinin y Connelly, 2000: 18) con el supuesto de Dewey de la “experiencia como un todo” (2008: 43) a fin de dilucidar la complejidad de la experiencia humana siempre abierta a la inesperado, a lo por venir. De la idea de transacción con el medio ambiente hemos desprendido elementos que nos ayudan a la comprensión de la experiencia: siempre es dialógica; está inscrita en el mundo de los contemporáneos, enraizada con los predecesores y vinculada a los sucesores; es individual, pero enlazada con los otros. Vemos el potencial de la narrativa pues nos conduce a deliberaciones con aspiraciones de integración, de diálogo y de trascendencia de límites en las ciencias sociales (Jauss, 2012: 385).

## 2. Formación de profesionales de la educación

Apuntalados en la perspectiva narrativa, hemos trabajado tanto en procesos de investigación en el campo de la formación de profesores en servicio, como en proyectos de intervención con fines de formación en los futuros profesionales de la educación. Asumimos la perspectiva narrativa señalada arriba con diferentes matices para dar cuenta de posibles acciones a ser mejoradas en las prácticas de los docentes en diversos proyectos institucionales. Hemos dado lectura de la narrativa arropados desde las ideas base de Dewey –de la transacción de la experiencia– y de lo que se ha dado en nombrar movimiento reflexivo en educación. En las acciones de intervención en el ámbito de la formación de docentes hemos utilizado las ideas de la narrativa en la construcción de casos, como pivote en acciones de innovación, cambio o mejora educativa y en la elaboración de trayectorias docentes con fines de reflexión sobre los proyectos de investigación o de intervención educativa.

### *Narración e indagación casuística en la formación de profesionales reflexivos*

El hecho educativo se confecciona en coordenadas histórico-sociales concretas y bajo presiones de muy diverso calibre (las funciones y competencias armadas por las estructuras burocráticas, los ideales de los propios docentes sobre lo que es una buena práctica, las expectativas de los padres de familia, entre otros). El sistema educativo espera homogeneidad, pero la actividad en el salón de clase es singular. Asumimos la singularidad de la práctica y reivindicamos, en los procesos formativos a docentes en servicio, la indagación de la particularidad, de la construcción de evidencias del hecho educativo siempre enlazado con las expectativas sociales. Con Dewey damos cuenta de lo particular y su vinculación con la construcción del saber social:

Una permanente sucesión de informes minuciosos, extraídos de casos reales, que den cuenta de las condiciones que en la experiencia han demostrado ser favorables

o desfavorables para el aprendizaje, podría revolucionar por completo el tema del método. El problema es complejo y difícil... Esto requiere juicio y arte para seleccionar del conjunto de circunstancias de un caso aquellos elementos que son causa del aprendizaje, cuáles son influyentes y cuáles son secundarios e irrelevantes. Esto exige franqueza y sinceridad para no perder de vista ni el éxito ni el fracaso y para evaluar el grado relativo del éxito obtenido... el progreso de cualquier ciencia de la educación, depende precisamente de la acumulación sistemática de este tipo de material. (Dewey, 1974: 181, citado por Schön, 1992: 273)

Las ideas que presentamos a continuación se sustentan en la lectura realizada al texto *Cómo pensamos* de Dewey (2000) y en los supuestos mencionados arriba sobre narrativa esbozados por Bruner (1997). En *Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa*, Serrano (2009) expuso la secuencia, movable, a partir de la cual los profesores reflexionan sobre su experiencia en el salón de clases como condición para proyectarse de una manera distinta de hacer en la escuela.

En primer lugar, la elaboración de casos desde una perspectiva narrativa con fines de mejora en el aula. En la implementación de estas ideas hemos retomado los argumentos de Dewey sobre la reflexión de la experiencia y con ella apuntalamos nuestras prácticas de formación de profesionales de la educación. La narrativa sobre la experiencia vivida en el salón de clase parte de la elaboración de algún “acontecimiento” seleccionado por el docente como digno de ser contado y que él u otro colega experimentó en su trabajo cotidiano. En este sentido, vamos a contracorriente de la idea de diagnósticos genéricos que no toman en cuenta eventualidades de los sujetos y su interacción. A la vez que nos oponemos a la descripción de las funciones en el cumplimiento del rol o de las competencias genéricas que los trabajadores de la educación deben realizar según rezan los marcos normativos estructurados por la Secretaría de Educación Pública –Ministerio de Educación–. El texto a producir se estructura con criterios de credibilidad enlazados a la elaboración de narrativas y que puede iniciar con el clásico “había una vez”.

El producto, un texto, no tiene que cumplir las normas de un escrito académico –apuntalado en autores–, y no hay límites de extensión. La elaboración lleva tiempo, contiene tres partes. Por un lado, *Descripción del caso*, en donde se expone la experiencia vivida y se señalan los modos de interacción específicos que los actores del evento realizaron. En este momento la labor de acompañamiento es central para que el escrito tenga las características de un texto comunicable a otros. Por otro lado, se solicita que el autor delimite en el escrito un apartado que denominamos *Opiniones personales del caso*, consiste en mostrar las formas en que el autor valora el caso en su totalidad, autoevaluaciones sobre él y de los otros. Por último, cabe un apartado de *Sugerencias*. En donde el autor expone el saber que pone en juego para dar solución a la situación problemática. Es la mirada inicial a partir de la cual el autor cree posible superar la situación problemática, la posible estructuración de acciones de intervención con fines de mejora. No deja de ser una manera de hacer consciente el saber que en ese momento tiene para querer salir adelante. Es el primer producto del proceso reflexivo.

Viene un segundo momento. El primero se caracterizó por ser un trabajo individual. El segundo es grupal, circulación de casos. Los sujetos participantes se reúnen en pequeños grupos, organizados por los lazos sociales que establecen, aquellos que permiten reflexionar sin ataduras. Es un momento de aprender a escuchar lo que otros dicen sobre el caso presentado. El autor anota todos los comentarios y después escribe sobre lo que es posible retomar para su caso tanto en la secuencia narrativa elaborada como en las posibles salidas a situaciones problemáticas. Se trata de modificar, reescribir y apuntalar nuevos caminos sobre la mejora de la práctica. El segundo producto es la reescritura del caso con aportes de los colegas.

El tercer momento es reescribir, repensar vías de solución al escrito y búsqueda de orientaciones sobre lo deseable, lo posible a ser mejorado. Es el momento en que el autor se inscribe en tradiciones teóricas. El producto de este momento es un proyecto de intervención, la mayor parte comentado en equipo, que incluye los basamentos teóricos trabajados a modo de presupuestos para la intervención en un caso y no como “marco teórico”. En esta etapa reivindicamos el postulado de que toda pedagogía es casuística. Además, de describir, a modo del método de proyectos, los aspectos principales del proceso de intervención.

Se pasa de las ideas a la acción concreta de intervención en el aula y, finalmente, se documenta la experiencia con la elaboración de un informe que valore la implicación del sujeto y los efectos de la experiencia en los otros, en los estudiantes, con sus colegas. El producto es un texto donde se despliegan los posicionamientos del yo en los procesos educativos. La trama de las reflexiones se enlaza al contexto de las políticas educativas, de las reformas educativas donde los sujetos realizan su actuación profesional. La perspectiva narrativa entra al narrar la experiencia vivida, y se acentúa en la descripción del proceso de implicación desarrollado (Van Manen, 2003).

### ***Narrar y deliberar sobre el deseo de saber***

El trabajo con narrativas biográficas en el campo de formación de docentes lo iniciamos aproximadamente en 1987 (Serrano, 2007). Centramos la elaboración de escritos a partir de la pregunta ¿por qué ser profesor? (El lenguaje a usar en México no distingue claramente sobre docentes desde educación básica a la universidad). En la historia elaborada los docentes percibían qué los llevó a seguir en las rutas de la escolarización, a pesar de haber estado en la escuela por lo menos en 18 años. En la práctica descubrimos un mundo a ser analizado. Más adelante, extendimos la elaboración de trayectorias en nuestras prácticas de formación de investigadores, y le llamamos *Interés por el objeto*. Nos interesaba ver la implicación de los sujetos frente a las temáticas que defendían tan vehementemente al ser seleccionados en Maestría o Doctorados.

Nos percatamos, en el trayecto, que mostrarse ante los otros y ante sí mismos no es tarea fácil. Hemos presentado vías para el trabajo narrativo ligadas a la comprensión de los vaivenes del deseo de saber en relación con objetos o temáticas seleccionadas por los profesionales de la educación. Nos dimos cuenta del potencial formador o transformador que esta actividad tiene para los sujetos. Hemos propuesto el trabajo de la narrativa biográfica en tres modalidades, igualmente válidas: la escritura en primera persona del singular o plural y en tercera persona del singular, impersonal.

En la escritura biográfica mostramos las historias que los sujetos nos contamos sobre el surgimiento de la curiosidad del objeto –el tema central del proyecto de investigación– y lo que individual o socialmente investimos en su tratamiento. En la historia construida se develan las estrategias elaboradas para andar en el mundo, habitarlo, en relación con el tema seleccionado. Resuenan las voces que han nutrido los anhelos, deseos y esperanzas en los momentos que se vivencian en muchos de los casos como epifanías.

Reiteramos, las trayectorias biográficas pueden escribirse en primera persona, en tercera persona del singular y en primera persona del plural. La elección corresponde al sujeto, pues hay a quienes les es imposible referirse en primera persona y hay otros, como los habitantes de pueblos originarios, que culturalmente se sienten cómodos con el “nosotros”. Mostraremos solo a guisa de ejemplo el caso de Castillo (las voces seleccionadas son de alumnos de cursos de licenciatura y maestría) quien estaba interesado en la práctica de la danza española:

El día llegó y acudí a la función. Me encantó, quedé impresionado, conmovido y perturbado. Una coreografía en especial, “Libérame”, hizo que transitara por la

experiencia estética más intensa de aquel tiempo. En el escenario había un espejo en el que una *bailaora* se peinaba, se miraba y bailaba; a la mitad de la coreografía, el reflejo del espejo cobraba vida y salía de su mismo encierro. La sensación de libertad de la bailarina la vivenció mi cuerpo. (2008: 25)

El uso de la narrativa en las perspectivas biográficas muestra al sujeto activo en la edificación de las cualidades de su relación con el mundo que alimentan, dan causa a su interés y lo posicionan de cara a la tarea que él mismo se ha impuesto y en donde se le va la vida.

### ***Trayectoria-formación, la narrativa de los estudiantes***

En nuestras prácticas educativas asumimos la perspectiva narrativa ligada a los procesos de formación en alfabetización académica que implementamos en los grupos donde participamos como docentes. Como introducción a la escritura académica –en tanto estrategia para incorporar a los alumnos en lo que implica iniciarse en la educación universitaria y encontrar sentido a su elección– nos hemos aproximado a la escritura biográfica desde una perspectiva narrativa.

Como ya hemos notado en otros textos (Serrano, 2007) la pedagogía no está desligada de la orientación biográfica (Schulze, 1993). En especial, nos hemos enfocado en la narrativa biográfica como estrategia para promover el sentido de “autor” de los estudiantes en un contexto de escolarización que los hace, en mucho, repetidores de conocimiento producido por otros. Los escritos académicos promueven aprendizaje, pero no siempre enclavados, encarnados, en los sujetos en sus travesías escolares. Por el contrario, nuestro uso de la narrativa permite recuperar la memoria de los estudiantes plasmada en los productos de los alumnos (diarios de reflexión, descripción de escenas de vida, confección de trayectorias de escolarización). Los escritos que elaboran con base en nuestro acompañamiento exponen “la relación de uno mismo como resultado de la relación con el otro (normas, valores, objetos, personas)” (Serrano, 2016: 150). Además de presentar la dinámica de los gustos, en suma, de los vínculos estructurados en el mundo (objetivos, subjetivos, intersubjetivos, intrasubjetivos).

Las temáticas que hemos abordado en nuestra labor académica las organizamos en cuatro ejes: socialización y la memoria escolar; organización del yo y movimientos pulsionales; el uso de metáforas en la elaboración de narrativas biográficas; las narrativas colectivas (un día en la escuela).

El primero, socialización y memoria escolar, hace eco de los vínculos instaurados con los otros en el trasfondo del devenir en tanto actor social donde las normas, valores, objetos y las personas contienen significados organizados en contextos particulares (Serrano, 2016: 150). Los autores-actores sociales –para el caso nuestros estudiantes– confeccionan sus trayectorias escolares a partir de reelaborar y dar sentido a su experiencia en el mundo, con el pleno reconocimiento de su acción social desde un punto de vista participativo. “Cuando se narra una vida no solo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” (Bolívar, 2014: 720). Los sujetos muestran su trayectoria como la construcción de una genealogía, una historia familiar donde encontrar sentidos al hecho de inscribirse a una escuela. Al decir de González:

Mi abuelita materna me decía que cuando era niña no había escuelas en su pueblo. Nunca asistió a la escuela. Se casó joven y se dedicó a criar 12 hijos. Aprendió a leer y escribir a la edad de cincuenta años. Mi abuelita paterna sí pudo ingresar a la primaria, pero el gusto le duró muy poco, porque solo cursó hasta segundo grado. Su padrastro la sacó de la escuela argumentando que cuando ella se casara no le iba a dar de comer

letras a su marido. Su hermano mayor fue el encargado de enseñarle a escondidas a leer y escribir.

Mi mamá llegó a la Ciudad de México cuando tenía ocho años, ingresó a la escuela primaria y concluyó sus estudios en una escuela de comercio. Al ser la hermana menor recibió el apoyo de todos sus hermanos y fue la única que tuvo educación formal... Mi historia en la escuela comienza por culpa de mis papás. (2015: 1-3)

En buena parte, la información organizada en las trayectorias proviene de los predecesores. De otra manera, se hace consciente de la adquisición de los emblemas sociales a partir de la construcción de su genealogía. El empleo de trayectorias enlaza no solo con los predecesores, construye un ideal, una manera de visualizarse en tanto ciudadanos con aspiraciones hacia la sociedad. Ramón narra:

Aún rememoro con nostalgia el momento cuando revisé los resultados de la prueba para ingresar a la UPN. Cierta madrugada desperté a mis familiares con una gigantesca felicidad y emoción, sobre todo una paz interior tras saber que iniciaría mi profesionalización. Mi madre, mis tíos y abuelos, me felicitaron. Mamá, además, dijo estar orgullosa de mí. En ese momento supe que había adquirido un compromiso que implicaba ser el primer profesionalista de mi familia. Con el tiempo, me transformaría en un individuo crítico y reflexivo; un agente capaz de contribuir a la sociedad, sobre todo, cumpliría con mi meta de devorarme al mundo. (Ríos Lara, 2015: 40)

Es posible observar en los escritos de los estudiantes dos asuntos, por un lado, el papel que juega la escuela/educación en el entorno familiar que, de alguna manera, se transmite a los propios sujetos desde la infancia, “son los predecesores (padres, abuelos, tíos, hermanos mayores) los que les brindan información de épocas no vividas o no recordadas, pero simbólicamente asociadas a los intereses, deseos y admoniciones que orientan el ideal de escolarización de las generaciones actuales” (Ramos, 2016: 284).

El segundo eje, organización del yo y movimientos pulsionales, nos muestra el lado activo de los sujetos en el proceso de configurarse en tanto ciudadanos. Abordamos cómo la escritura autobiográfica le permite al sujeto trazar momentos, acciones que despiertan su interés por un asunto particular (selección de un programa de formación, de un tema de estudio o investigación). Al recurrir a la memoria para escribir sus trayectorias, los estudiantes experimentan vívidamente el momento, entorno, acciones y sujetos con los que interactuaron. En los relatos, los actores organizan los recuerdos pulsionales (colores, olores, sabores), sensaciones –visuales, musicales, estéticas– para bosquejar gustos, intereses, experiencias, relaciones de la educación a nivel personal. Exponemos un extracto de la forma como Xóchitl esboza algunos recuerdos vinculados con la idea de ser estudiante: el ingreso a la educación básica y un recuerdo pulsional en su recorrido por la escolarización.

Después de cinco meses de espera, un lunes, mi mamá me levantó muy temprano para ir a la escuela, me puso mi uniforme y me peinó. El uniforme era de color verde con negro, desde ese momento entendí que a partir de ese día me iba a convertir en estudiante. Antes de entrar a la escuela mi mamá me dijo que tenía que respetar a mis compañeros y a la maestra. La maestra, que responde al nombre de Natalia, es de tez blanca, ella es alta y tenía un buen gusto para vestir. Encima traía una bata de cuadros color azul claro, ella era muy amable y alegre se veía que le gustaba su trabajo. [Más adelante, dos maestras entran al salón con dos charolas, era momento de comer]. La sopa era de codo, olía muy bien, de guisado nos dieron pollo con verduras y el agua era de Jamaica, el postre era mi platillo favorito. (Xóchitl, 2015, citado por Serrano, 2016: 3-4)

En el tercer eje exponemos cómo el uso de metáforas facilita el trabajo de organización y exposición de la escritura autobiográfica. En las narrativas biográficas, como apoyo para la formación de estudiantes, futuros profesionales de la educación, encontramos variedad de tropos de los que los estudiantes se apropian para abordar sus trayectos formativos en el campo de la educación. Al tomar como punto de partida las metáforas, los sujetos se remiten a sus saberes experienciales para ponerlos en juego en la organización, construcción y exposición de los saberes académicos. Los sujetos rompen con la formalidad académica en el proceso de cimentar nuevos estilos de escribir y contar sus propias historias que, como lectores, nos remiten a aspectos familiares, sociales, laborales, escolares, institucionales por los que han transitado a lo largo de su formación (Ramos, 2014).

En todos los casos, merodear en torno a los saberes previos de los estudiantes nos ha llevado a descubrir una veta de trabajo que lleva a los sujetos a implicarse y superar obstáculos en su proceso de formación (Serrano, 2014).

Recurrir a una metáfora –sentarse, escribir, exponer su trayectoria escolar-profesional– desvela vínculos o rupturas con las tradiciones familiares, personales o profesionales; permite reflexionar sobre experiencias y saberes previos, sobre los sentidos que la vida personal, familiar, profesional tiene para su vida, sus decisiones y la de sus coetáneos. Además, las metáforas vienen bien para la elaboración de textos académicos: el abordaje del interés por un objeto de estudio; dar estructura a la exposición de un documento; asumir compromisos y responsabilidades. Asimismo, “el uso de metáforas los convierte [a los estudiantes] en sujetos más activos para apropiarse de su cultura y, de la cultura de su profesión de una manera más dinámica que pone en juego los saberes previos” (Ramos, 2014: 245).

En otros textos (Serrano, 2014; Ramos, 2014) trabajamos el uso de metáforas en la construcción de trayectorias como sendas para develar los saberes en las narrativas autobiográficas. Soto asume la metáfora del panadero, ligada a la tradición familiar: “en homenaje al trabajo que hizo mi padre por muchos años, retomo la analogía de la panadería. He aquí, en este documento, mi historia, aquella que también es la historia de mi familia, maestros, colegas, alumnos y amigos” (Soto, 2015: 15).

El cuarto eje –las narrativas colectivas (un día en la escuela)– es reciente en nuestro trabajo. Un aspecto que nos había llamado la atención es el relativo al “deseo de hacer algo diferente por la educación del país”, “tratar de hacer cosas mejores por la escuela, por nuestra sociedad”. Frases de este tipo nos permitían vislumbrar el efecto de la convivencia escolar; la reiteración de prácticas que tienden a horadar al ser social, al sujeto escolarizado. Retomamos algunas sugerencias de Gonick y Gannon (2014) para la estructuración de escritos en nuestras prácticas de formación de profesionales de la educación.

Los temas sobre los que se han confeccionado narrativas son: un lunes en la escuela –es día de festejo a la bandera nacional–; las tareas escolares –abonan a la comprensión de los vínculos con el contenido escolar–; el trabajo en equipo –que permite mostrar la relación entre coetáneos y la tarea escolar–; ser hombre ser mujer –los restos de memoria que dan cuenta de la identidad sexual–; compañerismo, amistad –en donde se narran los vínculos afectivos que los sujetos estructuran en sus trayectorias escolares.

La construcción de narrativas colectivas tiene peculiaridades: es elaboración grupal, se redactan en impersonal, se discuten con colegas y los integrantes del equipo se deben sentir interpelados.

## Algunas reflexiones

Cabe finalizar, a modo de punteo, algunas de las ganancias que hemos obtenido al acceder a la perspectiva biográfico-narrativa:

- a) Los sujetos son activos y creativos en la relación con los mundos que habitan;
- b) Con esta perspectiva deliberamos los asuntos humanos en términos de unidad;
- c) Los productos narrativos adquieren diversos sentidos y son susceptibles de rehacerse con la finalidad de ampliar los sentidos inicialmente expuestos;
- d) Se admiten enfoques múltiples en los análisis de las narrativas elaboradas, no hay una perspectiva que prime;
- e) Las narrativas nos aproximan a la construcción de perspectivas estéticas novedosas, gustos, valores y normas que admiten variadas interpretaciones;
- f) Las narrativas nos permiten modos de comprensión variados sobre los modos en que habitamos el mundo;
- g) La construcción de narrativas nos encamina a nuevas formas de hacer teoría de la experiencia humana; comprender alejados de la aplicación de teorías.

Para cerrar algunas palabras de Gadamer:

No es que la experiencia ocurra en principio sin palabras y se convierta secundariamente en objeto de reflexión en virtud de la designación, por ejemplo, subsumiéndose bajo la generalidad de la palabra. Al contrario, es parte de la experiencia misma el buscar y encontrar las palabras que la expresen. (1988: 501)

## Referencias bibliográficas

- » Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida. De la vida como obra de arte*. Barcelona, Paidós.
- » Bernstein, R. (2014). *El giro pragmático*. Madrid, Antropos.
- » Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bellaterra.
- » Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 711-734. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- » Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- » Castillo, O. (2008). *Trayectorias corporales en la enseñanza de la danza española. Un estudio de caso en el bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- » Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *Manual de investigación educativa. Métodos de recolección y análisis de datos*, vol. IV, pp. 58-112. Buenos Aires, Gedisa.
- » Clandinin, J. (ed.). (2007). *Handook of narrative inquirí. Mapping a methodology*. California, Sage.
- » Clandinin, J. y Connelly M. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- » Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA – CLACSO.
- » Dewey, J. (2000). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- » \_\_\_\_\_. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- » Gadamer, H. G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.
- » \_\_\_\_\_. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra.
- » Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Ciudad de México, Gedisa.
- » Gonick, M. y Gannon, S. (2014). *Becoming Girl: Collective Biography and the Production of Girlhood*. Toronto, Women's Press.
- » González, K. P. (2015). *Trayectoria escolar*. (Trabajo de grado). Ciudad de México. (no publicado).
- » González-Monteagudo, J. y Ochoa-Palomo C. (2014). El giro narrativo en España. Investigación y formación con enfoques auto/biográficos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp.809-829. Ciudad de México.
- » IBM (18 de noviembre de 2013). *Big Brains. Small Films* [Archivo de video]. En línea: < <https://www.youtube.com/watch?v=Ehwy4Gq27uY>>.
- » Jauss, H. R. (2012). *Caminos de la comprensión*. Madrid, La balsa de Medusa.
- » Kaiser, A. (1982). El giro a lo cotidiano en la pedagogía-programa y crítica. En *Educación*, vol. 26, pp.83-95. Tübingen, Instituto de colaboración científica.

- » Lamo de Espinosa, E. (2001). La sociología del siglo XX. En *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 96, pp.21-49. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- » López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. En *Revista Mañongo*, núm. 37, Vol. XIX, pp.189-213. En línea: <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo37/arto9.pdf>> (consulta: 08-05-2017).
- » MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- » McEwan, H. y Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Nóvoa, A. y Finger, M. (orgs.). (2014). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EDUFRN.
- » Paz, O. (1957). *Piedra de sol*. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.
- » Peñarín, C. (coord.). (2016). *deSignis. Emociones en la nueva esfera pública*, núm. 24. Federación Latinoamericana de Semiótica (FELS). En línea: < <http://www.designisfels.net/publicaciones/revistas/24.pdf>> (consulta: 08-10-2017).
- » Ramos, J. M. (2014). Las prácticas culturales en la formación de profesionales de la educación. En Chaves Vasconcelos, M. C., Rocha Cordeiro, V. M., Perin Vicentini, P. (orgs.), *(Auto)biografía, literatura e história*, pp.233-249. Curitiba, CRV.
- » \_\_\_\_\_. (2016). Socialización en la educación básica: familia e imagen del maestro. En Ferreira de Souza, I., Menna Barreto, M. H., Santos Ferreira, M. (orgs.), *Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*, pp. 283-300. Curitiba, CRV.
- » Ríos Lara, R. (2015). *Sujetos, formación y prácticas profesionales*. (Tesis de grado). Ciudad de México, UPN.
- » Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, Paidós.
- » Schulze, T. (1993). Pedagogía de orientación biográfica. En *Educación* 48, pp. 78-100, Tübingen, Instituto de colaboración científica.
- » Schutz, A. (1979). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de la cooperación*. Barcelona, Anagrama.
- » Seoane, J. (2012). ¿Un pragmatismo europeo? En Vegas, S. y Seoane, J. (eds). *Al hilo del pragmatismo*, pp. 29-53. Madrid, Biblioteca Nueva.
- » Serrano, J. A. (2007). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*. Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional.
- » \_\_\_\_\_. (2009). Innovar a partir de la reflexión de la práctica educativa. En *Cultivar la innovación. Hacia una cultura de la innovación*. Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública. En línea <<http://biblio.upmx.mx/textos/21944.pdf>>
- » \_\_\_\_\_. (2012). Periplos e inquietudes en la elaboración de trayectorias biográficas. En *Revista Educación*, año 3, núm. 4, pp.101-114. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- » \_\_\_\_\_. (2013). Experiencia, narrativa i formació. En *Quaderns d' educació contínua, del Centre de Recursos i Educació Contínua*, vol. 28, pp. 5-21. Valencia.

- » \_\_\_\_\_. (2014). Develar el saber de los docentes en las narrativas (Auto) Biográficas. En Menna Barreto Abrahao, M. E., Ferreira de Souza Braganca, I., Da Silva Araújo, M. (orgs.), *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questoes*, pp.197-214. Curitiba, CRV.
- » \_\_\_\_\_. (2016). La educación básica: la experiencia en el oficio en el ser estudiante. En Perin Vicentini, P.; Da Cunha, J. L.; Maciel Cardoso, L. A. (orgs.), *Experiencias formativas e práticas de iniciação a docência*, pp.149-164. Curitiba, CRV.
- » \_\_\_\_\_. (2016). Interaccionismo simbólico. En Salmeron, A., Trujillo, B. F., Rodríguez, A., De La Torre, M., *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. En línea: <<http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=I&id=81>> (consulta: 10-06-2017).
- » Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (2013). Formar el yo profesional: las narrativas autobiográficas en las prácticas profesionales. En Passegi, M. C., Perin Vicentini, P., De Souza, E. C., *Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formacao*, pp. 101-120. Curitiba, CRV.
- » Soto, J. (2015). *Prácticas profesionales de administradores educativos en educación no formal. La experiencia en Universum*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- » Thomas W. y Znaniecki. F. (1996). *The Polish Peasant in Europe and America*. Chicago, University of Illinois.
- » Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona, Idea Books.
- » Volpi, J. (2014). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. Ciudad de México, Alfaguara.

### **José Antonio Serrano Castañeda**

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona. Investigador Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Correo electrónico: serrano\_aj@yahoo.com.mx

### **Juan Mario Ramos Morales**

Maestro y doctor en Ciencias Administrativas, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (México). Investigador Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Correo electrónico: juanmarioramos@gmail.com

