



La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as*

María Nancy Ortiz Naranjo**

La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as

Al referirnos a la investigación, no nos encontramos de cara a un concepto transparente, sino frente a una construcción histórica y cultural cargada de imágenes sobre la formación, los sujetos, los contextos, y que convoca a modos concretos de ser maestro/a. Este artículo esboza algunas relaciones entre narración y formación de maestros/as, en el contexto de un proceso investigativo en el cual lo narrativo constituyó en principio sólo una parte de la metodología, pero gradualmente fue transformando la investigación misma en una construcción polifónica, que abrió paso a la observación de condiciones de posibilidad para la resistencia crítica y creativa ante un imaginario instituido de investigación regido por un juego de reglas jerárquicas, competitivas, objetivas y universales. En concreto, trazo una reflexión metainvestigativa sobre la narración como puerta y espejo en la formación de maestros/as. En este caso, el lenguaje y la literatura operan como componentes contextualizadores que permiten ubicar el papel del área específica en la formación investigativa; además, constituyen un campo propicio para la divergencia, la creatividad, la resistencia, para la emergencia de mundos posibles.

Palabras clave: educación, investigación, narración, formación de maestros, imaginario instituido, imaginario instituyente, enseñanza del lenguaje y la literatura, experiencia, autobiografía.

Narrative: gateway and mirror in teachers' research training

When referring to research, we are not dealing with a transparent concept, but with a cultural and historical construction which is full of images of education, subjects, and contexts, and which calls for specific ways of being a teacher. This article outlines some of the relations between narrative and teacher education, in the context of a research process in which, initially, narrative meant just a part of the methodology, but it gradually transformed the investigation into a polyphonic construction that led to the observation of conditions of possibility for a creative and critical resistance before an instituted imaginary of research, which is governed by a set of hierarchical, competitive, objective, and universal rules. Specifically, we designed a meta-investigative reflection on narrative as a gateway and mirror for teacher education. In this case, language and literature work as the contextual components that allow the identification of the role of specific areas in research training; furthermore, they constitute a favorable field for discrepancy, creativity, and resistance, and for the emergence of possible worlds.

Palabras clave: Research, narration, teacher education, instituted imaginary, education, language and literature teaching, experience, autobiography.

* Este artículo hace parte de los resultados de la investigación "La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes", investigación financiada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) y la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 2007-2010, código 8700-10278 menor cuantía.

** Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Estudiante del Doctorado en Ciencias humanas y sociales, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. E-mail: nanytanana@gmail.com

Narration: porte et miroir dans la formation à la recherche d'enseignants

Quand on fait référence à la recherche, on ne se trouve pas face à un concept transparent, mais devant une construction historique et culturelle chargée d'images concernant la formation, les sujets, les contextes et laquelle appelle à des manières concrètes d'être enseignant/enseignante. Cet article trace quelques rapports entre récit et formation d'enseignants/enseignantes, dans le contexte d'un processus de recherche dans lequel ce qui est narratif a constitué en principe seulement une partie de la méthodologie, mais progressivement il a transformé la recherche elle-même dans une construction polyphonique qui a ouvert le pas à l'observation de conditions de possibilité pour la résistance critique et créative devant un imaginaire institué de recherche gouvernée par un jeu de règles hiérarchiques, compétitives, objectives et universelles. En bref, on a tracé une réflexion méta- investigatrice sur le récit comme porte et miroir dans la formation des enseignants/enseignantes. Dans ce cas, le langage et la littérature opèrent comme des composantes contextualisantes qui permettent de situer le rôle du domaine spécifique dans la formation en recherche. En plus, elles constituent un domaine favorable pour la divergence, la créativité et la résistance pour l'apparition de mondes possibles.

Mots clés: Recherche, récit, la formation d'enseignants, imaginaire institué, éducation, enseignement du langage et la littérature, expérience, autobiographie.

¿En qué lenguaje se escribirá su experiencia?, ¿en el lenguaje que de nuevo, y reactualizando su secular condición subalterna, les será provisto por los altos expertos?

Óscar Saldarriaga (2003: 299)

Imaginarios sobre investigación

El proyecto “La formación de maestros investigadores en el contexto de la Licenciatura en Educación Básica, con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Una aproximación a los imaginarios circundantes”, se planteó con el propósito de comprender los imaginarios que se tejen en torno a la formación investigativa y las relaciones que se derivan del quehacer cotidiano de los actores que hacen parte de dicha Licenciatura. Los resultados de este trabajo devienen en un conjunto de reflexiones sobre la investigación en el programa, y en propuestas de interacción y participación en los procesos de formación de los estudiantes de tales estudios.

Así, a partir de los hallazgos de la investigación en mención, planteamos algunas ideas en relación con las condiciones de posibilidad para la apropiación de identidades de maestros/as como sujetos de saber, y no como simples reproductores/as de un conocimiento que otros/as intelectuales fabrican desde una visión externa a los contextos educativos y a la subjetividad misma de los/as maestros/as.

Lo anterior nos convocó a descubrir, analizar y comprender los imaginarios sobre investigación que acontecen en la Licenciatura, desde dos dimensiones: uno de los seminarios de práctica pedagógica (con un interés especial en los relatos de vida de los/as estudiantes), y el archivo del programa. El contacto interpretativo con la información procedente de ambas dimensiones nos condujo a explorar y posteriormente a analizar el discurso sobre investigación formativa, puesto

en circulación en el país principalmente por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA).

Por tratarse de una investigación sobre la investigación, los hallazgos y las construcciones del proceso fueron modificando nuestra propia concepción sobre la práctica investigativa, y ello se vio reflejado en el itinerario metodológico, que pronto se ubicó en la perspectiva cualitativa, que participa del giro hermenéutico de las ciencias humanas y sociales, y admite, por lo tanto, la transformación progresiva de los componentes investigativos, así como del pensamiento mismo. Por esta razón, las diferentes narraciones que integran la investigación muestran una metamorfosis de sus preguntas y propósitos. Así mismo, en el recorrido, ésta tomó distancia de la visión paradigmática que asume un marco teórico que ilumina una experimentación en una relación hipotética-deductiva, para, más bien, salir al encuentro de un diálogo de praxis y experiencia, en el que desde los referentes teóricos ya hay análisis, comprensión y, desde luego, práctica.

En el análisis, rápidamente emergió un *imaginario instituido*¹ de investigación ilustrada y competitiva, nucleado por la imagen de la formación como ascenso por una escalera, en cuyos primeros peldaños se ubican “los menos formados”; dentro de este imaginario, aquellos sujetos que se encuentran en la cúspide están autorizados para hacer investigación “en sentido estricto”. Las reglas de este juego discursivo apuntan a la homogeneización, universalización, objetivación, neutralización y estandarización de los procesos de producción de conocimiento. Asumir este trabajo como el análisis de un juego de saber

y poder nos permitió desnaturalizar el imaginario en cuestión, problematizar la idea de que éste corresponde a *la investigación verdadera*, pura, estricta.

De igual modo, este trabajo propició cuestionar la idea de que existe una sola forma de producir conocimiento, y comprender que los mecanismos de validación que institucionalizan dicha forma corresponden a diferentes dispositivos de poder que dan voz a determinados imaginarios y, a su vez, enmudecen otros. Lo anterior no quiere decir que podamos llamar “imaginario” a cualquier fenómeno o conjunto de imágenes, ya que para la aparición y la permanencia de imaginarios es necesaria la conjunción de diferentes condiciones históricas, sociales y políticas.

En este punto, comprendimos que lo narrativo ya no estaba sólo presente en los relatos de vida de los/as estudiantes, sino también en nuestras propias formas de comprensión y construcción de saber y, por lo tanto, en los hallazgos. De modo que la narración se había convertido en una amplia puerta desde la cual alcanzábamos a avizorar las condiciones de lo posible, las líneas de fuga de los dispositivos de formación, desprendidos del *imaginario instituido* sobre investigación. En dichas líneas pudimos observar la emergencia de la resistencia y, por tanto, el surgimiento de *imaginarios instituyentes*. Resistirse, en este caso, tiene implicaciones epistémicas y políticas importantes, pues no es cuestión de combate u oposición, sino de creación.

Así, descubrimos el valor y las tensiones discursivas presentes en el acto de hablar en primera persona, desde la experiencia, desde el

1 Cornelius Castoriadis (2007) distingue dos tipos de imaginarios, los *instituidos*, a los que pertenecen los conjuntos de significaciones que consolidan lo establecido, y los *instituyentes*, que se manifiestan en nuevas formas de aprehender la realidad. Los primeros mantienen la cohesión y la identidad de un grupo; los segundos crean fisuras, hacen posible la diferencia, el movimiento, la transformación. Aunque entre ambos tipos hay tensiones, no podríamos decir que existe entre ellos una oposición; de hecho, los segundos surgen precisamente de las fugas de los primeros.

saber situado en un cuerpo particular. Este interés no responde a una moda o pretensión de “decorar” el discurso; por el contrario, coincidimos con Denise Najmanovich, cuando plantea que hablar en primera persona

[...] trata de una afirmación a la vez ética —porque indica la decisión del hablante de hacerse responsable de su discurso—, estética —ya que reconoce la importancia del contenido de la forma y de los vínculos específicos que ésta crea— y política —porque pretende un lugar en el entramado relacional contemporáneo (2005: 20).

Desde luego, en la escritura —como en la vida—, el *yo* es siempre una construcción narrativa en la cual alguien decide verse, no para reafirmar a un sujeto unitario o una identidad estática, sino para todo lo contrario, para verse de un modo distinto, o incluso para dejar de verse. Aquí, la narración funciona como espejo que provoca las imágenes deformándolas, que las sacude de toda convención, que las re-crea, y con ello moviliza el pensamiento.

Lo anterior permitió la emergencia de la narración, el diálogo con la literatura y la escritura autobiográfica, formas comúnmente excluidas de la agencia académica, que han sido objetos de investigación, pero no elementos constitutivos de la construcción investigativa. Al hacerlos visibles, no tratamos de llevar al centro lo que era periférico e invalidar con las mismas estrategias tiránicas lo que en algún momento fue lo central; antes bien, salimos al encuentro con la multiplicidad narrativa que, desde luego, no es un campo armonioso ni exento de tensiones.

En este contexto surgen, íntimamente ligadas, las metáforas de la puerta y el espejo, que confluyeron en un *dossier* narrativo, compuesto por los relatos de un grupo de maestros/as

en formación, que enuncian analógicamente formas de apropiación de lo académico en las tramas de la vida de personajes concretos, de yoes narrativos que hacen propicia una genealogía de la investigación y, en términos generales, de la formación investigativa, que no inicia ni termina en la universidad, pues viene moviéndose enérgica desde las experiencias escolares e incluso desde el ámbito familiar y su inscripción cultural; en sus recorridos habitan, de una forma poco perceptible a la simple vista, condiciones de posibilidad para conocer y estudiar, para recrear la memoria, y participar de una resignificación de lo académico.

De manera que la investigación se convirtió en un diálogo entre diversos autores y autoras, personas y relatos, entre nosotros y nosotras, nuestras narrativas y biografías, entre lo que nace y muere cada vez que descubrimos que ya no somos los/as mismos/as cuando investigamos, cuando leemos y escribimos, cuando narramos.

Maestros/as, experiencia y narración: un vínculo vital

El maestro

El maestro —cuya labor se desarrollaba entre el conuco y el aula— se llevó el libro debajo del sobaco, y el calor derritió entonces las palabras, y las imágenes de colores de los padres de la patria rodaron convertidas en melcocha por debajo de la camisa caliente y pedagógica; las ciudades de la página 32 se poblaron de agrios olores sudorosos, y los pistilos y corolas abandonaron ya en la página 95, el marco blanco de las hojas.

Cuando el maestro quiso sacar su libro para leer la lección del día, comprobó que sus alumnos recogían los capítulos en vasijas de barro y que

sólo colocándolos a la luz y el calor del sol la sequedad anterior se recuperaba en una mezcla de temas y paisajes que eran ya un tipo de saber diferente al que el maestro había durante años explicado

Marcio Veloz Maggiolo (1998: 141).

La lectura del anterior texto nos permite observar la *enseñanza* como un proceso derivado de la experiencia que maestros y maestras tenemos con las ciencias, las disciplinas, los discursos y, de forma especial, con los problemas que pretendemos enseñar. En concordancia, enseñar lenguaje y literatura no constituye el producto de un mero transponer “objetos” de la lingüística, las ciencias del lenguaje y los estudios literarios al aula de clases. Más bien, quienes enseñamos lenguaje y literatura elaboramos una narración no sólo a partir del conocimiento científico, sino también desde las dimensiones estética, ética y lógica de nuestra experiencia con la lengua materna, las formas de expresión y significación que aprendimos en nuestra cultura y sus lenguajes específicos, con la creatividad desarrollada para recrearlos, con la literatura en tanto arte y con el espacio poético.

Todo esto confluye en la práctica pedagógica y es indesligable de posiciones políticas construidas en el ir y venir de la praxis, en los movimientos del pensamiento y la acción. Lo anterior hace que la enseñanza no se reduzca a la transmisión de información, sino que se convierta en una narración configurada por diferentes reelaboraciones de las preguntas y los problemas en los que han pensado las ciencias, y además, por la experiencia de vida y la posición frente al mundo —confrontadas y enriquecidas en la interacción con otras personas, en lo comunitario y lo popular— y por la lectura del espacio educativo, de los/as estudiantes y sus entornos, con una mirada pedagógica.

En suma, se trata de la concepción de la *educación* como espacio de construcción y reconstrucción de historias, y de los maestros y las maestras como contadores/as de relatos. Por esta razón, sigue teniendo vigencia la ya clásica cita de Michael Connelly y Jean Clandinin:

Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (1995: 11-12).

En concordancia con lo expresado, narrar hace parte de la experiencia vital de los seres humanos, aunque cada cultura —y de hecho cada sujeto— establezca diferentes relaciones de poder y saber en esta acción. La educación no se escapa de esta condición, ni de sus implicaciones, ya que en ningún caso narrar constituye una acción desprevenida ni amoral; en este sentido, nos recuerdan Paul Ricoeur (2006) y Jerome Bruner (1991), que una narración siempre tiene una posición moral, “aun cuando sea una postura moral contra las posturas morales” (Bruner, 1991: 62).

Precisamente, el cuento del dominicano Marcio Veloz Maggiolo dibuja, con sus secuencias, diferentes imágenes sobre el universo educativo desde un lugar político concreto: el maestro enseña lo que ha pasado antes por su cuerpo. Pero no hablamos de cualquier cuerpo: él viene del conuco,² su vida no empieza y termina en la escuela, pues también participa de la cotidianidad del cultivo, y lo

2 El conuco es una parcela pequeña destinada para el cultivo.

que enseña también proviene de allí. El calor hace propicio que el conocimiento apresado simbólicamente en el libro —escrito por otros autores— sea deformado por el sudor, que nos remite ineludiblemente a la corporeidad y, a la vez, al trabajo. Hablamos de la experiencia de un cuerpo situado y, por lo tanto, de una experiencia situada; el sol, las vasijas, la vida rural —quizás taína— y el calor desfiguran el conocimiento inodoro contenido en el marco blanco de las hojas. En efecto, no estamos frente a una transposición positiva del conocimiento, sino de cara a la elaboración de un saber que en su paso por el cuerpo del maestro sufre modificaciones, cambia, se llena de olores y sabores; no en vano el calor del cuerpo del maestro derrite las palabras y convierte en melcocha las imágenes de los padres de la patria. Al mismo tiempo, ese saber también toca el cuerpo del maestro, rueda por debajo de su camisa, se funde en la experiencia que le permitirá después enseñar.

Ahora bien, el concepto de *experiencia* constituye el núcleo de lo planteado hasta el momento, pero ésta “ya no es aplicación de verdades ni experimentación de hipótesis” (Saldarriaga, 2006: 107); es una configuración de tramas compuestas por recuerdos, teorías (en el amplio sentido de la palabra), por sensaciones y voces; en últimas, la experiencia se construye narrativamente. En la vida cotidiana narramos para comprender problemas y asuntos de la vida presente; ello hace parte de la necesidad humana de “volver a contar lo contado de una manera que permita comprender los orígenes, significados e importancia de sus dificultades actuales” (Bruner, 1991: 112).

En suma, la narración comporta una forma de saber; para Bruner, un saber profundamente popular.³ Narrar es la “moneda

corriente de una cultura”⁴ (Cfr. Bruner, 2003: 32, 34, 126), que corresponde, como conjunto analógico, a la lectura del mundo que ésta hace perdurar. Así, hay una estrecha relación entre narración y saber pedagógico, así como un fuerte vínculo entre investigación y enseñanza (Cfr. Freire, 1997: 30-31; 2002: 184), cuando son inherentes a esta última la pregunta, la curiosidad y la búsqueda sistemática, en función de una elaboración estética de la existencia, y no del cumplimiento de una tarea más; cuando no constituyen un agregado al oficio del/de la maestro/a, cuando interrogarse y seguirle la pista a determinada pregunta no se convierten en un peso, sino en la posibilidad de movilizar la práctica pedagógica, de pensarla y pensarse en ella.

No hay duda de que maestros y maestras elaboramos saber pedagógico y de que hay en ello un ejercicio de investigación; siempre y cuando no entendamos la *investigación* como la inscripción en la carrera competitiva de producción de conocimiento universal, objetivo y jerárquico, de aplicación de verdades o experimentación de hipótesis en un sentido científicista. A lo mejor, el problema no sea el determinar si se nos puede o no dar el título de investigadores/as, sino, más bien, de interrogar de qué manera concebimos nuestro oficio de maestros/as, y las particularidades de la formación que nos hace idearlo de ese modo. También entra aquí una vez más la reflexión por lo que hemos venido asumiendo como *investigación*, y la persistencia del imaginario que la enmarca en la lógica de ascenso de los niveles de una escalera.

Cruzar la puerta, narrar

Desde el umbral de la puerta divisábamos un conjunto de imágenes alternativas a la de

3 Bruner la llamará *psicología popular* (1991) y más tarde, *pedagogía popular* (1997).

4 “La convencionalización de la narrativa es la que convierte la experiencia individual en una moneda colectiva que —por decir así— puede circular sobre una base más amplia que la simple relación interpersonal” (Bruner, 2003: 33).

la escalera. Dos acontecimientos nos habían conducido hacia la puerta: la lectura crítica de las reglas del juego discursivo sobre el imaginario instituido de investigación ilustrada y competitiva, y la interpretación de los relatos de los/as estudiantes desde una perspectiva dialogante, y no simplemente como textos en los que identificaríamos unos “objetos” presupuestos. La puerta estaba abierta, pero aún no nos atrevíamos a cruzar; quizá hasta allí bien podría llegar nuestro trabajo de investigación, podíamos describir todo aquello que veíamos desde el umbral, con nuestro ojo investigador. Pero no fue así; un día, sin darnos cuenta, la habíamos atravesado, estábamos narrando.

Cruzamos la puerta para incorporar la metáfora, para darnos cuenta de cómo sus sentidos son capaces de producir realidades, imbricadas de forma discontinua en la historia de la humanidad y en la experiencia concreta de los sujetos y sus lecturas del mundo. No puede cruzarse la puerta sin encarnar una experiencia que “estremezca, atraviese y transfigure el ser” (Foucault, 2002: 33, 37), una experiencia que relacione dinámicamente teorías, subjetividades y contextos.

En *Realidad mental y mundos posibles*, Jerome Bruner (1986) propone la imagen del castillo para referirse a la lectura del mundo; en un acto de creatividad magna, los seres humanos construimos castillos, construimos complejos mundos para significar, para dar sentido e interactuar con los otros dentro de nuestra cultura. Para Bruner (p. 58), el saber popular contenido en las narrativas cotidianas construye castillos tan reales, tan sólidos como los creados por la ciencia. Así mismo, el arte crea mundos posibles mediante la transformación metafórica de lo ordinario y lo “dado” convencionalmente (Cfr. p. 59).

De modo que no nos situamos en una división entre lo real y lo imaginario, dado que todo lo real lleva impreso un sello imaginario, al hacer parte de la intrincada red de signifi-

caciones que permea y orienta la vida cotidiana. Castoriadis (2007: 529-536) denomina esta red el “magma de significaciones imaginarias sociales”, que además de estar inmersa en la sociedad y los sujetos que la componen, se moviliza entre las instituciones y les da vida.

Estas afirmaciones provienen de la concepción de una realidad socialmente construida, y abren paso a la multiplicidad y la diversidad de mundos, posición que —insiste Bruner (1991) repetidas veces— no hace parte de un relativismo descomprometido. Ciertamente, hablar de diversidad es aceptar que las narraciones se proyectan a partir de diferentes focos: “el relato del triunfo del vencedor es el fracaso del derrotado, aunque ambos hayan combatido en la misma batalla” (Bruner, 2003: 41). Pero esta admisión, lejos de equivaler a la condescendencia del “todo vale”, se convierte en posibilidad de develar las relaciones de poder desde las cuales las narraciones operan por medio de la pregunta: “de quién es la perspectiva, y con qué finalidad se hipoteca, ontológica o políticamente, su relato” (p. 43). Por esta razón, surge un especial empeño en descubrir por qué se cuenta de una manera y no de otra; desde esta óptica, la forma y el contenido están estrechamente unidos para dilucidar en el relato no una verdad inmanente, sino narrativa, en la que el pasado llega a constituir una historia nueva.

Todo esto sucede por la doble función de la narración, de resignificar aquello que se mantiene en el tiempo y de ofrecer sentidos para lo inesperado, para lo nuevo. Justamente, un relato nace cuando acontece algo imprevisto, cuando se altera algo que se ha asumido como “normal”. Así, las secuencias narrativas tienen lugar para enfrentar las desviaciones y los desafíos a lo canónico (Bruner, 1991: 61). Y es en este punto en el que la narración cumple uno de sus principales papeles: transfigurar lo banal (Bruner, 2003: 16), vestir de asombro lo cotidiano, transformar lo indicativo en subjuntivo (p. 27). En medio de la tensión entre lo canónico y lo anticanónico,

[...] lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen (Bruner, 2003: 30, 31).

En esta vía, la propiedad analógica de la narración permite no tanto solucionar problemas, en cuanto que descubrirlos, y ello la insta como un terreno en el que brota con mayor fuerza el lenguaje de la posibilidad que el de la instrucción.

De ahí que no haya historia sin trama, ni trama sin personaje (Cfr. Ricoeur, 2006: 141-144). La identidad narrativa de este último no se opone a la diversidad; por el contrario, la dinámica de la trama encadena en la imagen del actante lo diferente, lo diverso, en una línea de sentido que la hace correlativa a la identidad de la historia misma (Cfr. p. 142). En tanto la existencia humana es temporal, somos testigos de la forma en que la experiencia elige como morada la narración. Desde esta perspectiva, afirma Ricoeur que

[...] el desarrollo personal en el flujo del tiempo expresa un conjunto de narraciones retrospectivas que se proyectan en el presente y en los posibles escenarios futuros (1995, I: 77).

No pretendo, con lo planteado hasta el momento, argüir una supremacía del lenguaje narrativo sobre el referencial o cualquier otro; esto correspondería a la inversión del juego de poder académico que excluye a lo narrativo de la producción de conocimiento, lo que reautorizaría precisamente la lógica de exclusión que he intentado poner en entredicho. De hecho, el modo en que he estado refiriéndome a la narración en los últimos párrafos es eminentemente lógico. Lo que considero, en definitiva, consustancial a las reflexiones suscitadas en este texto, es la necesidad de mirar desde otros puntos de vista la narración, sobre todo en lo que tiene que ver con su len-

guaje de la posibilidad, con el fin de admitir que desde una visión crítica tiene mucho que aportar al ámbito académico, concretamente al campo de formación investigativa de maestros/as.

El espejo de la escritura

Un plan de formación planteado a partir de la imagen de la escalera tiende a restringir la investigación a la prescripción de prácticas y técnicas estandarizadas para todos los/as maestros/as; así, investigar se convierte en un conjunto de tareas y requisitos dispuestos por otros sujetos ubicados en peldaños más altos, otros que saben más, que están "más formados", y que, con toda seguridad, por lógica física, se encuentran más alejados del suelo educativo y sus actores. Desde esta óptica, no tiene por qué sorprendernos la hipermetropía pedagógica de muchos/as de los/as egresados/as de las Facultades de Educación. Se han enfrentado a las grandes corrientes teóricas, y por ello quizá alcancen a saludar desde lejos a aquellos autores/as e investigadores/as de los escalones de arriba; pero tienen bastantes dificultades para ver de cerca, para verse a sí mismos/as, y establecer relaciones en su cotidianidad con los discursos académicos. En esta vía, escribir no va más allá de diligenciar, y por eso termina convirtiéndose, para muchos/as maestros/as, en una pesada carga que interesa a esos otros/as, pero no a sí mismos/as.

En este sentido, es absurdo seguir planteando procesos de formación investigativa de maestros/as en el vacío, sin condiciones de posibilidad que permitan que, efectivamente, la investigación pase por el cuerpo, que se anude a una elaboración estética de la existencia, que devenga no como imposición, sino provocación de formas de comprensión y de relación con el poder que se ejerce sobre sí y sobre otros/as. Por otro lado, escribir deja de ser una tarea, un requisito, una diligencia, cuan-

do se vivencia, así sea como acontecimiento momentáneo, la fuga y la libertad por medio de la diferencia, la lucha y la contingencia; es decir, cuando la escritura propicia la subjetivación.

Ahora bien, la narración está íntimamente ligada con este ejercicio de saber-poder sobre uno mismo, que da lugar a la *escritura de sí*. Escribir no es algo que venga a materializar un momento de pensar previo al acto de escritura, sino que es éste, en sí mismo, un proceso de pensamiento. En la lucha con los signos, quien se escribe desenreda y enreda la madeja del pensamiento; no se piensa y luego se escribe: se escribe pensando, y se piensa escribiendo.

Esta comprensión de la escritura no hace parte de un proyecto romántico, ni de un tipo de sensiblería, tampoco de un interés terapéutico; en la escritura de sí están en juego —y en lucha— el saber y el poder sobre uno y sobre el mundo. De hecho, actualmente la autobiografía es reconocida como un método de investigación retrospectiva, en la que tiene lugar la reflexión sobre las relaciones de tensiones entre sujetos investigadores y contexto, y la forma en que estos sujetos, maestros y maestras en nuestro caso, dotan de sentido esta relación por medio de la palabra oral y escrita. Duccio Demetrio sintetiza el propósito investigativo de la autobiografía:

La autobiografía por ese poder suyo, proporciona al hombre de ciencia las imágenes que se forman los individuos a partir de lo que ven y piensan. En los distintos lugares de la vida comunitaria se ha convertido en un precioso e indispensable medio que obliga al investigador a confrontarse con historias de vida, tradiciones orales y con el sentido común (1999: 178).

Desde esta perspectiva, cobra mucho valor el trabajo autobiográfico en relación con la investigación educativa; recurrir a la autobiografía permite develar imágenes y escuchar

voces que, bajo otro enfoque, simplemente permanecerían silenciadas. Por esta razón, la combinación entre autobiografía y crítica es fundamental, dado que este tipo de investigación no consiste en realizar una mera contemplación del hacer, sino el empoderamiento de una mirada crítica del contexto y de sí mismo/a, con el ánimo de transformar las prácticas y la forma de concebirlas.

A mi modo de ver, lo que ubica el trabajo autobiográfico en el campo de la investigación narrativa no es sólo su secuencialidad temporal, o la tan importante posibilidad de hablar en primera persona, sino la relación dialógica del *yo* narrativo con los otros y lo otro, también con el

[...] lector que se presume inclemente y a quien se intenta exorcizar desde la interpelación inicial, a través de la explicitación de un pacto peculiar que lo incluye, el pacto autobiográfico (Arfuch, 2002: 44-45).

En este sentido, Demetrio nos dice:

Escribir sobre uno mismo siempre es escribir sobre los demás y, como hemos visto, hablar de ellos haciéndolos revivir por lo que han sido, en la lejanía nos los hace querer todavía más. La autobiografía es escribir para otro (en memoria de quien no ha escrito nunca una línea, quizá porque no sabía escribir) y con otro (porque la trama de nuestra autobiografía traduce las palabras de las que hemos sido testigos y que, si no fuera por nosotros, habrían caído en el olvido) (1999: 123).

Ciertamente, no sólo la autobiografía contiene una escritura que relaciona a otro, sino que su *yo* es también *otro*. Paul Ricoeur (2006), en el libro titulado *Sí mismo como otro*, llama a este fenómeno del lenguaje, ya problematizado por Ludwig Wittgenstein, *aporía del anclaje*, en la que

[...] el punto privilegiado de perspectiva sobre el mundo, que es cada sujeto hablante, es el límite del mundo y no uno de sus contenidos. Y sin embargo, de un modo que resulta enigmático, después de haber parecido obvio, el *ego* de la enunciación aparece *en el mundo*, como atestigua la asignación de un nombre propio al portador del discurso. En efecto, soy yo, fulano, P. R., quien es y quien no es en el límite del mundo (Ricoeur, 2006: 31-32).

Esta aporía del lenguaje relaciona también los deícticos *aquí* y *ahora*. No podríamos decir que, junto con el *yo*, éstos son localizadores equivalentes de forma substancial a las coordenadas objetivas del tiempo y el espacio. Pero tampoco se trata de ilusionismos de la enunciación carentes de un compromiso de significación. Esta reflexión lía de nuevo al cuerpo, en este caso como “fragmento de la experiencia del mundo” y, a la vez, como aquel cuerpo que es asumido como “propio”, por usar la expresión de Ricoeur, en el límite del mundo. Dicho de otra manera, “el cuerpo es a la vez un hecho del mundo y el organismo de un sujeto que no pertenece a los objetos de los que habla” (Ricoeur, 2006: 36). Por esta razón, no es posible plantear una correspondencia radical entre el autor y el narrador, pero tampoco el negar de forma rotunda una relación, por más que sea “extratextual”.

En este sentido, llama la atención Leonor Arfuch (2002: 56) frente al contemporáneo “retorno del autor”, manifiesto en el *reality show*, la “ego-historia”, los libros en serie de exgo-

bernantes o personajes de la vida nacional, que sacralizan lo íntimo, lo escinden de lo público para luego desnudarlo morbosamente.⁵ En general, estos formatos vienen acompañados de una visión voyerista, exitista o narcisista, que refuerza el individualismo e inhibe de toda responsabilidad a los contextos, los Estados y las condiciones que plantean. Es por esta visión que Goodson (1992: 54-55) con toda razón advierte sobre el riesgo de alejar el centro de interés de lo político para situarlo en el individuo, desconectándolo de fuerzas sociales más amplias, de entornos colectivos, lo que, de acuerdo con este autor, tendría un efecto colateral de una aparente despolitización de la investigación. En últimas, la propuesta apunta a asumir narración y autobiografía desde una mirada dialógica, en la que tanto el *yo* como lo otro, las otras, los otros y el contexto entren en diálogo dentro de un “enfoque no disociativo entre lo público y lo privado” (Arfuch, 2002: 27).

De modo que la narración puede ser una de las puertas y de los espejos para la formación investigativa, para las preguntas, las búsquedas o las evasiones. Sin embargo, es posible que quien llegue hasta esta puerta decida no cruzarla, ya sea porque la abertura le parece muy pequeña o porque no se decida a abandonar las seguridades a las que la puerta da la espalda; entonces, quizá permanezca en el umbral y desde allí contemple esa otra realidad abierta. Es posible también que alguien intente narrar y no se vea reflejado en el texto, que encuentre el relato muy brumo-

5 Es lo que Ivor Goodson viene a llamar “pornografía del exceso que no deja secreto por descubrir, el texto biográfico borra de un solo plumazo la línea que separa lo público de lo privado, además de que ceremonializa lo que acaba de poner al descubierto. De este modo perpetúa el mito de que la vida privada y sus significados internos existen realmente. Pero en la práctica esto ya no es así: nuestros métodos han hecho desaparecer los límites entre lo público y lo privado. Inconscientemente, hemos convertido lo personal en político, pero hemos fracasado en el intento de articular una política que sea consecuente con esta posición, puesto que una teoría moral y social de la democracia ya no puede dar por supuesta la existencia de una esfera sagrada dentro de la vida social” (Goodson, 1992: 53).

so, o que sienta que su propio aliento empaña demasiado el cristal de palabras e imágenes. Asimismo, puede suceder que tenga miedo, o superstición, de mirarse en un espejo quebrado.

Referencias bibliográficas

Arfuch, Leonor, 2002, *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bruner, Jerome, 1986, *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.

_, 1991, *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.

_, 1997, *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.

_, 2003, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, Cornelius, 2007, *La institución imaginaria de la sociedad*, Buenos Aires, Colección Ensayo, Tusquets.

Connelly, Michael y Jean Clandinin, 1995, "Relatos de experiencia e investigación", en: *Déjame que te cuente*, Barcelona, Laertes.

Demetrio, Duccio, 1999, *Escribirse*, Barcelona, Paidós.

Foucault, Michel, 2002, *La hermenéutica del sujeto*. 2.ª ed. en español, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Freire, 1997, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo veintiuno.

_, 2002, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo veintiuno.

Goodson, Ivor, 2004, *Historias de vida del profesorado*, Barcelona Octaedro.

Najmanovich, Denise, 2005, *El juego de los vínculos*, Buenos Aires, Biblos.

Ricoeur, Paul, 1995, *Tiempo y narración*. Vol. I. *Configuración del tiempo en el relato histórico*, México, Siglo veintiuno.

_, 2006, *Sí mismo como otro*, Madrid, Siglo veintiuno.

Saldarriaga, Óscar, 2003, *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*, Bogotá, Magisterio.

_, 2006, "Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas sobre un proceso de subalternización", *Revista Nómadas*, Bogotá, Universidad Central, núm. 25, pp. 98-108.

Veloz Maggiolo, Marcio, 1998, "El maestro", en: *Cuentos breves latinoamericanos*, Bogotá, Aique, Norma (coedición latinoamericana).

Referencia

Ortiz Naranjo, María Nancy, "La narración: puerta y espejo en la formación investigativa de maestros/as", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 61, septiembre-diciembre, 2011, pp. 133-144.

Original recibido: junio de 2011

Aceptado: agosto de 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
