

La apuesta narrativa en las prácticas de formación de maestros

Gabriel Jaime Murillo Arango

La narración interminable

En el presente año se asiste a la conmemoración del cincuentenario de la publicación del célebre monográfico de la revista *Communications*, número 8 de 1966, que reunió firmas epónimas de la *nouvelle critique* tales como Roland Barthes, Tzvetan Todorov, Umberto Eco, A.J. Greimas, consagrado al “análisis estructural del relato”, bajo el axioma de la presencia universal del relato en las culturas del mundo sin excepción, ya se trate de relatos orales o escritos, antiguos o modernos, en soportes de lenguajes articulados o de imágenes fijas o móviles, gestuales o corporales, que revisten la forma del mito, la leyenda, el drama, la tragedia, el cine, el cómic, o la simple conversación. En aquellas páginas memorables Barthes redondeaba con énfasis:

Además, bajo sus formas casi infinitas, el relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la misma historia de la humanidad; no hay, no ha habido jamás en ningún lugar pueblo alguno sin relato; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos, y a menudo estos relatos son disfrutados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas. El relato se mofa de la buena y la mala literatura; internacional, transhistórico, transcultural: el relato está ahí, como la vida (BARTHES et al., [1966] 1981, p.1).

Hic et nunc, en el filósofo y antropólogo catalán Lluís Duch encontramos una lectura con múltiples registros y una riqueza conceptual apta para problematizar la crisis actual de las transmisiones en el mundo educativo y, con ella, de relieves la potencia de la narración interminable en la vida humana. Dicha empresa teórica parte de la consideración de la naturaleza intrínseca del lenguaje, según la cual la narración ejerce un papel de mediación determinante tanto en un nivel epistemológico como también en un nivel óntico. Por lo primero, nos es posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, y aún apropiarnos de las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del pasado a las generaciones por venir. Por lo segundo, la narración hace posible que *a priori* y durante el acto *poético* mismo

lo vivido no se presenta solo sino que está ya acompañado, en el sentido de que en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato -en correspondencia con el postulado de Heidegger, “el lenguaje es la morada del ser”.

Duch retoma de Cassirer la caracterización del ser humano como un *animal symbolicum*, como un postulado básico de la antropología filosófica que cobija el desarrollo de una teoría que tiene como uno de sus componentes esenciales el *trayecto biográfico*, traducido en términos de “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” (CHILLÓN, 2010, p. 64), aplicable a la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte. El *trayecto biográfico* es el proceso de trabajo mediante el cual el hombre busca el *sentido de la vida*; ese *algo* que va descubriendo en un mundo complejo, un mundo que se debate entre la caída en el caos primigenio y la construcción de un orden rígido y opresivo. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico (en términos de Merleau-Ponty) en el que se teje la red de símbolos que relievra la trama de los vínculos sociales, las representaciones que cada quien se hace de sí mismo y de los otros, las instituciones, en resumen, las *estructuras de acogida* que nombran el despliegue de la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones, apropiadas en el itinerario de formación de los sujetos hasta completar el cuadro de un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte. Más que a un estado, la noción de “trayecto” remite a un proceso:

La identidad no es un *a priori*, no es un estado, es obra abierta, es un proceso trabajosamente constituido por el conjunto de las peripecias de una existencia humana (lo que designo con la expresión “trayecto biográfico”), en el que vamos perfilando (con las construcciones y derrumbes pertinentes) nuestra presencia en el mundo. Con fuerza, Levinas señala, creo, con razón, que el ser humano se deja expresar mejor por mediación del verbo que del sustantivo (DUCH et al., 2008, p. 137).

Aquí, como en Paul Ricoeur, la caracterización de la identidad en la configuración narrativa rehúsa toda acepción esencialista que da vueltas en torno a la obviedad expresada en la pregunta de rutina: “¿Quién eres?”, sin poder escapar de la tautología contenida en la respuesta esperada: “yo”. En lugar de ello, vemos emerger de entre las brumas un rostro que va delineando sus rasgos mediante una depurada selección al hacer pasar por la criba los registros de memoria de variada duración, con sacrificio de multitud de detalles perdidos ya para siempre. Toda narración surge a partir de una operación selectiva de memoria:

¿Qué acaba haciendo, entonces, el prójimo preguntado? Enhebrar los hilos de un relato que, aunque titubeante al principio, va tejiendo hitos y lances ya vividos en un inteligible tapiz, que el narrar va tupiendo. Contar cierta historia para dar cuenta de la identidad supone ir rescatando, por medio de la imaginación y la memoria, algunas vivencias significativas entre las incontables que ya son pasado –muchas de las cuales ni siquiera cabe recordar: irreparable olvido olvidado-. La narración obra pues, de entrada, una peculiar tría que exhuma ciertas vicisitudes a costa de dejar una miríada en la sombra. Y lo exhumado por ella va destacándose sobre el piélagos de lo que se sabe olvidado, y sobre todo de lo mucho que se ignora una vez confinado al olvido (DUCH; CHILLÓN, 2012, p. 341).

Esta es justamente la función fundamental atribuida a las estructuras de acogida, en cuanto configuradoras de la identidad personal, la de coadyuvar al encuentro de un lugar en el mundo mediante la apropiación de los signos de orientación necesarios para el tránsito por los caminos de la vida. Dado el hecho de estar atravesadas por procesos de transmisión, en el seno de las estructuras de acogida surgen y se desarrollan variadas praxis pedagógicas que acompañan el proceso de formación de todo ser humano, mismas que se expresan tanto en un plano discursivo como en un espectro amplio de prácticas sociales y representaciones simbólicas. De tal suerte que su significado no se reduce, ni mucho menos, a un catálogo de métodos pedagógicos puestos al servicio de objetivos determinados de éxito y eficacia, encaminados a la realización de estándares uniformes -muy en boga entre la burocracia tecno-educativa de hoy-, sino aplica más ampliamente al logro de aprendizajes capaces de traducirse en gestos o comportamientos interiorizados o en una disposición duradera (*habitus*, según Bourdieu).

Contrario a lo que postulan algunas filosofías nihilistas, Duch percibe la acogida como una estructura “inherente a la condición humana” en tanto que el ser humano, para serlo plenamente, “necesita ser acogido” y reconocido por estructuras sociales que posibilitan su venida al mundo: la familia o de la co-descendencia, el habitar o de la co-residencia, y la espiritualidad o de la co-trascendencia. Estas estructuras son “teodiceas prácticas” que constituyen humana y culturalmente al ser humano biológico y natural; sólo se activan en su configuración cultural y surgen como instauradoras de “diversas praxis de dominación de la contingencia”.

Lluís Duch confiesa su deuda con la Poética de Bachelard respecto a la inspiración del horizonte metodológico del acogimiento:

El uso que hago de la expresión “estructura de acogida” no tiene una intención lingüística o sistémica, sino simbólica y relacional. En este sentido, me siento mucho más próximo a los análisis fenomenológicos de las Poéticas de Bachelard que al formalismo de Ferdinand de Saussure o Román Jakobson. E, indirectamente, también es una toma de posición contra la posición de Heidegger. Me parece muy interesante la perspectiva de Hannah

Arendt al respecto: el ser humano no es un ser “arrojado”, para la muerte, sino que debería ser un ser esperado y acogido, para la vida. Parto de la base de que no sabemos lo que esencialmente es el ser humano [...] Debo indicar por lo tanto que la expresión “estructuras de acogida” sólo tiene un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo. Se trata de algo que, en todas las culturas humanas sin excepción, ha sido fundamental e irrenunciable para que la vida humana continuase sobre el planeta. La “acogida” es una estructura en el sentido que el ser humano, necesariamente, para alcanzar la estatura humana, ha de ser acogido. Se trata de algo que es coextensivo a la presencia del hombre en el mundo: ha habido, hay seres, esperemos que habrá seres humanos porque ha habido; que hay, habrá *infantes* (seres que aún no hablan); que su venida a este mundo ha sido, es, será posible porque han sido, son, serán acogidos. Según mi opinión, el “tener que ser acogido” es una disposición inherente a la condición humana como tal (DUCH et al., 2008, p. 145-146).

Otros dos conceptos capilares en la teoría pedagógico-narrativa de Lluís Duch son, por un lado, el neologismo “empalabramiento”, dicho así a sabiendas de no traducir igual en español lo que es aceptable en catalán (*emparaulament*), porque de este modo deseaba expresar el acto de “poner en palabras” a la realidad por parte de un individuo que es, al mismo tiempo, constructor y habitante de la realidad, o sea, de *su* espacio y de *su* tiempo antropológicos -que es un acto de actualización de la lengua materna. Por otro lado, el concepto “huella sémica” referido a imágenes, signos, palabras que conservan una marca traída de las vivencias en el pasado, es decir, una huella psíquica.

Con este enfoque, el autor se siente dispuesto a refutar una extendida interpretación de la tesis de Walter Benjamin relacionada con la muerte del narrador, por más que él mismo advirtiera premonitoriamente en una nota de la edición francesa de 1936: “No lloremos. Absurdidad de los pronósticos críticos. El cine en el lugar de la narración. Rasgo de la vida eternamente animada” (BENJAMIN, 1991, p. 201). Sin duda alguna, como señalaba el malogrado filósofo judeo-marxista, el advenimiento de la modernidad conlleva la extinción de las transmisiones de la boca al oído, y arrastra consigo la desaparición de una sabiduría ancestral que sucumbe ante el progreso arrollador de los procesos y medios de reproducibilidad técnica. No obstante, la pérdida sensible de formas y puestas en relación de las narrativas orales, acaso más ceñidas a ciertos rituales performativos, hoy en día los nuevos dispositivos de comunicación digital que caracterizan las mediaciones cibernéticas también han dado origen a formas horizontales, expeditas, inmediatas, de relacionarse unos con otros sin prescindencia de la oralidad y de la escritura, sin dejar por tanto de dar cuenta de las vivencias del presente histórico. Es, pues, en este horizonte del devenir antropológico, donde se sitúa la indisoluble e inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica:

En cuanto experiencia biográfica, la vida viene a ser un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va historiándose y haciéndose visible *in fieri*, en el proceso de cerrarse sobre una urdimbre invisible a menudo. Seamos narradores profesionales o espontáneos –y todos somos esto último al menos, tales entramados de palabras, imágenes y acciones nos resultan familiares e indispensables a la vez, dado que el mismo vivir constituye una praxis narrativa, sepámoslo o no. Indigentes, limitados y ambiguos, necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren, trenzar y difundir historias además de recibirlas. Y ello porque el acto de contar es una “praxis de dominación de la contingencia” capital, tentativa de domeñar la incerteza y la desazón que existir suscita (DUCH; CHILLÓN, 2012, p. 295).

Una caja de herramientas

En el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación, sin perjuicio de reconocer distintas filiaciones conceptuales, se cuenta con herramientas suficientes para abordar el análisis de la condición biográfica en el mundo contemporáneo. En el tiempo actual de “modernidad avanzada” (o “modernidad líquida” o “posmodernidad”) caracterizado tanto por los cambios profundos que han afectado los modelos de existencia y estilos de vida, como por la exaltación de un “imperativo biográfico” según el cual los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la (auto)realización personal, a este tiempo corresponde la expresión de formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Participamos de un “hecho antropológico” (DELORY-MOMBERGER, 2009, 2015) decisivo reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en la amistad y el amor.

Entre otras nociones novedosas puestas en práctica desde este enfoque interdisciplinario, se nombra de inmediato el sustantivo biografización, a cuyo alrededor emergieron otras tantas nociones capilares como: biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores. Con dicha caja de herramientas -que ha tenido ocasión de ser experimentada largamente en programas de educación de adultos que hoy parecen languidecer pese a sus aportes genuinos al saber pedagógico universal (Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Peter Alheit, Bettina Daussein, António Nóvoa, Ivor Goodson, Christoph Wulf, Antonio Bolívar, entre otros), podemos acceder a la comprensión de los procesos de aprendizaje y de identidad narrativa de los sujetos

en contextos variados y a lo largo de toda la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario de la calle; de los lugares de memoria a la memoria de no-lugares.

Con el respaldo de las tradiciones europeas en distintas áreas que se reflejan tanto en las escuelas de pensamiento como en la investigación empírica, en la actualidad varios países de América latina asisten a la consolidación de un “campo biográfico-educativo”, aunque ciertamente con desigual amplitud y extensión. Este se concibe regido por el supuesto de que

los asuntos biográficos, bajo cualquier denominación, son las temáticas de las ciencias sociales en su conjunto o, dicho de otra manera, la aproximación biográfica es un punto de intersección de los campos de conocimiento, a la vez que mantiene disposiciones epistemológicas y teórico-metodológicas que lo constituyen como campo específico y consolidado de investigación [...] lo biográfico se ha convertido en el epitome de las ciencias sociales modernas y del saber educativo en general (SOUZA; SERRANO; RAMOS, 2014, p. 684).

El intento por cartografiar el campo biográfico educativo en Iberoamérica tiene como finalidad lograr una síntesis de explicación de la presencia de lo biográfico en diferentes registros: en la historia de la pedagogía, en cuyo caso se abordan las historias de vida de los personajes a la luz del propósito de reconstruir las prácticas educativas y los movimientos pedagógicos; según el área de interés de grupos específicos de la población; según el análisis de los efectos de las instituciones en la vida de los sujetos, en donde juegan un papel destacado las nociones *biografía de aprendizaje* o *biografía educativa*; según la incidencia de las mediaciones técnicas o de comunicación en las trayectorias biográficas, o de la influencia de la fotografía o la música o las redes sociales, que invaden hoy en día la vida cotidiana de la generación *Pulgarcita* (SERRES, 2013), la cual se hace cada vez más extensa y profunda en la sociedad toda. El lugar de lo biográfico es identificado como un campo de cruce de diferentes disciplinas que posibilita comprender los procesos de socialización como un movimiento incesante entre la trayectoria vital de los individuos y los programas institucionales del Estado.

El giro biográfico-narrativo en las prácticas de formación de maestros pone en relieve desde una perspectiva antropológica al ser humano como un ser acogido y reconocido, que implica comprender el modo como se configura una identidad personal en un proceso siempre inacabado parejo con el acto de narrar la vida. Con ello se afirma, por contera, la convicción de que en medio de las crisis siempre hay que volver a hacer las preguntas liminares del tipo “¿qué es educar?” y renovar la crítica desmitificadora de la idea de educación como fabricación, heredada de la filosofía de la educación arendtiana:

Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha (BÁRCENA, 2006, p. 186).

Paradójicamente, el pesimismo de Benjamin encarnado en sus *Tesis de filosofía de la historia* y en *El narrador*, y que pareciera verse entronizado en un presente pletórico del vértigo de la información, de incertezas y del síndrome de la impaciencia (BAUMAN, 2008), contrasta con la aparición de otros modos de relatar haciendo uso de las innovaciones tecnológicas con sensibilidad y lucidez para encarar “los retos de la educación en la modernidad líquida”. Lluís Duch que no renuncia a asimilar educación con acogida, con la bienvenida al mundo, sostiene aún la misión indeclinable de un proyecto auténtico de formación:

A pesar de promover la verborragia y el parloteo, el correo electrónico y la red en su conjunto –chats, bitácoras, redes sociales– alientan modos de escritura herederos del viejo trueque epistolar, amén de una oralidad de nuevo cuño. Es innegable que atizan el prurito exhibicionista y la banalidad compulsiva, pero también valiosos modos de vínculo y comunicación, como ilustra el relevo de las comunidades presenciales de antaño por las virtuales de ahora –sombras y luces incluidas–. Todo indica, entonces, que la praxis narrativa prosigue en nuestros días –y lo hará sin duda en el porvenir– porque los actuales medios y mediaciones también la auspician, y porque es inseparable de la *humana conditio*, ante todo. Otra cosa, bien distinta, son las fisonomías históricas que los relatos adopten, las dolencias que los aquejen y las amenazas que deban lidiar. Sea como fuere, ni las singulares vivencias ni la genérica “humanidad” es viable sin los empalabramientos con que hoy seguimos dándonos cuenta y cuento, condicionados por los límites y franquias que el entorno digital dispone (DUCH, 2012, p. 352).

Empalabrar, acoger, narrar, contar (con los otros): son todos verbos que se hacen realidad en espacios educativos construidos como “espacios de seguridad” (MEIRIEU, 1998, p. 85), en donde los aprendices puedan usufructuar el acumulado de posibles de ensayo y error sin caer en ridículo, libres de conminaciones y plazos perentorios de cumplimiento. Este tipo de espacios generados en la interacción en el seno de la familia, en la escuela, en los diversos ámbitos de socialización, se distinguen por “hacer sitio al que llega”, equivalente al acoger, el acompañar. Por esto, son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de

los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. En las raíces etimológicas de la palabra educar: *educare*, nutrir, y *educere*, encaminar hacia, envolver y elevar, se conjuga el significado de movimiento, que es al mismo tiempo transformación, hacia un objetivo relacionado con un proyecto de vida humana.

El reconocimiento del otro en un ambiente de seguridad marca el punto de partida de una estrategia de investigación-acción-formación que no concierne meramente a un interés epistemológico ni metodológico, sino que es por sí misma pedagógica, en la medida en que es puesta a prueba en la praxis a través de un tacto especial para afrontar las situaciones con sensibilidad, captar el significado de las acciones de los otros, saber cómo y qué hacer. Desde una perspectiva fenomenológica-hermenéutica se ha nombrado con la feliz expresión "tacto pedagógico" la "esencia de la transformación" que moviliza la relación pedagógica, misma que no ha de buscarse en los intersticios del discurso teórico abstracto sino directamente en el mundo en que vivimos:

Por ello, la reflexión pedagógica es una forma de "autorreflexión", que constituye el modo por el cual la pedagogía intenta llegar a entender el yo, en tanto que el padre, el educador, y el otro, el niño. Dicho de otra forma, la autorreflexión es el modo en que la pedagogía reflexiona sobre sí misma y, a la vez, presta un servicio a otro. El "yo" y el "otro" son categorías fundamentales de la relación pedagógica [...]. En un sentido más profundo el "yo" y el "otro" son categorías más fundamentales que constituyen los polos de la relación pedagógica y la distinguen de cualquier otro tipo de relación que pueda surgir entre un adulto y un niño. El "yo" es el sentimiento de la pedagogía a partir del cual el padre o profesor actúa cuando actúa como padre o profesor. La pedagogía es esa esencia, esa transformación, que convierte a una mujer en madre, a un hombre en padre, en profesor, en terapeuta, en abuelo, etc. (VAN MANEN, 2003, p. 107).

En cualquiera de las formas como se presenten los discursos narrativos, sea bajo la forma de relatos o historias de vida, entrevistas, anécdotas, biografías, todos estos poseen en común a la vez una puesta en orden de acontecimientos y datos disímiles en la urdimbre de una trama entretejida en la rueda del tiempo, y una puesta de sentido. Lo cual quiere decir que la narración no es una mera representación de lo acontecido sino una forma mediante la cual el conjunto de acontecimientos se hace comprensible, nutrida de significaciones incorporadas en una trama cosida con los hilos de las relaciones que quizás no puedan ser vistas de otro modo sino a través de un complejo tejido de casualidades, causalidades e interpretaciones. Y, sobre todo, al hacer conciencia de la propia construcción en un horizonte de inteligibilidad se tiene ante sí en toda su densidad

el proceso de identificación personal a través de la narrativa de experiencias. De modo que al hablar de experiencia de hecho se nombra un movimiento de ir y volver del yo, de adentro/afuera, según afirma Jorge Larrosa (2006, p. 45):

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.

Las experiencias acumuladas en proyectos de formación-investigación de diversa índole que tienen en común un enfoque biográfico-narrativo, dejan importantes lecciones aprendidas que merecen ser apropiadas en un horizonte de mejoramiento de las prácticas en los variados escenarios de la acción educativa. Trátese de las prácticas inscritas en planes curriculares de maestros en formación, o de informes de investigación de estudios de caso, o de dispositivos de evaluación de maestros, dondequiera hagan presencia las narrativas de experiencia de los actores, hay que abocar tanto el tema de los métodos y técnicas de recolección de información y el de dar voz a los que han estado silenciados, como el tema de la transformación misma de los sujetos y de cómo son afectadas sus historias de vida en el trayecto de formación.

El recurso de los métodos

El uso de la caja de herramientas en el trabajo de campo de la investigación biográfico-narrativa, permite reconocer ciertas habilidades, técnicas e instrumentos que se hacen imprescindibles dada la estrecha relación que guardan con la observación, la apertura a lo otro y el ejercicio de escritura. Entre muchos otros, en lo que sigue destacamos los que nos han resultado más familiares en distintos estudios de caso que conjugan la iniciación en la investigación empírica apoyada en un enfoque biográfico-narrativo, en busca del sentido, las percepciones y sentimientos de los sujetos partícipes en las acciones de la vida escolar y extraescolar, con un principio de reflexividad y de reconstrucción del trayecto de formación profesional de las noveles maestras, capaz de expresarse en una escritura (auto)biográfica.

La mirada epistémica

En la tradición de la investigación educativa se ha recurrido a la observación participante como un procedimiento de análisis de primer orden, atento a captar hasta el más sutil de los detalles que contribuya a discernir el sentido de por qué se hace lo que se hace en las aulas y patios de una institución cualquiera, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. Decimos conocer un aula concreta, aludiendo ciertamente a un saber limitado alcanzado mediante la observación, del mismo modo como alardeamos de la capacidad para entender las teorías sobre enseñanza y aprendizaje con base en una apreciación selectiva sobre lo que es importante o no en el proceso educativo, y en las imágenes que nos hemos formado a lo largo de nuestras experiencias de vida escolar. Ello ha dado lugar a definir una mirada epistémica, no en un sentido restrictivo de lo que es visto a través del ojo, sino

como una manera taquigráfica de referirse a todos los sentidos y las cualidades a las cuales son sensibles. Las aulas, al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales. Como subrayó Jackson (1991, p. 47), los aromas de la leche rancia y el polvo de lápices son a menudo signos ciertos de un aula de escuela elemental (EISNER, 1998, p. 87).

La referencia a Jackson, a la que se agregarían otras semejantes aparecidas después de 1970, indica la consolidación de una orientación hermenéutica que se reclama de la misma especie de una aventura romántica de exploración por debajo de la superficie:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta. Y por supuesto esas son solo las más obvias lecturas interpretativas de detalle que los docentes se ven precisados a hacer mientras transcurre su jornada laboral. También hay incógnitas interpretativas para resolver después de hora: la cuestión de qué hacer con la respuesta enigmática de un alumno que, salvo en esa ocasión, es franco y sencillo, el interrogante sobre lo que significa una observación casual que quizá señale el comienzo de un cambio dramático de actitud, la preocupación por saber si ese estudiante que siempre se sienta en el rincón más alejado del aula intenta comunicar, con su ubicación física,

algo que la falta de valentía o de claridad le impiden expresar con palabras. También estas situaciones requieren una lectura que se interne más allá de la superficie de la vida del aula (JACKSON, 1999, p. 124).

Y en dicho encuentro entre dos mundos que representan, respectivamente, el de los sujetos observados y el del observador, ¿cómo no atender a la cuestión de los silencios? Pues en las prácticas de investigación cualitativa a menudo tenemos que ver con la ubicuidad del silencio que tanto dice sobre las posiciones ante las materias objeto de observación. Del lado de la observación participante se reconoce de hecho el silencio de los sujetos observados ante la presencia intimidante de alguien desconocido, o el silencio del observador que se esfuerza en pasar desapercibido en medio de las actividades normales del grupo. Como también se reconocen otras formas de silencio del lado de la práctica de las entrevistas o de los grupos focales. Es el caso del silencio del entrevistador que pretende de forma deliberada incitar o no interrumpir el flujo discursivo del o de los sujetos en situación de entrevista, o viceversa, el silencio del entrevistado que recurre súbitamente a la cautela o a la prudente desviación por la tangente con el fin de evitar dar un paso comprometedor, o el silencio instalado en el grupo que señala la irrupción de interferencias o la cancelación de la comunicación.

La práctica de la observación participante permite afinar todos los sentidos en la captación de la diferencia, o mejor de la singularidad, lo que ha hecho decir a algunos que esta es una atribución que se conquista como un modo de estar en el mundo característico de los investigadores. En cuanto tal modo de estar en el mundo hace suyo el interés por lo que relativamente se sale de la norma, lo anómalo, lo inconforme, lo otro. Por eso resulta de interés la observación en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de manera distinta a la prescrita o como aparece en los discursos formales de las instituciones.

El acopio de datos recolectados en el transcurso de la observación participante depende de la habilidad en el uso de un instrumento básico de la investigación cualitativa en el campo: las notas del trabajo de campo. En el cuaderno de notas que se lleva siempre a mano –o el PC portátil o el iPad-, han de quedar registrados los apuntes significativos de la interacción con el individuo o el grupo, puntuando los ritmos alternos de observación y de participación, si se quiere, jugando al buen novelista o al etnógrafo en relación con la pasión por los detalles, sin exclusión a priori de sentimientos, afectos u otras cualidades sensoriales que pudieran captarse. De hecho, en el momento de recolección de notas de campo se inicia ya el proceso de escritura del informe: el observador se proyecta en las notas, a la vez que las notas proyectan al observador.

La entrevista dialógica

El método de la entrevista conversacional tiene a la vez como objeto el de reunir información sobre la experiencia vivida del más variado tipo, sean anécdotas, recuerdos de incidentes claves, elucubraciones teóricas, metáforas, y también el de generar una interacción reflexiva con el otro participante, en realidad comprometiendo una situación en la que los sujetos interlocutores se trenzan en una entrevista hermenéutica. Así, la recepción mutua que hace fluir la información en ambas direcciones corresponde a un proceso activo y simultáneo donde, si bien la secuencia lógica es que “uno habla y el otro escucha”, para luego invertir los términos, en realidad ocurre que “todos hablan todo el tiempo” –ese continuo asociativo en que uno imagina, recuerda, piensa, evalúa mientras alguien dice. En suma, podríamos decir, la entrevista concebida como “invención dialógica”, en la cual el diálogo se construye precisamente en esa mutua adecuación de hablar no solo *para*, sino *por* otro (ARFUCH, 2010, p. 27).

Es característico de la entrevista como género de la narrativa dejar al final la imagen de historias cruzadas que se cuentan a pedazos, más cerca de la fragmentación que del acabamiento, y la amenaza latente de la interrupción súbita debido a factores exógenos o al silencio que se instala en medio de los interlocutores. De la idea de fragmentación se desprenden dos acepciones relacionadas con la entrevista: la primera de índole arqueológica, en alusión a una reconstrucción eventual a partir de un resto o fragmento considerado como un rastro, un índice o una pista o señal de algo que invita a ser explorado; la segunda refiere al modo de citación, el entrecomillado, la transposición de una palabra en otra, en suma, los deícticos u otros artificios de la lengua que marcan las pausas y cesiones de las voces. El seguimiento de las entrevistas con variados actores en el trabajo de campo, trasluce una combinación de fragmentos de percepciones y recuerdos con detalles de las experiencias vividas que, cuando se presentan en el entorno de una conversación colectiva, se constituyen en eslabones de una cadena de la cual todos quieren tirar. El esquema de una entrevista conversacional no responde a una trayectoria lineal ni se circunscribe a la repartición simétrica de funciones entre el entrevistador y el entrevistado, más bien se da el caso de transitar por atajos al igual que en una conversación ordinaria e invertir los roles de los participantes. No hay razones para extrañarse de las desviaciones aparentes del objeto explícito del tema de conversación.

Grupos focales o grupos de discusión

El grupo focal (como se conoce en su derivación de la lengua inglesa) o grupo de discusión se define en términos metodológicos como un proyecto de conversación o diálogo entre varias personas a través del cual se hace posible rescatar el análisis de los discursos y de las representaciones simbólicas relacionadas con un fenómeno social determinado. La composición estándar de los grupos focales suele oscilar entre 10 a 12 personas, con una duración máxima de dos horas, bajo la moderación del o los conductores del proyecto. Conviene a efectos de generar confianza entre los participantes y de enmarcar los temas centrales de la discusión, disponer en cada caso de dos o tres cuestiones que allanen el camino hacia un diálogo más amplio y espontáneo, permitiendo así la identificación de una serie de aspectos comunes de interés o de remarcada controversia, que sean factibles de traducirse en categorías de análisis.

Al inicio de cada sesión conviene solicitar aprobación por parte de los asistentes de la grabación en audio y video, aun cuando ya se hubiese obtenido previamente la aprobación del protocolo de consentimiento informado. Las grabaciones de audio pasan por la transcripción textual a cargo de un auxiliar de investigación, cuidando de conservar en la medida de lo posible los ritmos, giros idiomáticos, gestos verbales e interferencias. Luego la tarea de los investigadores consiste en elaborar un ensayo de interpretación de los discursos sin perjuicio de mantener la transparencia de la polifonía de voces que componen el núcleo de la historia oral.

La anécdota en la enseñanza

Un atributo sobresaliente de los recursos metodológicos del enfoque narrativo en ciencias humanas y en educación ha sido la recurrencia a las anécdotas, a despecho de que algunos críticos han querido ver reducida su envergadura a un mero ejercicio de intercambios verbales subjetivos e insustanciales. Sin embargo, en rigor la anécdota es un instrumento incomparable de comprensión de la relación conversacional que todo ser humano mantiene con su mundo. Así se ha manifestado en la tradición fenomenológica y en la literatura existencialista del siglo XX, cuyos autores más destacados –Sartre, Merleau-Ponty, Camus, Hesse– moldean la anécdota como un teorema para discernir las claves de la condición humana contemporánea, no como un cuadro de ilustración de escaso valor por sí mismo. Ella encierra la paradoja de buscar explicar un particular concreto por medio de la referencia a algo general o universal, a la vez que pone a prueba la validez de verdades o conocimientos fundamentales que están en boca de todo el mundo en la experiencia cotidiana. El uso ordinario de la anécdota comparte

una característica epistemológica y metodológica fundamental con las ciencias humanas fenomenológicas, en la medida en que se mueven en esa tensión entre la particularidad y la universalidad. El valor pedagógico de la anécdota es precisado así por Van Manen (2003, p. 136):

Las anécdotas nos pueden enseñar. El uso de la historia o del material anecdótico, en la escritura fenomenológica, no es meramente un adorno literario. Las historias mismas constituyen ejemplos o temas de la teorización práctica. Las narraciones anecdóticas, o historias, son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales sobre los cuales es posible llevar a cabo una reflexión pedagógica. Si habláramos desde el punto de vista de la metodología, veríamos cuán importante es la historia, porque permite al texto de ciencias humanas adquirir un carácter narrativo que por lo general es propio de la historia. Se crea una forma textual híbrida, que tanto combina el poder del discurso filosófico o sistemático con el poder del lenguaje poético o literario. La anécdota particulariza la tendencia a la abstracción del discurso teórico, es decir, que nos capacita para involucrarnos, de un modo prerreflexivo, en la experiencia concreta vivida, mientras, al mismo tiempo, nos invita paradójicamente a sumergirnos en uno de esos momentos reflexivos ante los significados inherentes a la propia experiencia. El rasgo importante del discurso anecdótico y también del fenomenológico es que simultáneamente nos atrae pero, a la vez, nos obliga a reflexionar.

Es habitual escuchar en las entrevistas con maestros relatar el valor de contar historias como una estrategia válida en la enseñanza, esto es, la convicción del acto de narrativizar la experiencia (GUDMUNSDOTTIR, 2005, p. 60-67) que se expresa en el aprender ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas, y saca a luz la experticia de los profesores en el hecho de saber muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas. El saber de las narrativas docentes se configura con base en cuatro dimensiones: la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación. Respecto a la primera, al hacer uso de la forma narrativa se asigna un sentido a los objetos del relato que son investidos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión, es decir, son dotados de un orden expositivo que pone en juego las dimensiones cognoscitivas de la temporalidad, la selectividad y la familiaridad. La interpretación pasa por reconocer la existencia de un modo particular de observar, diferenciar y valorar unas aulas de clase, unos textos, unas prácticas determinadas, que preferimos condensar en la denominada "mirada epistémica" de Elliot Eisner. El principio de reflexión capacita para enfrentar discrecionalmente situaciones concretas y reales, y se instala justo en el medio del "equilibrio racional", más apegado a los usos consagrados, y el "equilibrio perceptivo", más librado a la fuerza impulsiva de las emociones y la espontaneidad.

Pendlebury sentencia: “En la enseñanza, como en la vida cotidiana, la base para el accionar correcto es –parafraseando a Martha Nussbaum en *Literature and the moral imagination*- un diálogo amoroso entre los principios y los detalles, la responsabilidad y la percepción. Y a través de ese diálogo se alcanza el equilibrio perceptivo (PENDLEBURY, 2005, p. 93).

Finalmente, la transformación hace ver que todo acto educativo por lo menos abriga la idea de que la experiencia forma y transforma al sujeto, de que nadie puede aprender en lugar de otro, bien sea que se contemple a través de la caída de la inocencia o de la adquisición de algo que no se tenía o de una amarga lección de la vida. Como decía Proust: saber y sentir son ambas cosas muy tristes. Lo cierto es que una experiencia educativa digna de tal nombre no puede dejarnos donde comenzamos.

Referências

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, una invención dialógica**. Buenos Aires: Paidós, 2010.

BÁRCENA, Fernando. **Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad**. Barcelona: Herder, 2006.

BARTHES, Roland et al. L'analyse structurale du récit. **Communications**, 8, París: Seuil, [1966] 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiciadas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Barcelona: Paidós, 2006.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Écrits Français**. París: Gallimard, [1936] 1991.

CHILLÓN, Albert. **La condición ambigua**. Diálogos con Lluís Duch. Barcelona: Herder, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografía y Educación**. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires: Coediciones CLACSO-Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí. In: MURILLO, Gabriel J. (Coord.). **Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria**. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia, 2015. p. 207-214.

DUCH, Lluís; CHILLÓN, Albert. **Un ser de mediaciones**. Antropología de la comunicación. Vol. 1. Barcelona: Herder, 2012.

DUCH, Lluís; LAVANIEGOS, Manuel; CAPDEVILA, Marcela; SOLARES, Blanca. **Lluís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana**. Cuernavaca: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2008. [Fecha de consulta: 10 de abril de 2016] Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>>.

EISNER, Elliot. **El ojo ilustrado**. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.

GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun. La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. In: McEwan, H.; Egan, K. (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 52-71.

JACKSON, Philip. **Enseñanzas implícitas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

LARROSA, Jorge. Sobre la experiencia I. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, vol. 18, p. 43-51, 2006.

MEIRIEU, Philippe (1998), **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes.

PENDLEBURY, Shirley. Razón y relato en la buena práctica docente. In: MCEWAN, H.; EGAN, K. (Comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005. p. 86-107.

SERRES, Michel. **Pulgarcita**. México: Fondo de Cultura Académica, 2013.

SOUZA, Elizeu; SERRANO, Antoni; RAMOS, Juan. Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 683-694, Julio/Septiembre 2014.

VAN MANEN, Max. **Investigación educativa y experiencia vivida**. Barcelona: Idea Books, 2003.