


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, 08 de marzo de 2019

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El suscrito, Diego Mauricio Barrera Quiroga, identificado con C.C. No. 1075224786 de Neiva, autor de la tesis y/o trabajo de grado, titulada: “Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia, presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar al título de Magíster en Educación; autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.





- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.



Diego Mauricio Barrera Quiroga

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: “Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia”.

AUTOR:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Barrera Quiroga	Diego Mauricio

ASESOR:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Quiroga Tovar	Aníbal

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en educación

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en educación

CIUDAD: Neiva (Huila)

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2019

NÚMERO DE PÁGINAS: 223

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una **X**):






Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros_X_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Adobe Reader, Acrobat Reader, other PDF readers and/or Microsoft Word.

MATERIAL ANEXO:

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS					   	
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

Español

1. Investigación narrativa
2. Reconstrucción narrativa
3. Saber pedagógico
4. Experiencia (actividad social)
5. Enfoque sociocultural

Inglés





1. Narrative research
2. Narrative reconstruction
3. Pedagogical knowledge
4. Experience (social activity)
5. Sociocultural approach

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

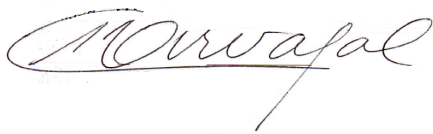
El presente trabajo de investigación reconstruye la experiencia de una docente, que a través de la historización y rehistorización narrativa sus prácticas de enseñanza. El objetivo trazado fue “reconstruir el saber pedagógico de una docente de la Universidad de la Amazonia en Florencia Caquetá, a partir de narrativas de sus experiencias docentes”. La metodología empleada fue la historización y rehistorización mediante un trabajo dialógico con la participante en todos los desarrollos de la investigación. El enfoque sociocultural permitió orientar la mirada de los participantes en los diferentes momentos del proceso. Se tuvo en cuenta que para que una práctica fuera entendida como experiencia, esta debería estar dotada de significado a través del relato construido, ya fuese este oral, corporal o escrito, porque la forma primaria como la experiencia toma sentido para el ser humano es a través de la narrativa. Con este abordaje fue posible responder al interrogante: ¿Qué revelan las narrativas de experiencia de una docente-directiva del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia, acerca de su saber pedagógico sobre la investigación, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research work reconstructs the experience of a teacher from Universidad de la Amazonia in Florencia Caquetá who through historization and narrative rehistorization reconstructed her teaching practices. The objective was to reconstruct the pedagogical knowledge based on her teaching experiences. The methodology used was historization and rehistorization through a dialogic work in all research developments. The sociocultural approach allowed the participants to focus on the different moments of the process. It was taken into account that for a practice to be understood as experience, it should be endowed with meaning through the constructed narrative, whether oral, corporal or written, because the primary form as experience takes meaning for the human being is through narratives. With this approach it was possible to answer the question: What do the narratives of teaching experiences experience of a teacher-director of the Spanish Language and Literature program of the Universidad de la Amazonia reveal about her pedagogical knowledge, and the learning and teaching of the language?

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS				  		
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	3 de 3

APROBACION DE LA TESIS

**CONSTRUCCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN DE SABER PEDAGÓGICO A PARTIR DE
NARRATIVAS DE EXPERIENCIA DOCENTE DE UNA PROFESORA DE LA
UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA**

POR:

DIEGO MAURICIO BARRERA QUIROGA

DIRECTOR

ANÍBAL QUIROGA TOVAR

Informe de trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación.

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: ÁREA DE PROFUNDIZACIÓN EN DOCENCIA E

INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

2019

Dedicatoria

A mi padre, un narrador de la vida.

A mi madre que con su dedicación, amor y compañía cultivó el deseo por la lectura y la formación.

A mi esposa, Érika: madre de calor y hoguera, / de ternura fulgurante, / de paciencia eterna.

A mi hija, Isabella, capullo de bella flor: “¡Ah, musilla traviesa, / Qué vuelo trae!”¹.

A mi director Aníbal Quiroga Tovar: *sentipensante*.

¹ Poema *Musa traviesa*, de José Martí.

Agradecimientos

Agradezco a mi director Aníbal Quiroga Tovar quien, a través de la palabra, sus relatos y experiencia, me ha llevado por el camino del conocimiento, la sensibilidad y reflexión docente; su compromiso profesional, social y ético con la educación lo refleja en cada actividad docente e investigativa.

Asimismo, a los docentes que dispusieron de tiempo y participaron en el proyecto con sus reflexiones y experiencias docentes, especialmente a la Dra. Guillermina Rojas Noriega. De igual forma, a mi esposa Érika Páez Sánchez e hija, Isabella, por los ratos robados para trabajar en mi proyecto. También, a mis padres que desde su credo y cuidado acompañaron el curso de mi formación.

Contenido

	Página
1. Resumen	6
Capítulo I	8
2. Introducción	8
3. Planteamiento del problema y pregunta de investigación	19
4. Justificación	27
Capítulo II	36
5. Marco teórico	36
5.1. Antecedentes en la investigación narrativa	45
5.2. El enfoque sociocultural en la investigación narrativa	57
6. Objetivos	64
6.1. Objetivo General	64
6.2. Objetivos Específicos	65
Capítulo III	66
7. Metodología	66
7.1. Método	66
7.2. Validación de los relatos en el informe	67
7.3 Criterios para la selección de la profesora	68
7.4 Voz participante en la investigación	69
7.5. Procedimiento para la selección	70

7.6. Modo de recolección de la información del trabajo de campo	71
7.7. Procedimiento o pasos en la revisión y reconstrucción narrativa	72
Capítulo IV	74
8. Reconstrucción narrativa a partir de los relatos de la profesora Guillermina	74
8.1. Narración de Guillermina: “nacida y criada aquí”	75
Capítulo V	151
10. Aprendizajes producto de la investigación	151
11. Conclusiones	160
12. Referencias bibliográficas	196
13. Anexo	219
13.1. Anexo 1: Modelo de consentimiento informado	219
13.2. Anexo 2: Esquema de entrevista narrativa	221

1. Resumen

El presente trabajo de investigación reconstruye la experiencia de una docente, que a través de la historización y rehistorización narrativiza sus prácticas de enseñanza. El objetivo trazado fue “reconstruir el saber pedagógico de una docente de la Universidad de la Amazonia en Florencia Caquetá, a partir de narrativas de sus experiencias docentes”. La metodología empleada fue la historización y rehistorización mediante un trabajo dialógico con la participante en todos los desarrollos de la investigación. El enfoque sociocultural permitió orientar la mirada de los participantes en los diferentes momentos del proceso. Se tuvo en cuenta que para que una práctica fuera entendida como experiencia, esta debería estar dotada de significado a través del relato construido, ya fuese este oral, corporal o escrito, porque la forma primaria como la experiencia toma sentido para el ser humano es a través de la narrativa. Con este abordaje fue posible responder al interrogante: ¿Qué revelan las narrativas de experiencia de una docente-directiva del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia, acerca de su saber pedagógico sobre la investigación, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?

Palabras claves:

Investigación narrativa, reconstrucción narrativa, saber pedagógico, experiencia (actividad social), enfoque sociocultural.

Abstract:

This research work reconstructs the experience of a teacher from Universidad de la Amazonia in Florencia Caquetá who through historization and narrative rehistorization reconstructed her teaching practices. The objective was to reconstruct the pedagogical knowledge based on her teaching experiences. The methodology used was historization and rehistorization through a dialogic work in all research developments. The sociocultural approach allowed the participants to focus on the different moments of the process. It was taken into account that for a practice to be understood as experience, it should be endowed with meaning through the constructed narrative, whether oral, corporal or written, because the primary form as experience takes meaning for the human being is through narratives. With this approach it was possible to answer the question: What do the narratives of teaching experiences experience of a teacher-director of the Spanish Language and Literature program of the Universidad de la Amazonia reveal about her pedagogical knowledge, and the learning and teaching of the language?

Keywords

Narrative research, narrative reconstruction, pedagogical knowledge, experience (social activity), sociocultural approach.

Capítulo I

2. Introducción

Este trabajo explora las narrativas de las experiencias de una profesora del programa de lengua castellana y literatura, en la Universidad de la Amazonia. El centro de atención en el proceso de construcción y reconstrucción narrativa de sus experiencias es la identificación del saber pedagógico presente en sus relatos.

No obstante, el objetivo de identificar saberes pedagógicos en las narrativas construidas y reconstruidas por los participantes sostiene un propósito más amplio: el de la reflexión producida en el proceso de investigación y su incidencia sobre las prácticas docentes, las prácticas investigativas, las prácticas de proyección social y las prácticas de autoformación en el programa de lengua castellana y literatura, habida cuenta que los interlocutores en el diálogo reflexivo sobre la experiencia tienen lugares sociales de dirección al interior de la institución: Decana de la facultad de educación y Coordinador del programa de licenciatura en lengua castellana y literatura.

Partí por concebir el lenguaje desde una perspectiva socio-semiótica que integra la actividad, el pensamiento y el lenguaje en los procesos de socialización. Esta postura ayuda a problematizar la experiencia de la enseñanza, rompiendo con la idea conductual en la educación. Vygotsky, por ejemplo, precisó que

La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social (...) La transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere

de un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano, nacido de la necesidad de inter- comunicación durante el trabajo (1995, p. 13).

Esto permite entender que mediante el lenguaje se construye el saber, la identidad y se asientan las condiciones socioculturales. Por lo tanto, si el sistema mediador es el lenguaje, la narración será el proceso que pone en relación las contingencias vividas con la significación y su sentido al reconstruir la experiencia. En otras palabras, la reconstrucción narrativa de la experiencia, en el acto de narrar, busca producir efectos de sentido, en relación con los acontecimientos vividos por los interlocutores del diálogo narrativo, o por lo vivido por otros integrantes de la comunidad educativa. El acto de narrar las experiencias presupone que en el proceso de narración aparece el pasado en forma de memorias de lo vivido; el presente como la percepción del acontecer durante el presente de la enunciación narrativa y, el futuro, como horizonte de expectativas producidas por la reflexión de lo vivido y lo significado mediante los relatos compartidos entre los interlocutores. Ese encuentro de tiempos en el acto de narrar la experiencia, que tiene carácter reflexivo en cuanto se trata de dar significación a lo vivido al interior de las interacciones que se dan en el fluir de la experiencia, tiene efectos informativos en cuanto le dan forma a la experiencia vivida; formativos en cuanto que la reflexión sobre lo actuado dinamiza las búsquedas para ajustar las experiencias a metas diferentes y; transformativo en cuanto que la reflexión sobre las experiencias vividas busca resignificar el quehacer tratando de proyectar los significados de lo vivido en las experiencias por vivir.

Hoy por hoy, la reconstrucción narrativa de la experiencia de los profesores es vista como un proceso de aprendizaje a partir de los propios relatos de los profesores, lo que los impulsa a la propia reflexión y al mejoramiento del conocimiento de sí mismos. Esa idea parte de comprender

dónde las creencias, los valores y las experiencias se han originado y cómo a partir de nuestro pasado podemos influir en las transformaciones presentes y futuras. El estudio trata de crear un espacio para que los participantes reflexionen acerca de sus posiciones y sus prácticas, y puedan comprender mejor su saber pedagógico para transformar sus prácticas pedagógicas.

Es decir, que el espacio de acción e interacción narrativa entre los participantes busca describir la experiencia de estar como docente en la práctica; definir lo que significa enseñar lengua y reconfigurar la imagen de lo que podría ser un profesor de lengua en la Universidad de la Amazonia. O sea, que en este trabajo se ve la narrativa como un proceso en el cual los individuos aprenden en y a través de las narrativas que cuentan en el proceso de interlocución. La narrativa en cuanto sirve al propósito de intercomunicación con los otros, también permite un diálogo interno de comunicación con nosotros mismos, como un proceso de construcción de nuevos significados para orientar nuestras experiencias.

Una de las motivaciones de este trabajo es activar la voz docente con la finalidad de explorar lo que define, lo que caracteriza el saber que orienta, el quehacer de los profesores de lengua. De esta forma en este trabajo se entiende la narrativa de tres formas: como fenómeno estudiado; como método de estudio del fenómeno y, como construcción textual que soporta el informe de lo investigado.

La investigación está basada en un enfoque sociocultural centrado en la reconstrucción narrativa de la experiencia, que es un diálogo polémico que constituye un proceso de construcción de significado. Así, al tiempo que se conversa sobre las experiencias, se escuchan las propias voces y las voces que se incorporan a las voces propias; surgen nuevos interrogantes; reflexionamos

sobre nuevas alternativas; jugamos en los bordes del sentido común y nos aventuramos por los umbrales de nuevas formas de significar (Gergen, 2009, p.5).

Como se parte del convencimiento de que la enseñanza es una construcción sociocultural, es decir, que se construye sobre la experiencia de forma colaborativa con los otros actores del proceso, entonces es mediante la activación de la reflexión narrativa sobre la práctica como podemos entender el saber de los profesores y como informan, y transforman sus prácticas. Además, también se parte de la idea que es a través de la activación de las voces de los profesores que se elaboran los contra-discursos que reconceptualizan los modelos canónicos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura impuestas desde afuera.

Como formador de formadores, como profesor - investigador tengo la convicción de que son los profesores los agentes de su propio cambio, frente a propuestas de cambio impuestas desde afuera. La reflexión producida por la investigación narrativa puede ser una forma de empoderamiento de los profesores sobre lo que son y lo que hacen para estar en la práctica educativa diaria.

Insisto en que el objetivo oculto, pero más importante de este trabajo, es el de involucrar a los profesores del programa de lengua castellana y literatura de la Universidad del Amazonia en la reflexión sobre su experiencia, para que esta reflexión, a través de las narrativas de experiencias, facilite, a su vez, la identificación de los saberes pedagógicos que les subyacen.

Contrario a las miradas investigativas desde la perspectiva de las teorías pedagógicas y didácticas en uso, este trabajo tiene de innovador el considerar los aspectos del dominio social

imbricados en el sujeto a través de las interacciones comunicativas de su cultura e historia y tenerlas en cuenta a la hora de la reconstrucción narrativa; además de las consideraciones personales, el trabajo con narrativas permite la reflexión sobre los discursos oficiales, sobre lo educativo y la imagen que el Estado tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, la evaluación y la carrera docente. Este trabajo consideró las condiciones personales y sociales en las cuales los individuos adoptan posiciones al interior del diálogo narrativo y consideró que las experiencias, cuando son dialogadas con los compañeros de trabajo, tienen el potencial para movilizarlos y provocar en ellos un cierto sentido de identidad frente a sus vidas silenciadas, marginalizadas y no tomadas en cuenta por el aparato educativo estatal.

En la última década del siglo pasado los investigadores educativos volvieron su mirada sobre las narrativas de las experiencias profesionales y de vida de los profesores para comprender mejor lo que pasaba en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las escuelas. Este movimiento, para comprender y explorar de una forma más intensa la naturaleza personal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, coincide con el desarrollo de políticas de control sobre los profesores que se adelantan a partir de la década del 90 para implementar unas reformas que ponen la educación al servicio del mercado y para beneficio del mercado; es decir, políticas educativas que se desarrollan bajo la orientación de las relaciones costo-beneficio.

Esa orientación de la educación llevó a la reducción de la autonomía de los profesores a través de la imposición de estándares y rankings para las instituciones que reciben estímulos por seguir los lineamientos del mercado. Las instituciones que siguen los lineamientos, ascienden en los rankings, tienen más prestigio, tienen más recursos, tienen mayores libertades y tienen los “clientes” que aseguran su ganancia.

De esa manera, los actores básicos del proceso educativo quedaron excluidos de la discusión y son reducidos a extensiones instrumentales de una estrategia educativa planeada orientada y evaluada fuera de su alcance y terminan siendo servidores públicos obedientes, que no pueden hacer valer sus juicio y su saber profesional, lo cual incide en la calidad de un proceso educativo autónomo y en su propia valoración como profesionales de la educación.

Esta investigación reconoce que el trabajo de los profesores es construido socioculturalmente y que no debe ser estandarizado, homogeneizado y procedimentalizado, porque las formas de enseñar y aprender están indisolublemente atadas a la historia, la sociedad y la cultura y todas estas están en continua transformación.

La investigación planteó varias situaciones desde una perspectiva crítica. La primera situación busca precisar que la formación y el ejercicio de la actividad pedagógica en lengua y literatura corresponden al entendido de las ciencias sociales y humanas, y que para ser pertinentes con sus fenómenos, tendrían que indagarse desde puntos de partida ontológicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y axiológicos propios de las ciencias sociales. La segunda situación se propuso plantear un marco de referencia amplio desde el enfoque sociocultural de la investigación narrativa, para poner en coherencia la investigación en el programa, con el objeto de estudio y trabajo de los profesores del programa de lengua castellana y literatura de la Universidad de la Amazonia, desde los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos en los que se sustenta la licenciatura. La tercera situación está en que la investigación narrativa permite organizar el trabajo de indagación desde lo disciplinario, lo multidisciplinario y lo interdisciplinario: lo disciplinario en cada uno de los componentes del programa y de la

formación docente; multidisciplinario, en el sentido en que permite la integración del trabajo de investigación con investigadores de diferentes disciplinas del programa y de otros programas y facultades en torno a un proyecto; e interdisciplinario, en cuanto que el mismo objeto de estudio -las narrativas pedagógicas- se constituye en fenómeno de estudio desde varias disciplinas. La cuarta situación pretendió reconocer la investigación desde las concepciones propias de las ciencias sociales y las humanidades, ya que permite organizar la formación de los profesores de lengua y literatura con un grado mayor de unidad y coherencia formativa en el campo educativo.

Por lo tanto, la investigación buscó resolver la necesidad de hacer tránsito de la investigación educativa con los docentes y la teoría, a una perspectiva narrativa en la investigación pedagógica, construida desde los aspectos históricos, sociales y culturales, imprescindibles en el proceso educativo. En ese sentido, el enfoque sociocultural ayudó a consolidar el desarrollo de la propuesta ya que reconoce el ejercicio docente dentro de las coordenadas históricas, sociales y culturales, considerando esencial la participación del sujeto y su relación social a través del lenguaje como mediador entre la actividad social, la actividad semiótica y la cognición humana.

Vygotsky entendía que la vida del hombre no sería posible si este hombre hubiera de valerse sólo del cerebro y las manos, sin los instrumentos que son un producto social. La vida material del hombre está "mediatizada" por los instrumentos y de la misma manera, también su actividad psicológica está "mediatizada" por eslabones producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje (1995, p. 3).

Es decir, reconocer en las narrativas la mediación del saber propio, la sedimentación de lo vivido a través de la construcción y reconstrucción de la experiencia, ya que ahí se estiba el saber,

permite identificar la movilidad y la relación multidisciplinar. Esto propone una apertura al investigador para recorrer entre disciplinas y saberes diversos e intersectoriales las prácticas que convergen en el proceso formativo-educativo. Ahora bien, si identificamos el concepto de práctica y su sedimentación a través de la experiencia, es correcto mencionar que la función educativa produce unas prácticas discursivas definidas por el conjunto de reglas históricas, sociales y culturales que se manifiestan en determinada época, concibiendo un proceder del sujeto hecho significación en el acto del contar y el recontar narrativo. El saber pedagógico, por lo tanto, estará cruzado por las relaciones interdiscursivas y políticas que graban el discurso pedagógico y su práctica, así como el ejercicio en las instituciones, permeadas por el saber de las prácticas sociales, convirtiendo al docente en un portador de saberes que pone en función en el ejercicio profesional. Ya no es la figura estática del profesor en el aula al repetir determinados discursos sino que es la consciencia socio-cultural que se desarrolla desde la práctica, que se alimenta con lo vivido y se identifica al relatarlo, extrayendo del pasado elementos significativos para hacerlos conscientes en el presente y proyectarlos hacia el futuro.

Asumir la práctica pedagógica, desde una perspectiva narrativa, es lo interesante de la propuesta investigativa, porque contribuye al reconocimiento de un saber pedagógico desde la voz de los participantes primarios en el ejercicio educativo. Para Freema Elbaz-Luwisch (2002), las narrativas se posicionan como una construcción de los profesores cuando viven y narran relatos sobre lo que ocurre en sus salones. Ahora bien, las prácticas de los saberes de los profesores, convertidas en narrativas pedagógicas son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del docente -o el discente- que las narra. Pero, también son narrativas colectivas conformadas por las tradiciones de la escuela en los sitios donde profesores y estudiantes desarrollan sus actividades y el contexto social, cultural

e histórico en el que las historias son vividas y; las reglas y los patrones del discurso que hacen posible las formas particulares de narración.

De esa manera, las voces de los docentes y discentes tienen carácter polifónico, porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos oficiales sobre lo educativo - los ecos de las reformas- los padres de familia, los administrativos y el público en general. Es decir, que los profesores y los estudiantes, escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en sus contextos de pensamiento, palabra y trabajo.

Las prácticas de las escuelas, colegios y universidades son una forma de vida. En la escuela como en la vida en general la historia personal, las actividades en las que se participa, los discursos asociados a esas prácticas y las relaciones en las que se desenvuelven los actores forman las líneas de sentido de la vida diaria. En realidad, ya John Dewey, lo había planteado a principios del siglo: la educación es una forma de vida social. La investigación narrativa es una forma de traducir esta concepción de Dewey en un método práctico para la investigación educativa y para sus cambios. “Thus, the two narratives of participant and researcher become, in part, a shared narrative construction and reconstruction through the inquiry”² (Connelly & Clandinin, 1990).

² “De este modo, las dos narrativas de participante e investigador se convierten, en parte, en una construcción y reconstrucción narrativa compartida a través de la investigación”. (Traducción propia).

Dicho brevemente, el trabajo intentó reflexionar, a través de la construcción y reconstrucción narrativa con la docente, sobre la vida personal, las percepciones de la infancia, juventud, adultez y el ejercicio profesional para darle sentido y significado desde la experiencia profesoral. Además, se pretendió identificar los elementos generados en la acción pedagógica, lo que implica las reflexiones, los aportes a la formación docente y el saber pedagógico, permitiendo, descubrir las voces acalladas en el ejercicio diario de la práctica. Confrontar la idea del docente canónico y acercarse a la interpretación social, a la contingencia que trae implícita la educación, a los errores más que a las verdades, al descubrir en el entorno, a la duda y al aprendizaje de quienes rodean la práctica, ya que ningún sujeto está aislado, por el contrario, las narrativas de su contexto permean la relación individual generando, diversos niveles de sentir y entendimiento con la experiencia. La relación social, cultural, política y económica de su entorno formará en el docente una percepción particular, transformando sus prácticas escolares y mejorando la responsabilidad social del ejercicio pedagógico. Para Riessman (2008) en la investigación narrativa “los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo” (p. 105).

Ahora bien, si tenemos un “saber pedagógico” y su práctica, no podemos olvidar que se encuentra en un sentido intencional, voluntario y regulado por las experiencias, rompiendo su contexto inmediatista y demandando mayor significado en el hacer y en la vida. Por eso la experiencia y su práctica intrínseca, se entiende como actividad que constituye un sistema organizado de voluntades y comportamientos que impulsan el concepto de motivación en el educador. “No hay actividad sin motivo”, diría Leontiev (1978, pág. 82) a lo que complementaríamos diciendo que no hay actividad o práctica educativa sin una experiencia que medie la intención de enseñar.

Asumiendo el reto anterior, esta investigación se desarrolló desde un cuerpo teórico amplio para establecer elementos conceptuales que guiaran la ejecución de lo propuesto. Entre los autores a quienes se acudió para armar el marco conceptual se encuentran: Bruner (1986, 2013); Polkinghorne (1988); MacIntyre (1981, 2007); Philpott (2014); Freema Elbaz-Luwisch (2002); Patterson (2009); Bruner, E. M. (1984); Torill Moen (2006); Corinne Squire & Molly Andrews & María Tamboukou (2008); Stefinee Pinnegar and J. Gary Daynes (2007); Freeman Mark, (2015); Connelly and Clandinin (1990); Gudmundsdottir, Sigrun (1995 -2005); Vitanova Gergana (2013), entre otros.

Finalmente, el trabajo investigativo es el resultado del ejercicio narrativo que se configuró a partir de la voz del otro y del encuentro/diálogo con el investigador, el problema de los actores, sus prácticas y la realidad sociocultural. Para esto se estructuró el informe final de la siguiente manera: en el primer capítulo se presentan los planteamientos introductorios de la investigación, su problema y justificación para establecer las ideas del quehacer investigativo; en el segundo afronté el marco teórico: antecedentes y el enfoque sociocultural en la investigación narrativa, así como los objetivos que permitieron identificar el centro de la tesis y las razones del enfoque. También las relaciones y periferias que se encuentran en la propuesta. El tercero capítulo gira en torno a la metodología, los procedimientos de construcción y reconstrucción narrativa, así como la validación de los relatos y la propuesta de análisis en el corpus recogido; el cuarto ubica la reconstrucción narrativa y su rehistorización, el análisis y notas de campo levantadas en el diálogo con la participante. Y, por último, en el quinto capítulo, intenté demostrar los productos (logros) aprendidos en la investigación narrativa, guiado por los objetivos específicos planteados y la ruta investigativa presentada en el marco teórico, el problema y el marco metodológico.

Téngase presente que he señalado tres formas de entender la investigación narrativa: como fenómeno; como método y como construcción textual soportado en la elaboración del informe de investigación; por lo tanto, la lectura tendría que hacerse desde estos repertorios para hallar la coherencia entre lo propuesto y el informe de lo actuado.

3. Planteamiento del problema y pregunta de investigación

El punto de partida es la reflexión sobre la actividad del profesor universitario que tiene funciones directivas, docentes, investigativas y de proyección social. La reflexión que me lanzó al trabajo fue el haber identificado situaciones problémicas en el desarrollo de las funciones misionales del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia.

Como la investigación narrativa supone el trabajo con una persona, como lo propone Creswell (2014, p. 502), se trabajó con una docente que tiene la formación; la experiencia en las diferentes funciones misionales de la universidad; el ascendiente sobre la comunidad académica del programa: docentes y estudiantes y; la posición desde la cual pudiera irradiar las influencias necesarias para suscitar orientaciones de transformación producidas por la reflexión dada en el proceso de reconstrucción narrativa de su experiencia pedagógica.

Dentro de la reflexión sobre la actividad del profesor universitario se identificaron varias situaciones problema en el programa, identificadas como sigue:

- a) La primera situación observa que la propuesta de formación de los profesores de lengua de la institución se fundamenta en el enfoque sociocultural, pero no se materializa en su desarrollo.

- b) La segunda situación está vinculada al componente estructurante del programa: la investigación, la cual ha venido utilizando concepciones desarrolladas desde las ciencias naturales, lo que se convierte en un obstáculo para tener una visión más integral del hecho educativo; por lo tanto, se hacía necesario entrar en correspondencia con los métodos de investigación educativa acorde con la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, y el enfoque epistemológico que orienta el programa.
- c) La tercera situación está en que la investigación orientada desde concepciones propias de las ciencias sociales y las humanidades permite organizar el trabajo de formación de los profesores del programa de lengua y literatura y, de los profesores que ellos mismos forman, haciendo un giro epistemológico, ontológico, metodológico y axiológico en el concepto de formación docente que permite la comprensión de los fenómenos educativos a través de lo social, cultural e institucional.

Las transformaciones de las prácticas docentes, investigativas y de extensión en el programa, y en la facultad, son difíciles de lograr, porque estas no pueden ser comprendidas en su integralidad, desde una perspectiva basada en la ontología, la epistemología, la metodología y la axiología utilizada en las ciencias naturales. Aún, buena parte de la orientación educativa que se realiza en nuestro país y en nuestra región, insiste en encontrar respuestas para los problemas educativos desde perspectivas desarrolladas por las ciencias naturales. Esas perspectivas no tienen en cuenta que lo que ocurre en las aulas de clase participa de lo histórico, lo social y lo cultural y, como tal, está en constante fluir y transformación. Por eso mismo es interpretado de formas diferentes por cada uno de los participantes, quienes le atribuyen variados niveles de validez. Para comprender las significaciones de los problemas educativos en su dinámica social,

histórica y cultural es necesario transitar a formas de interrogación de la realidad educativa que correspondan con la idea de que las prácticas educativas pertenecen al mundo de la significación y de la interacción social y humana contextualizada y que, por lo tanto, deben estudiarse con alternativas interpretativas como la investigación narrativa.

El interés por la investigación narrativa se ha incrementado a partir de las aclaraciones hechas por Bruner (1986) en el sentido de que la forma apropiada para establecer las relaciones lógicas del mundo físico y las matemáticas es el conocimiento paradigmático y que, en cambio, la forma más adecuada para acceder a la comprensión del mundo de lo humano y de la interacción social es el conocimiento narrativo. En ese mismo sentido, Bajtín (1982, p. 381 ss.), ya había señalado las diferencias entre las ciencias naturales, cuyo objeto de estudio es la cosa *reificada* que no se revela en el discurso y no comunica nada de sí mismo y las ciencias humanas, en las que no hay un objeto sino un sujeto productor de texto y en las que, por lo tanto:

(...) surgen los problemas específicos del establecimiento, la transmisión y la interpretación de los discursos ajenos (por ejemplo, el problema de las fuentes en la metodología de las disciplinas históricas). En cuanto a las disciplinas filológicas, el hombre hablante y su discurso son de forma fundamental el objeto del conocimiento (Todorov, 2013, p. 39).

También Polkinghorne (1998) ha planteado que lo que nosotros entendemos como conocimiento científico se adecua más al mundo físico, y que, al contrario, el mundo de la interacción humana se comprende mejor mediante la exploración de las formas narrativas de conocer y de organizar el conocimiento. MacIntyre (1981; 2007, p. 144), señala que la forma narrativa capta mejor las

características centrales de la vida humana y del hombre, cuando afirma: “(...) adoptar una postura en relación con las virtudes será la de apostar una posición sobre el carácter narrativo de la vida humana”.

El denominado “giro narrativo” en ciencias sociales (Riessman, 2007), está, de igual manera, en relación con el rechazo a las formas de conocer y de conocimiento, propuestas por la modernidad y fundamentadas en la ontología del realismo que considera el conocimiento como algo objetivo, generalizable, descontextualizado, atemporal y aplicable en forma universal. Esa ontología realista se corresponde con una epistemología que reclama la existencia de una relación uno a uno, entre los enunciados constatativos y los hechos del mundo de los que estos enunciados dan cuenta. Es evidente que esa idea de ciencia y de conocimiento es poco útil para estudiar fenómenos sociales como los saberes pedagógicos y las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sujetas a las dinámicas de la historia, la sociedad y la cultura. Resumiendo, se puede decir que el “giro narrativo” en las ciencias sociales refleja un cambio paradigmático en las formas de pensar la condición humana y cómo esta se puede estudiar de forma más comprensible.

A diferencia de la idea de ciencia y de conocimiento desarrollada e impuesta por la modernidad, la perspectiva del constructivismo sociocultural considera el conocimiento humano, ya no como “un gran relato” que tiende a unificar en una visión coherente y unitaria la realidad, con fundamento en la correspondencia entre los estados del mundo y los enunciados que los significan; sino, que se entiende la realidad como una pluralidad de pequeñas narrativas, de naturaleza local y personal, las cuales están siempre en proceso de construcción. Esa posición se sustenta desde una ontología constructivista, la cual considera que la realidad es construida social, cultural e históricamente y, en una epistemología que estima que el conocimiento no está

dado en los estados del mundo, sino que es construido por los seres humanos en los procesos de actividad, comunicación e interacción social. A partir de lo anterior, se infiere que el conocimiento es relativo, porque depende del tiempo, del espacio, de las circunstancias y de la posición del observador. Dentro de ese orden de ideas, el conocimiento se ve como una urdimbre de relatos que están en constante formación y transformación y que toma, y retoma, nuevos elementos de las fuentes de la sociedad y la cultura para reintegrarlos a ellas transformados.

En este punto se vuelve a las ideas de Bruner (1986), Polkinghorne (1988), MacIntyre (1981, 2007) y Ricoeur (2004) en el sentido en que, en la caracterización narrativa de la vida humana, lo narrativo corresponde a la forma básica de organizar el mundo de la significación y que la comprensión narrativa de la vida abarca la naturaleza histórica de la realidad humana. Ahora bien, si la experiencia pedagógica de los docentes y los discentes corresponde al mundo de la significación, entonces su estudio ha de hacerse desde las ciencias del mundo de la significación y no desde la perspectiva de los métodos desarrollados en las ciencias de la naturaleza. Estas aclaraciones permiten optar por la investigación narrativa como una alternativa para investigar las prácticas educativas y pedagógicas, y los saberes sobre las que se construyen.

Es de aclarar que la deriva hacia la investigación narrativa no es exclusiva de la investigación pedagógica. Philpott (2014, p. 12) ha señalado el incremento en el uso de los métodos de la investigación narrativa en muchas de las disciplinas de las ciencias sociales. Sin embargo, lo que nos interesa de su trabajo es que documenta esta deriva, hacia el área de la investigación relacionada con el desarrollo de los docentes, de su conocimiento y de su identidad. Esta área de la investigación es, justamente, la que llama nuestra atención, y por eso nos interesa lo planteado por Freema Elbaz-Luwisch (2002) quien asume la práctica pedagógica, desde la perspectiva narrativa, como una

construcción de los profesores cuando viven y narran relatos sobre lo que ocurre en sus aulas. Ahora bien, todas las prácticas de los profesores y sus saberes, reconstruidas a través del ejercicio narrativo se alimentan también de relatos personales que abrevan en los valores, sentimientos, y deseos del docente puestos en juego al narrar. También, estas narrativas, se conforman de los discursos colectivos, las tradiciones que se construyen en la escuela, en los lugares donde los profesores y estudiantes llevan a cabo sus actividades; en el contexto social, cultural e histórico, de lo vivido.

De esa manera, las voces de los profesores tienen carácter polifónico, porque ellos entienden, viven y trabajan bajo los requerimientos de los discursos oficiales sobre lo educativo -los ecos de las reformas- los padres de familia, los administrativos y el público en general. Es decir, que los profesores escuchan muchas voces y las incorporan a sus propias voces, de manera que su voz hace eco de una diversidad de voces históricas, sociales y culturales que circulan en los contextos de las prácticas sociales educativas.

Por lo expuesto hasta aquí, la narrativa se asume como una forma privilegiada de representación de la experiencia vivida, es decir, que la experiencia vivida es puesta en palabras (y/o en otros modos de producir significado) en forma de relato y comunicada, como lo plantea (Patterson 2009, p. 37). Esta noción de narrativa, centrada en la experiencia, fundamenta el enfoque de la investigación narrativa, en el cual se considera que: las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo de la vida y, que, el contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de la experiencia. No obstante, es necesario precisar, con Bruner, E. M. (1984) que una cosa es la vida como ocurre, otra cosa es la vida como experiencia, otra cosa, la vida contada como experiencia. Dicho en

otras palabras: una cosa es la realidad, otra cosa la experiencia humana de la realidad y otra cosa, la narración de la experiencia humana de la realidad.

En este punto ya se puede decir que el proyecto trata de atender a la necesidad de pasar de una investigación pedagógica, que considera a los docentes, sus saberes y sus prácticas en relación con la política educativa oficial, a una perspectiva de la investigación narrativa que tiene en cuenta los aspectos históricos, sociales y culturales del proceso educativo. En ese sentido, el enfoque sociocultural considera a los profesores dentro de la historia, el contexto social y lo cultural, no para tener estos elementos como telón de fondo, sino para considerarlos como partes esenciales del análisis, que refuerzan la idea de que el desarrollo del lenguaje y la cognición están mediadas por la actividad social. De tal manera, asumimos que, no es que la actividad social influya el desarrollo del lenguaje y la cognición, sino que la actividad social es el proceso a través del cual se desarrolla el lenguaje y se le da forma a la cognición humana.

Las raíces del enfoque sociocultural están en la obra de Vigotsky (1998) quien plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores tiene su origen en la participación de los individuos en los procesos de socialización. Vigotsky asume que para entender los comportamientos individuales hay que referirse al contexto histórico, social y cultural, porque las funciones psicológicas superiores tienen origen social y reflejan los procesos de actividad social, de interacción con los otros y de comunicación en los que el individuo se ha desarrollado. Este planteamiento saca la experiencia humana del plano abstracto y solitario del funcionamiento mental interno y la pone en mundo real de la actividad, la historia y la cultura en el que ocurre.

Los planteamientos de Vigotsky en relación con el origen social del lenguaje, de la actividad y la consciencia, es complementada por los planteamientos de Bajtin, (1986) en el sentido que toda actividad humana tiene naturaleza dialógica, porque nada de lo que hacemos, decimos, escuchamos, escribimos o pensamos ocurre en el vacío, pues toda acción humana está orientada a la alteridad, ya que existimos en relación histórica, social y cultural con los otros. También es de aclarar que se considera útil en el desarrollo del trabajo, la idea de narrativa como una herramienta sociocultural que le da sentido al saber pedagógico. Esta idea que tiene su origen en Vygotsky (1979) y algunos neovigotskianos como Wertsch (2000), quienes asumen la actividad humana, interna y externa, como actividad mediada por herramientas específicas del contexto social, histórico y cultural en el que ocurre la actividad. La herramienta cultural por excelencia para Vigotsky (Ibíd.) y Wertsch (1994) es el lenguaje. Si tomamos la lengua, como expresión del lenguaje vemos que su uso le da forma a la manera como significamos y como pensamos la realidad. Luego tomamos las narrativas como una unidad menor de la lengua y apreciamos localizadamente el efecto de la lengua que hablamos, sobre la manera en que comprendemos y significamos la experiencia. En la medida en que actuamos, pensamos y aprendemos en contextos específicos, utilizamos esas formas situadas histórica, social y culturalmente, como herramientas para interactuar, pensar y aprender. Y entre más utilizamos estas formas del lenguaje, ellas terminan por modelar nuestras formas de interactuar, pensar y conocer. En ese orden de ideas, convertirse en miembro de una comunidad, como la de los profesores de lengua y literatura, implica cursar el aprendizaje del uso de estas herramientas situadas para dar sentido y comprender la experiencia docente. Es decir, que, si tomamos las narrativas como herramientas situadas cultural, histórica y socialmente, estas nos van a permitir crear sentido de lo pedagógico y, por lo tanto, las podemos utilizar para aprender de nuestra experiencia en contexto. Así podemos entender que, parte de lo que significa aprender a ser profesor de lengua, o de cualquier

otra asignatura, es aprender el uso de sus narrativas socioculturalmente situadas. Con el fin de hacer la aproximación a la institución y participante del proceso, para realizar el seguimiento necesario para llevar a cabo la recolección de los datos y la observación, y para desarrollar la reflexión que permita la reconstrucción narrativa y transformativa de las situaciones problemáticas de investigación, formación y prácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura, nos hemos planteado la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué revelan las narrativas de experiencia de una docente-directiva del Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia, acerca de su saber pedagógico sobre la investigación, el aprendizaje y la enseñanza de la lengua?

4. Justificación

El papel del lenguaje en los procesos formativos que se dan en las diferentes agencias de socialización de la sociedad: la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, que cada vez amplía más sus recursos y sus alcances. La importancia de desarrollar entre los miembros de la sociedad la capacidad para significar, comunicar e interpretar los diferentes tipos de discursos que se utilizan en las diferentes prácticas sociales, pues cada práctica social tiene sus propias prácticas discursivas. Por ejemplo, el lenguaje es un elemento sin el cual no se pueden planificar, ejecutar y controlar los procesos de acción e interacción en la producción, circulación y consumo de los bienes materiales y espirituales. Eso quiere decir que sin un uso adecuado del lenguaje la sociedad no puede funcionar como se espera que lo haga para que se cumplan los cometidos de su dirección.

Pero el papel del lenguaje no se reduce a lo puramente productivo utilitario, así como está en la producción, circulación y consumo de los bienes, también está en las prácticas ciudadanas que sirven para organizar, conducir y reorientar el manejo de la sociedad. Pese a mostrar de forma panorámica la necesidad del manejo adecuado del lenguaje en la sociedad, lo que aquí nos ocupa es, básicamente, lo educativo-formativo en el ámbito de la escuela, en sentido amplio. Entonces, hay que tener en cuenta: la formación, las prácticas y la proyección de los profesores de lengua para que cumplan el encargo social educativo – formativo de la mejor manera posible.

Para que los profesores tengan buena formación, buenas prácticas y capacidad de cambio es necesario que el Estado, las instituciones formativas y la investigación tomen en cuenta en su orientación, en su ejecución y en sus formas de evaluación; las formas en que los profesores son, están, hacen y comunican lo que son, como están y lo que hacen como profesionales, seres humanos y ciudadanos.

En la educación conducida desde las relaciones costo - beneficio; la elaboración de las políticas públicas y la conducción de la educación universitaria -y, en los otros niveles- está reduciendo la autonomía de las universidades y los programas, y afectando la libertad de cátedra y de pensamiento de los profesores. Esto ocurre porque los expertos que elaboran las políticas públicas educativas, las entregan a otros expertos que elaboran los lineamientos generales de los currículos. Estos lineamientos, por su parte, son transformados, por otros expertos, en indicadores de desempeño. Los indicadores de desempeño son su vez, utilizados como criterios de calidad educativa que se aplican para medir los resultados de los estudiantes y profesores en los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa (Pruebas Saber en Colombia). Los resultados de las evaluaciones, según esa lógica, se comparan con los estándares y los

rankings nacionales e internacionales, que luego conoce el público y que sirven para justificar gastos ante los contribuyentes y para que los padres escojan las instituciones que se postulan como oferentes de la mercancía educativa más cotizada. Pero, allí no para la cadena de consecuencias de ese tipo de manejo de lo educativo; los resultados también sirven para endosarles a los profesores la urgencia de trabajar más arduamente para mejorar la educación y elevar los logros de acuerdo con los estándares de calidad del mercado educativo.

De esa manera, los profesores se convierten en extensiones instrumentales de una estrategia educativa pensada, ejecutada y evaluada fuera de su alcance y terminan siendo servidores públicos obedientes, que no pueden hacer valer sus juicios y su saber profesional, lo cual incide en la calidad del proceso educativo y en su propia valoración como profesionales de la educación. Es decir, han sufrido un proceso de objetivización del que es necesario salir para que se produzcan los cambios deseados en el campo educativo.

Sin embargo, es necesario considerar que los profesores han sido limitados en sus posibilidades de pensarse a sí mismos, porque el hecho de ser apéndices instrumentales del sistema también les limita sus posibilidades de autorreflexión investigativa toda vez que han sido considerados objetos de la investigación y no protagonistas de la indagación en su propio campo de vida y trabajo. En otras palabras, los profesores también están objetivizados en la investigación: su hacer, su pensar, su decir, no cuenta a la hora de definir lo fundamental. Son pensados, contados y los hacen hacer lo que desde las esferas de poder se considera que deben ser, pensar, hacer y decir.

No obstante, los profesores no pueden ser espectadores pasivos de las políticas de corte economicista, ni servidores sumisos para ser utilizados como medios para el logro de unos objetivos políticos y económicos determinados. Los profesores han de proponerse como defensores de sus alumnos -de los estudiantes en general- y de su bienestar; más que como sirvientes eficientes del *establishment*, centrados en la competencia por resultados de aprendizaje.

Esa situación de alienación del profesor hace necesario pasar de ese estado de desconocimiento, vivido como conocimiento, que no se discute, sino que se aplica, a un estado de reconocimiento que implica: subvertir la idea de conocimiento esencialista impuesto desde arriba y considerar la importancia del saber producido en la significación narrativa de la experiencia, para lo cual es necesario:

- Pasar de formas de investigación fundadas en teorías educativas, pedagógicas, disciplinares y didácticas al reconocimiento del saber producido en la práctica educativa contextualizada.
- Como el reconocimiento de las prácticas se hace desde la experiencia vivida, entonces es necesario volver la mirada hacia la experiencia.
- Ahora hay que partir de la forma en la que se le da sentido a la experiencia. Si la experiencia se significa en narrativas, entonces se hace necesario reconstruir la experiencia en narrativas.
- Como la reconstrucción narrativa obliga a la organización temporal de los acontecimientos para su significación y comprensión entonces se reúne pasado, presente, futuro en la reflexión narrativa.

- Se parte del entendido de que al narrar se reflexiona y al reflexionar se cuestiona y se proyecta.
- Y que al proyectarse se diferencia, se transforma: es necesario narrar las experiencias para reflexionar sobre el saber intrínseco en la experiencia y poder utilizar el proceso de construcción y reconstrucción de ese saber en la transformación de las prácticas.

Por lo tanto, la responsabilidad y lealtad de los profesores frente a los niños, a los que les van a entregar el mundo, a contrapelo con la propuesta de mercado basada en las relaciones costo-beneficio, es relevante debido a la posibilidad de cambio a través de la relación social inmersa en la actividad educativa. Así mismo, la necesidad de darle voz a los que saben lo que son y lo que hacen -y lo que se hace- en el proceso educativo que tiene lugar en las aulas, abre oportunidades de participación y construcción colectiva de acuerdo con las necesidades del entorno. Luego, las narrativas acerca del saber de los profesores que circulan al interior de la comunidad académica y en la sociedad influyen nuestras concepciones acerca de lo que somos, lo que hacemos y lo que deberíamos ser como profesores. Actualmente, el discurso oficial de las reformas de los programas de educación se ajusta más a lo determinado por la OCDE que al conocimiento propio de los profesores acerca de cómo debe planearse, orientarse y desarrollarse la educación en los distintos contextos de la realidad nacional, de las regiones y zonas culturales del país. Por eso, pensar en una versión más nacional de la educación, pero también más local y ajustada a las circunstancias de ocurrencia del hecho educativo permite reconocer las condiciones socio-históricas que permean las prácticas de los profesores.

Por lo dicho arriba, se hace necesario conocer cuál es el saber pedagógico de los profesores locales de lengua y cómo es construido, negociado, mantenido y transformado ese saber.

Identificar las necesidades para la introducción de cambios en las prácticas de investigación, docencia y proyección social, que conlleven a la cualificación, a los desarrollos en la formación docente, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y en las prácticas de investigación educativa y la proyección social (pedagógicas), es otra de las tareas.

El Acuerdo del Consejo Superior No. 064 de 1997, estableció que “La cultura de la Investigación en la Uniamazonia es un proceso en construcción que requiere del aporte y la participación de toda la comunidad universitaria”. La línea de investigación del programa se encuentra establecida en el Acuerdo 49 de 2014: “Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura”. Esta línea postulada y respaldada por el Programa de Lengua Castellana y Literatura de la Facultad Ciencias de la Educación, hace parte de la realidad del programa y que en aras de ampliar los procesos investigativos se plantea nuevas líneas a través de la investigación narrativa del saber pedagógico, soportando esta propuesta en las nuevas tendencias que desde el Ministerio Nacional de Educación ha emanado: “(...) la práctica pedagógica se puede apalancar de procesos formativos a través de estudios de casos, etnografía del aula y narrativas docentes” [Subrayado mío] (Resolución 18583, 2017, p. 8). Por tanto, proponer para el programa una nueva línea de investigación es de vital importancia siempre y cuando no perdamos la intención de fortalecer la reflexión docente de acuerdo con el sentido pedagógico de los lineamientos curriculares de Lengua Castellana:

(...) la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la (...) posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula, que el seguimiento de un programa definido sin contar con su participación en la elaboración del mismo; y esto

sólo se logra fortaleciendo los espacios de reflexión permanente e investigación sobre la labor docente (MEN, 1998, p. 4).

No hay que desconocer lo novedoso en las narrativas de docentes, sobre todo por las recientes incidencias en la investigación educativa en Colombia después de que se iniciara a desarrollar en la década de los 90 del siglo pasado.

En cuanto al desarrollo de la investigación, es necesario tener en cuenta que una buena enseñanza de la lengua es fundamental para el mejoramiento de la calidad de la educación, por la importancia del lenguaje en el despliegue de la cognición; por su función en las prácticas sociales educativas y, por su relevancia en la significación, la interacción y la comunicación humana. Sin embargo, la buena enseñanza solamente es posible si los profesores tienen unas transformaciones que permitan incidir en su formación y en el mejoramiento de sus prácticas. Estudios en el mundo y en el país, (Unesco, 2000 y 2014; OCDE, MEN, 2016), que corroboran nuestra propia experiencia en la investigación y formación de docentes, ubican en un sitio relevante el papel de las transformaciones de los saberes de los docentes en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes.

Así mismo, el conocimiento narrativo es un esquema básico que permite organizar las acciones humanas para posibilitar la comprensión de los propósitos de vida y unir las acciones y eventos en episodios. El significado narrativo nos provee de un marco para la comprensión de los eventos pasados de nuestras vidas, pero también nos puede servir para proyectar las acciones futuras. La narración viene a ser, algo así como un esquema primario mediante el cual la existencia humana se organiza de forma significativa. De esta manera, el estudio de los seres humanos por parte las

ciencias sociales tienen que ser ubicado en el entendido de la significación, en el plano general, y del significado narrativo, en particular (Polkinghorne, 1988).

A partir de la comprensión de que los métodos propios de las ciencias naturales no son los más eficaces para realizar la búsqueda del conocimiento en los fenómenos sociales, se ha venido incrementando el uso de métodos narrativos, como puede evidenciarse en la inclusión de capítulos sobre el método narrativo en las publicaciones dedicadas a difundir el desarrollo de los métodos en las ciencias sociales. En ese sentido puede confrontarse Creswell (2014); Anna De Fina and Alexandra Georgakopoulou (2015); Clandinin, D. Jean (2012); Molly Andrews & Corinne Squire & Maria Tamboukou (2008); Craig Kridel (2010); Hühn, Peter (2012).

Es evidente que el fenómeno educativo se ajusta mejor al entendido del conocimiento narrativo, toda vez que su saber se refiere a la identidad de los profesores y los estudiantes; de sus actividades para enseñar y aprender; del significado que los actores del proceso educativo les imponen a sus propias actividades, a las actividades de los otros y a las motivaciones y resultados de las diferentes formas de acción, interacción y a sus prácticas sociales. Pero, también a las dinámicas de cambio de sus actividades, que se producen con las transformaciones del contexto sociocultural en las que están inmersos. Si asumimos que esto es así, entonces cuando queremos saber acerca del desarrollo del conocimiento profesional de los profesores, de su trabajo y de sus relaciones, la investigación narrativa es una de las opciones adecuadas para hacerlo.

Entendí la actividad investigativa como un proceso de interacción dialógica entre el investigador y los sujetos con los que interactúa. Por lo tanto, el conocimiento se asume como el producto de

la relación mediada por la actividad transformadora (mutual) entre el investigador y los actores participantes. El investigador se transforma, porque en el trabajo investigativo se modifican sus interpretaciones de la realidad, su comprensión del mundo y su actitud ante lo nuevo conocido. También se transforman los actores participantes, con los que se desarrolla el trabajo, porque al narrar sus experiencias organizan y reorganizan lo que saben acerca de lo que hacen en sus trabajos y en ese accionar reestructuran el contenido de su consciencia sobre lo que son y sobre lo que hacen.

Finalmente, el impacto no fue solamente desarrollar la práctica investigativa que vincula a profesores del programa al ejercicio de ir tras la huella del saber pedagógico, sino que la investigación se convierte en autoformación de quienes participan en la investigación y, en extensión, para atender las necesidades formativas de los profesores de Lengua Castellana y Literatura que trabajan en la Universidad de la Amazonia donde se lleva a cabo la indagación y, para articular al programa con los diferentes problemas de la práctica de la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Capítulo II

5. Marco teórico

Para abordar un objeto de investigación es necesario tener un conjunto articulado de conceptos y proposiciones que nos permita estudiar el problema y sus alternativas de solución en un contexto donde tengan sentido. Construir un marco teórico a través de las herramientas conceptuales que entrelacen o articulen lo teórico con lo práctico en el escenario del trabajo investigativo.

Para realizar esta investigación se hizo necesario identificar un conjunto de elementos conceptuales: algo así como una caja de constructos mentales a los cuales acudir en los diferentes momentos del trabajo para direccionar la actividad práctica en su *locus* de ocurrencia real que permitiera delimitar el ámbito en el cual entender el fenómeno de estudio, formular las preguntas de investigación (problema), establecer los alcances del trabajo (objetivos), seleccionar los métodos y procedimientos para su desarrollo y proyectar los resultados, todo en un marco articulado en el cual cada uno de los aspectos mencionados tienen sentido como un elemento funcional de la totalidad.

En este trabajo vamos a entender la actividad investigativa como un proceso de acción e interacción significativa y comunicativa entre los participantes (el investigador y su interlocutora). En este planteamiento se reconoce que en el acto de investigar existe una relación de influencia recíproca entre los sujetos que actúan e interactúan y que la construcción de efectos de sentido es intersubjetiva porque el sujeto enunciador no puede manejar lo que quiere decir (y lo que dice sin querer) sin la consideración de su interlocutor y de las formaciones discursivas en las que se desenvuelven (convergencia discursiva).

En esa doble relación los sujetos interactuantes desarrollan actividad informadora, formadora y transformadora sobre sí mismos y sobre las prácticas sociales en las que están involucrados. Siguiendo este orden de ideas, el conocimiento (saber) es el producto de la acción y la interacción significativa y comunicativa de los sujetos que desarrollan el estudio, pues durante el trabajo investigativo los sujetos se modifican porque construyen y reconstruyen nuevas representaciones de sí mismos y de la realidad en la que trabajan.

Ahora bien, lo que el investigador y la participante buscan al trabar relación activa e interactiva, es construir y reconstruir una representación cada vez más elaborada del fenómeno que los convoca con el fin de “apropiárselo”, de hacerlo suyo para dominarlo y manejarlo de acuerdo con los intereses de su trabajo y del desarrollo del proceso educativo formativo en su institución y su entorno de influencias.

La mediación activa entre los participantes en el estudio es básicamente discursiva, es decir, en el entendido del significado. Esta concepción de la investigación se va a concebir como una actividad social de relación entre los participantes que está subordinada por las circunstancias contextuales del escenario de trabajo. Vista así la actividad de investigación, la experiencia expresada de forma narrativa se entiende como la fuente básica del saber buscado y como el espacio propicio para la verificación y la negociación de los sentidos atribuidos a los relatos.

Por otra parte, es necesario entender la concepción realista del mundo que subyace a las ciencias naturales, esta sostiene que existe una realidad que está allá, afuera de nosotros, y que puede ser descrita de manera objetiva y sistemática, mediante un discurso constataivo, que da cuenta de

los estados del mundo. Y que, por tanto, para verificar su validez, se deben contrastar los contenidos de los enunciados, con los estados de la realidad. Por ejemplo, el enunciado: “La Luna gira alrededor de la Tierra”, se verificaría contrastando la proposición contenida en el enunciado, con el estado de realidad de la Luna en el sistema solar. Las ciencias naturales sostienen la imagen de objetivismo y de sistematización a través de recursos retóricos como el uso de la tercera persona y la voz pasiva. Eso quiere decir que las impresiones del investigador - qué observa desde fuera del cuadro que pinta- lo ponen en un plano de objetividad y de imparcialidad, muy parecido al del ojo de Dios. Una mirada jupiterina, que escruta el mundo con el poder de saberlo todo. Pero no debemos olvidar que no hay una mirada única para investigar en ciencias sociales porque se parte del presupuesto de que no existe un conocimiento generalizable, independiente del contexto, de aplicación universal y no sujeto a los cambios en el tiempo, como en la física, la lógica, las matemáticas. Lo que ha pasado es que nos han hecho creer desde la base ontológica del realismo, que subyace a las ciencias naturales, que la realidad era la realidad natural y esa idea terminó por desbordar las propias fronteras de las ciencias naturales y colonizar las ciencias sociales y humanas.

Polkinghorne (1988), por ejemplo, ha disertado sobre la importancia de los métodos de investigación de las ciencias sociales, su contribución y alternativa ante las adaptaciones de las ciencias naturales en los estudios de los seres humanos. Y concluye que el abordaje ante los problemas humanos no estará en las ciencias naturales sino en enfoques que sean sensibles a la existencia del ser y sus contradicciones mediadas por el contexto. La experiencia tiene un espacio privilegiado por su significación y, por lo tanto, generador de sentido a partir del comportamiento humano. Cuando no hay sentido no se tiene en cuenta ya que no incluye, en los sistemas de significación, una exploración de la experiencia humana. Por ejemplo, la

construcción narrativa es significativa porque corresponde como quiera al proceso cognitivo que organiza la experiencia desde los acontecimientos, dando sentido propio, por eso no puede entenderse como un “objeto” distante. La narración será la herramienta mediadora para explicar nuestras actividades, acciones individuales y la de los demás. Para este investigador existe un sistema estratificado de dominio de la realidad: material, de los organismos y mental. El proceso de significación narrativa está en la mente y funciona a través de los elementos que la consciencia significa para rebatir los determinismos de la realidad material como única y general.

Por otro lado, Bajtín, retomado por Todorov (2013) había planteado con claridad que:

(...) Todo el aparato metodológico de las ciencias matemáticas y naturales está orientado hacia el dominio de un *objeto reificado*, que no se revela el discurso y *no comunica nada de sí mismo*. (p. 38)

Y que, en las ciencias humanas, (particularmente en las disciplinas filológicas) el sujeto *hablante y su discurso* son el objeto del conocimiento.

La separación definitiva que hace Bajtín de las ciencias de la naturaleza y de las ciencias humanas, es que las primeras tienen que enfrentarse con un objeto *reificado*, y las segundas tienen que enfrentarse con los textos, y, por lo tanto, con su interpretación. Aquí entiende el texto en sentido de materias significante. Porque ahí donde no hay texto, no existe tampoco objeto de investigación ni de pensamiento. O sea, “quien constituye el objeto de las ciencias humanas no es simplemente el hombre; es más bien, el hombre en tanto productor de textos” (Todorov, 2013, 41).

La mirada desde afuera como la mirada capaz de desentrañar la esencia de los fenómenos, también fue cuestionada por el lingüista norteamericano Kenneth Pike (1967) quien propuso dos tipos de abordaje para acceder a la comprensión de los comportamientos humanos. El punto de vista *emic* y el punto de vista *etic*. La perspectiva *etic* permite al investigador describir, clasificar, definir las unidades y explicar desde el exterior del grupo estudiado, lo cual significa que el científico utiliza sus dispositivos teóricos y metodológicos con el fin de explicar lo que registra. No utiliza el lenguaje, ni los valores, ni las categorías, ni los esquemas de interpretación propios de los miembros de la comunidad que está estudiando. El punto de vista *emic* permite al investigador describir, clasificar, definir sus unidades, buscando explicaciones desde el interior del grupo estudiado; lo cual significa que utiliza el lenguaje, los valores, las creencias, y los esquemas de interpretación de los sujetos de la comunidad con el fin de comprender lo que está pasando frente a sus ojos.

Según Kenneth Pike, el conocimiento no está ni en la aproximación *etic*, ni en la aproximación *emic* por separado sino en la combinación de ambas. Pero plantea que según el tema de estudio será más fácil una de estas aproximaciones y a partir de allí el compromiso del investigador será completar esa mirada con la otra mirada integrando la interpretación de los datos obtenidos de las dos en un modelo de interpretación mixto.

En el año de 1988, Jerome Bruner, escribió el libro: "Realidad mental y mundos posibles" y dedicó el segundo capítulo a explicar la existencia de dos formas de pensamiento: el pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo. El paradigmático corresponde al entendido de lo lógico científico que se fundamenta en procedimientos y métodos establecidos por la tradición

positivista. La forma de significar y comunicar ese conocimiento son enunciados objetivos, no son valoraciones y tienden a lo abstracto. Ese conocimiento se entiende como verdad y busca dar explicaciones fundamentadas en las relaciones de certidumbre de predictibilidad y de causa efecto. Se apoya en categorías, reglas, y principios. La voz del investigador desaparece, se imponen las características del objeto investigado: generalmente se significa en tercera persona.

El conocimiento narrativo se refiere a lo humano y sus ejemplos más conocidos son la historia y la literatura. Generalmente se asume como saber que está construido a partir de la experiencia y que es significado a través de relatos. Los métodos utilizados en este tipo de conocimiento son de carácter interpretativo, narrativo, hermenéutico. No buscan la verdad sino la verosimilitud, es decir, que se parezcan a la experiencia del mundo de la vida. Los discursos con los que se significa este tipo de conocimiento son de base narrativa y se refieren a intenciones, deseos, e historias particulares. Este tipo de conocimiento reconoce las voces de los participantes y la del investigador como voces en diálogo.

Debo aclarar que en esta propuesta asumo la noción de narrativa y sus componentes del proceso de investigación así:

- a) Narrativa se refiere al proceso de producción de los relatos en los cuales los seres humanos representan sus experiencias de la realidad;
- b) Narrativa también designa al resultado de ese proceso, es decir a los enunciados (relatos) producidos en el proceso de narrar;

- c) Como la narrativa se ha convertido en un fenómeno tan importante en el estudio de las ciencias sociales, se entiende, además, como una teoría acerca de cómo el hombre reconstruye sus experiencias, al tiempo que se reconstruye a sí mismo;
- d) Narrativo también es un método de análisis de la experiencia humana reconstruida en los relatos y, finalmente,
- e) Narrativa es la forma para presentar ante la comunidad académica, los resultados de la investigación.

La palabra narrativa viene del Sánscrito *gna* que significa la acción de pasar el conocimiento desde aquel que sabe a otro que lo requiere. De allí viene el término latino *gnarus* (conocedor, quien conoce) de donde se originan: *narratio* (narración, proceso y resultado de narrar) y el verbo *narrare*: la acción de narrar.

El concepto de narrativa frecuentemente es utilizado como sinónimo de historia o relato (*life histories or life stories*), lo que hace necesario identificar determinados elementos que componen la narrativa y su cercana construcción con la humanidad. Así, por ejemplo, las teorías de los textos narrativos proponen dos conceptos: historia y relato; por historia se comprende el curso cronológico de hechos, en cambio el relato es el resultado del orden inmerso en una historia; un relato compone la historia o la historia compone varios relatos y fragmenta las “grandes narrativas”. Todorov y Ducrot (1983) ubica el relato como “un texto referencial con temporalidad representada” (p. 340). Por otro lado, Ricoeur, reafirma desde la posición filosófica que la temporalidad está siempre en los relatos:

(...) el carácter común de la experiencia humana, señalado, articulado y aclarado por el acto de narrar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que se cuenta sucede en el tiempo, arraiga en el mismo, se desarrolla temporalmente; y lo que se desarrolla en el tiempo puede narrarse. Incluso cabe la posibilidad de que todo proceso temporal sólo se reconozca como tal en la medida en que pueda narrarse de un modo o de otro. (p. 480)

Barthes (1977), señalaría que las narrativas iniciaron con la historia de la humanidad y que, por lo tanto, “(...) no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos, tienen sus relatos y muy a menudo estos relatos son saboreados (...)”.

Para Bolívar & Domingo (2006):

Hace ya más de un cuarto de siglo Clifford Geertz (1994) habló de una "refiguración del pensamiento social", mediante el que la cultura y la sociedad se comprenden como un conjunto de textos a leer e interpretar (p. 3).

La narrativa, esencialmente, construye y da sentido a las experiencias vividas y, en última instancia, del tránsito vivido de los seres humanos y de los demás a través del mundo (Moen, 2006).

Según Polkinghorne (1995), las construcciones narrativas muestran la actividad humana a través de discursos que encadenan diversos acontecimientos de las acciones de vidas humanas, o sea como “la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una

implicación en el mundo con propósitos”. Para Scholes (1982, citado en Carter, 1993), en una narrativa se encuentran integradas tres elementos básicos: 1) situación: conflicto o lucha; 2) protagonista que se involucra en la situación con un propósito, y 3) secuencia con causalidad (una trama) donde se resuelve el conflicto: "Una narración es la presentación simbólica de una secuencia de eventos conectados por materia y relacionados con el tiempo".

La narrativa es una unidad de análisis que permite entender al ser humano en la actividad social, porque la narrativa es experiencia humana transformada en significación. Es decir, es una unidad significativa, una parte viva del todo, que posee las propiedades básicas de las prácticas socioculturales.

Se ha optado por la reconstrucción del saber pedagógico de los profesores de lengua mediante narrativas, porque “la narrativa es el esquema primario mediante el cual la existencia humana se transforma en significación” (Polkinghorne, 1988, p. 1). Las narrativas son tan naturales como el desarrollo del lenguaje. Todos los seres humanos a través de la vida hemos vivido experiencias e interacciones comunicativas con los otros, con nosotros y con el mundo y, cuando damos cuenta a los otros de esas experiencias, las organizamos como narrativas, es decir, que los seres humanos organizamos las experiencias vividas en formas narrativas. Sin embargo, no solamente narrativizamos la vida vivida, también ponemos en narrativas las experiencias de lo que le sucede a las otras personas.

Moen (2006), acota que:

(...) una narrativa es un relato que cuenta una secuencia de eventos que es significativa para el narrador y para su audiencia. Si la narrativa se entiende en el marco de una concepción sociocultural entonces hay que considerar las relaciones entre el individuo y su contexto (p. 5).

En relación con las acepciones mencionadas de la noción de narrativa en la investigación narrativa sugiero confrontar las siguientes referencias: Torill Moen (2006); Corinne Squire & Molly Andrews & Maria Tamboukou (2008); Stefinee Pinnegar and J. Gary Daynes (2007); Freeman Mark, (2015); Connelly and Clandinin (1990); Gudmundsdottir, Sigrun (1995/2005), Vitanova Gergana (2013), entre otros.

5.1. Antecedentes de la investigación narrativa

Antes de los años setenta, las investigaciones en el ámbito educativos estaban bajo el interés del estudio individual (docente) y centrado especialmente en el comportamiento y las habilidades de estos, debido al fuerte dominio positivista de la sociología experimental de 1930 (Herman, 1995, citado por Gunn, p. 9). Confrontar las particularidades del maestro y los métodos de enseñanza sería la característica de los procesos típicos de investigación de la época; medir el rendimiento y eficacia de la enseñanza a través de estudios cuantitativos correspondería al dominio experimental de la investigación en la educación.

Con el inicio de la década de 1970, cobró notable representación el cambio de la investigación en maestros. Una corriente con énfasis en el contexto, la cultura, las relaciones y la participación desarrolló en la investigación educativa alternativas ante el proceso conductual y experimental de la investigación frente a las concepciones del aprendizaje y de la enseñanza docente:

The switch from a more behavioural approach to an emphasis on teachers' own experiences, competence and understandings also opened for more qualitative and interpretive methods (Bergem et al., 1997). This change and the discussions that followed, was however not unique for educational research, but appeared in most social sciences during the early seventies³ (Gunn, 2007, p. 10).

Entre 1970 y 1980 se podría ubicar los antecedentes de la investigación narrativa debido a la variedad de paradigmas, métodos y modelos investigativos que coadyuvaron a la crítica metódica del positivismo, aproximando alternativas interpretativas en la investigación. Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2011), han identificado en la investigación cualitativa momentos históricos en la investigación, pasando por la definición tradicional de 1900 hasta los “blurred genres” (géneros borrosos) y sus asociaciones metodológicas con lo social basada en el movimiento, y sus contingencias:

La famosa “crisis de representación” de la década de 1980 y, sobre todo, de la de 1990, que incluye el llamado “giro narrativo”, nos remite, como su nombre lo indica, a la elaboración de textos reflexivos y experimentales que se alejan de la intención de producir leyes generales y universales y se acercan a lo concreto, lo específico, lo cotidiano y lo individual, así como también a la propuesta de considerar nuevas formas de

³ “El cambio de un enfoque más conductista a un énfasis en las propias experiencias, competencia y comprensión de los docentes también se abrió para métodos más cualitativos e interpretativos (Bergem et al., 1997). Este cambio y las discusiones que siguieron, sin embargo, no fueron exclusivas para la investigación educativa, sino que aparecieron en la mayoría de las ciencias sociales durante los primeros años setenta”. (Traducción propia).

llevar a cabo investigación social, entre otras, concebir a la escritura como un método de investigación y no meramente como una forma final de presentación de “resultados” (Blanco, 2011, p. 137).

En 1986 se constituiría un grupo académico denominado *The personal narrative group*, el cual lanzó en 1989 su primer libro, contribuyendo en las investigaciones con perspectiva narrativa, aproximándose a la vida humana. Hoy, después de tres décadas, la práctica de la investigación narrativa no es muy común; podría parecer contradictorio para académicos e investigadores en sociales, humanidades y afines, ya que estos generalmente están asociados al enfoque cualitativo, el desarrollo de trabajo de campo y su recurso narrativo.

De entrada, definiremos la investigación narrativa como la intersección disciplinar para conocer el mundo y su contexto, un giro epistemológico que rompe con la rigidez y definición objetiva en la investigación. Narrar, relatar o contar historias: “echar el cuento” no es sólo el quehacer tradicional en las ciencias sociales sino un método de investigación a pesar de su poco desarrollo en el plano educativo y nacional.

A principios de 1990 apareció el término de *narrative inquiry* a través de los trabajos y publicaciones de Michael Connelly y Jean Clandinin⁴, quienes pusieron como centro de análisis en la investigación narrativa la experiencia humana:

⁴ Cfr. Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). *Stories of experience and narrative inquiry*.

Los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación. La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno [...] Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio (Clandinin et al., 2007, p. 22 citado por Blanco, 2011, p. 140).

La investigación narrativa, por lo tanto, toma fuerza ya que para las ciencias sociales y las humanidades es necesario interpretar; escribir, relatar, también es una forma de conocimiento para analizar y descubrir. Considerar la temporalidad, los acontecimientos y la ubicación histórica contribuyen al proceso de interpretación entre las “grandes narrativas” y “las vidas minúsculas”. Los detractores de esta apuesta investigativa argumentan la imposibilidad que tiene el método para generalizar, y en esa crítica se encuentra la fortaleza, debido a que la ruptura del espíritu positivista la encarna este tipo de investigación, eliminando la objetividad estadística que otros desean ver. La falta de “rigurosidad científica”, es otro argumento para descalificar la

propuesta, obviando los requerimientos disciplinados, el seguimiento detallado, la interpretación minuciosa y un pensamiento holístico.

La investigación narrativa ha girado, de acuerdo con Pinnegar y Daynes (2006), hacia: a) relación entre el investigador y el participante; b) paso hacia el uso de las palabras como datos; c) cambio de un enfoque en lo general a lo local, y d) aceptación de epistemologías alternativas. Clandinin (2006) por ejemplo, ha señalado que los investigadores narrativos no se pueden sustraer, sino "(...) encontrar formas de investigar las experiencias de los participantes, sus propias experiencias, así como las experiencias co-construidas desarrolladas a través de la relación proceso de investigación "(p. 47).

Las relaciones entre investigador y participante comprenden cambios en el enfoque de estudio y el tipo de datos recolectados. Para Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber (1998) las narrativas se pueden estudiar como su objeto mismo, o sea, en la narración misma, o como un medio para estudiar otros interrogantes. En el primero, el foco se centra en los aspectos formales de las narrativas: estructura de la historia, organización del contenido o el uso del lenguaje; en el segundo, el contenido de las narrativas es el centro de atención. Estas dos tendencias son denominadas por algunos como el estudio narrativo y la investigación narrativa.

Para otros académicos como Barkhuizen (2011) citado por Mendieta (2013, p. 140) la investigación narrativa tiene diferentes concepciones en diversos investigadores:

For some, it means becoming involved in the big stories of their participants' lives, opening up and exploring vast spatiotemporal landscapes. For others, it means focusing

on the here and now of narrative small stories generated in talk-in-interaction. For some, reflections on the content of past experience are important [narrative inquiry], and for others, it is the form of emergent narratives in conversation [narrative study] that attracts analytical attention⁵. (p.409)

Así mismo Polkinghorne (1995) identifica dos modos de investigación narrativa, siguiendo la distinción de Bruner: razonamiento paradigmático y narrativo. El primero se denomina "análisis de narrativas" y es útil cuando existen varios relatos narrativos. El investigador estudia estos relatos con el fin de encontrar "(...) temas comunes o manifestaciones conceptuales (...)" (p.13) a través del corpus elegido. El segundo modo es llamado "análisis narrativo". En este enfoque el investigador organiza los elementos que el relato puede formar obteniendo una trama: explicación retrospectiva que vincula eventos del pasado para manifestar un resultado final o el surgimiento de condiciones significativas para el sujeto en el presente. "Thus, analysis of narratives moves from stories to common elements, and narrative analysis moves from elements to stories. In both types of analyses the outcome is a story"⁶ (Mendieta, 2013, p. 139).

Philpott, C. (2014, p. 1) ha señalado cómo la investigación narrativa se ha venido abriendo campo en la educación, particularmente en la definición del papel de las narrativas en la formación inicial de los profesores, el papel de las narrativas en la conformación de la identidad

⁵ "Para algunos, significa involucrarse en las grandes historias de las vidas de sus participantes, abriendo y explorando vastos espacios espaciotemporales. Para otros, significa centrarse en el aquí y el ahora de pequeñas historias narrativas generadas en la interacción de conversación. Para algunos, las reflexiones sobre el contenido de la experiencia pasada son importantes [la investigación narrativa], y para otros, es la forma de narrativas emergentes en la conversación [estudio narrativo] lo que atrae la atención analítica". (Traducción propia).

⁶ "Por lo tanto, el análisis de las narraciones pasa de las historias a los elementos comunes, y el análisis narrativo se mueve de los elementos a las historias. En ambos tipos de análisis, el resultado es una historia". (Traducción propia).

de los profesores y el rol que tienen las narrativas en la estructuración del conocimiento de los docentes.

Dados los desarrollos actuales de la investigación narrativa en la enseñanza, en los antecedentes solamente vamos a considerar los trabajos que han contribuido a la ubicación de la vida y los relatos de los docentes en el primer plano de la investigación educativa y hacemos referencia a algunos desarrollos de la investigación narrativa en Iberoamérica y en Colombia. Por supuesto, hay más desarrollos de la investigación narrativa en la educación tales como: narrativas del currículo; estudios sobre la interrelación entre el conocimiento y el contexto; narrativas de cambio escolar; narrativas de la diversidad en la enseñanza; pero, creemos que con los que se mencionan se vislumbra el alcance y la riqueza de la investigación narrativa sobre el ámbito de nuestro interés: la reconstrucción narrativa del saber pedagógico.

Clandinin y Connelly (1990), han orientado su trabajo en narrativas de experiencias de historias docentes desde una perspectiva del empirismo con una propuesta de *Professional Knowledge Landscape*, que busca comprender cómo el conocimiento estructurado en las narrativas, creencias e identidades de los profesores se relaciona con el contexto en el que trabajan los docentes. Estos autores son quizás lo más referenciados en los trabajos de investigación narrativa sobre los docentes en el mundo. Sin embargo, (Philpott, 2013), cree que su propuesta, por su base empirista, sobredimensiona al individuo en detrimento de los aspectos sociales y culturales.

Goodson (1992, 1997), ha señalado la importancia de centrar la atención en las vidas de los docentes; en escuchar sus voces silenciadas por el discurso oficial sobre la pedagogía. Esta

posición nos sido de utilidad porque es compatible con el enfoque desde el cual se hace esta propuesta.

McEwan (2005), ha orientado su trabajo a la devolución de los aspectos humanos al currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Sus ideas se han traducido a varias lenguas, incluido el español y sobre esa base se han hecho estudios e investigaciones en Iberoamérica. Gudmundsdottir, (2005), ha trabajado en la búsqueda de sentidos comunes en las narrativas de experiencias docentes que viven y trabajan en contextos comunes. Freema Elbaz-Luwisch (2002), quien trabajó en temas conjuntos con Sigrun Gudmundsdottir plantea que la práctica de la enseñanza, desde la perspectiva narrativa, es vista como construida por los profesores cuando narran y viven relatos en sus aulas. Ella considera que las narrativas docentes son, en parte, relatos personales conformados por el conocimiento, los valores, los sentimientos, y los propósitos del individuo docente. David Bridges (2002), ha trabajado el papel de la narrativa en su campo habitual, en la historia y en la investigación. Torill Moen (2006), nos aporta con su discusión sobre la investigación narrativa sociocultural, aspectos de la relación entre el investigador y los participantes y, el papel del diálogo en la recolección y la interpretación de los datos. Heikkinen, (2002), ha sido un referente útil para la discusión de los aspectos relacionados con la filosofía de las ciencias y la investigación narrativa. James Wertsch (2006), es un soporte importante en la determinación del concepto de actividad y el de narrativa como mediación en el abordaje sociocultural de la investigación narrativa.

Aunque todos nos han permitido ampliar nuestro horizonte de los avances de la investigación narrativa sobre las prácticas y saberes pedagógicos, son los trabajos de investigadores como: Sigrun Gudmundsdottir; Freema Elbaz-Luwisch; Carey Philpott; Yriö Engeström; David Bridges,

Heikkinen; Wertsch, -todos referenciados antes- los que nos han permitido organizar la propuesta de investigación narrativa desde el enfoque sociocultural.

En Iberoamérica fueron de interés, tanto para fortalecer la comprensión de la investigación narrativa, como para ver sus aplicaciones al campo de la educación los trabajos de: Bolívar Antonio (2002); Bolívar & Domingo, (2006); Larrosa et al (1995); María Isabel da Cunha (1997); Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila (2007) Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulo I) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. En ese orden de ideas, también podemos reseñar los trabajos de Meneguzzi (2004), quien investiga sobre la Formación de los docentes en la universidad desde la formación pedagógica y la calidad en el desempeño profesoral. Díaz (2004), indaga sobre la construcción del saber pedagógico en los docentes universitarios.

En Colombia las tendencias del movimiento pedagógico se pueden incluir en una especie de resistencia a las imposiciones de “currículo a prueba de maestros” con los que se ha tratado de educar a los sectores populares de la población colombiana. En ese marco se desarrollan esfuerzos de investigación que recientemente han producido resultados como el trabajo de Parra R. y Castañeda E. (2014) que hacen una mirada como los maestros, precariamente incluidos en la modernidad tienen la misión de incluir en la sociedad moderna a la población excluida. La expedición Pedagógica Nacional (2001) anunciada desde el Movimiento Pedagógico, buscaba recuperar la perspectiva de la educación desde los maestros como sujetos de la pedagogía. Desde la metáfora del viaje se ve la pedagogía como una práctica contextualizada en un momento de la

historia, la sociedad y la cultura. Vasco (1997), desarrolló una investigación donde involucra maestros, estudiantes y diferentes niveles de saberes educativo desde el saber pedagógico, y Tamayo (1999), optó por un estudio en la formación pedagógica del docente universitario en Colombia, para identificar la necesidad de nuevas estrategias didácticas y su mejoramiento para los procesos de enseñanza en la educación superior.

Zambrano (2012), parte desde la experiencia para narrar a través de la investigación la formación del pensamiento pedagógico, de acuerdo con lo que ubica Phillipe Meireiu y las implicaciones del ser docente universitario. Mientras que Zuluaga (1999) intuye que los discursos y prácticas, historiografía educativa, pueden ser tratados con un empeño reestructurista en busca de identidad y singularidad:

(...) Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las

ideas toman como historia de su “progreso”; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación.

Con la adopción del término saber para la Pedagogía, se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas (p. 26).

En el plano regional los trabajos de Gabriel Murillo (2008; 2010; 2015), son un ejemplo de cómo se ha venido desarrollando el interés sobre la investigación narrativa en las prácticas pedagógicas en la zona del país donde se piensa con mayor seriedad la educación y la pedagogía.

Es necesario decir que “El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida” (Zambrano 1989a citado por Domingo & de Lara Ferré, 2010, p. 51), una reflexión del maestro que contribuye en la elaboración de su saber pedagógico, desde una práctica cotidiana dirigida a la transformación, evaluación y cambios, propios de la mediación dialógica. Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes, desde la cual cada individuo formula y lleva a cabo, realiza, hace real sus interrelaciones consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes que en ella se disponen. Es un acto creativo que se experimenta. (Gallego-Badillo, 1992). Es construida por “(...) el resultado del proceso investigativo que realiza un docente cuando lleva el currículo al laboratorio del aula, como una hipótesis que tiene que someter a prueba y a las adaptaciones que éste experimento sugiera” (Stenhouse, 1998, p. 48); una “(...) ‘reflexión en la acción’ o conversación reflexiva con la situación problemática” (Schön, 1983-1987, p. 49), vinculado a “(...) la enseñanza, la cual es una actividad interpretativa y reflexiva, en la que los maestros dan vida al

currículo con sus valores, sentido y teorías pedagógicas, que tienen que adaptar” (Gudmundsdottir, 1998, p. 49), y relacionado como lo expresa Pierre Bourdieu “(...) con todo lo que la formación del maestro implica” (p. 49).

Un saber pedagógico que se (re)construye cuando el docente reflexiona sobre su quehacer y lo transforma para que sea pertinente en los diferentes contextos y situaciones, evitando así que se convierta en un proceso mecanizado.

5.2. El enfoque sociocultural en la investigación narrativa

La investigación narrativa en el marco del enfoque sociocultural, cuyas bases fueron propuestas por Vygotsky (1934; 1978) y su grupo, por un lado, y por el Círculo de Bajtín, (1986) por el otro, se trabajó para fortalecer, examinar e interpretar la actividad humana en relación con el contexto histórico, social y cultural en el que tuvo lugar esta investigación. Uno de los propósitos que se persiguió al asumir la perspectiva sociocultural fue poner la investigación, la formación docente y la proyección social, que se desprende del proyecto, en coherencia con las bases filosóficas, teóricas y metodológicas del programa de Lengua Castellana y Literatura.

En la ley de la segunda formación, Vygotsky plantea su idea del desarrollo apoyado en la premisa marxista de que “No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia” (Marx, 1859; 1989).

Como las condiciones sociales están cambiando constantemente, los contextos en los que los seres humanos aprenden y se desarrollan son cambiantes, por eso la conciencia humana no puede considerarse una categoría fija que puede describirse de una vez y para siempre, sino que, por el

contrario, es una categoría que experimenta transformaciones continuas, como consecuencia de los cambios que se dan en el plano social. Vygotsky planteó el fundamento de esta idea como sigue:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vygotski, 1979, p. 94).

La teoría de que toda la actividad humana tiene naturaleza dialógica, desarrollada por Bajtin (1986), complementa los planteamientos de Vigotsky en relación con el origen social de la consciencia, de la actividad humana y del lenguaje. Dialógico significa que nada de lo que hacemos, decimos, escuchamos, escribimos o pensamos ocurre en el vacío, porque la acción humana está orientada a la alteridad, porque no existimos en el vacío sino en relación con los otros.

En ese sentido, todo enunciado concreto viene a ser un eslabón en la cadena de la comunicación discursiva en una esfera determinada. Las fronteras mismas del enunciado se fijan por el cambio de los sujetos discursivos. Los enunciados no son indiferentes uno a otro ni son autosuficientes, sino que “saben” uno del otro y se reflejan mutuamente. Estos reflejos recíprocos son los que determinan el carácter del enunciado. Cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona la comunidad. Todo enunciado debe ser analizado, desde un principio, como respuesta a los enunciados anteriores de una esfera dada (el discurso como

respuesta es tratado aquí en un sentido muy amplio): los refuta, los confirma, los completa, se basa en ellos, los supone conocidos, los toma en cuenta de alguna manera. El enunciado, pues, ocupa una determinada posición en la esfera dada de la comunicación discursiva, en un problema, en un asunto, etc. Uno no puede determinar su propia postura sin correlacionarla con las de otros (Bajtín, 1979; 1998).

A partir de lo planteado por Bajtín se puede decir que la enunciación es una instancia, lógicamente presupuesta por el enunciado y que enunciar es utilizar la voz para dirigirse a un tú –que puede ser individual o extendido– porque los individuos existen en relación con los otros, ya que vivir es estar comprometido en un diálogo sin fin con los demás para crear significados y comprensión sobre nuestras vidas en los procesos de socialización. Los significados no se transmiten de una persona a otra, sino que son creados por los interlocutores cuando se comprometen en un intercambio dialógico: los elementos del lenguaje sirven para crear efectos de sentido.

El intercambio dialógico está sometido al orden de la historia, por lo tanto, no hay significados de una vez y para siempre, sino que cuando se dice que los elementos del lenguaje sirven para crear efectos de sentido, lo que se está diciendo es que en el lenguaje no hay objetividad: que la subjetividad y la objetividad son efectos de sentido para significar el mundo humano, sus relaciones e interacciones. Un enunciado refleja la voz de quien habla, pero también la voz de la persona con la que se está hablando y otras voces que se han experimentado en el curso de la vida, de la historia y de la cultura.

En este sentido la investigación narrativa ha encontrado de utilidad el concepto de voz propuesto por Bajtín (1981), con el concepto de heteroglosia y retomado por Vitanova (2013) quien considera que:

His complex work on voice will allow qualitative inquirers to problematize the texts they are studying by looking at the multilayered, polyphonic interactions existing not only between the narrator and the listener but also within the texts of narrators themselves. The voices that are palpable in narrative data belong not only to the author of the narrative and the interviewer(s), for example, but also to others with whom narrators have entangled their own voices or positions. The dialogic perspective of built-in multiple voices in discourse analysis allows narrative structures to encode both a layer of deeply personal, emotionally significant to the individual meanings, and a reflexive awareness of one's social milieu—elements that are prerequisites for agentive transformation and the possibility for a social change⁷ (p. 246).

Este concepto refuerza el carácter dialógico de la constitución de la experiencia humana y de su manifestación en los enunciados que la reconstruyen, para trascender los análisis de contenido en

⁷ Su complejo trabajo sobre la voz permitirá a los investigadores cualitativos problematizar los textos que están estudiando viendo las interacciones polifónicas, multicapas existentes no sólo entre el narrador y el oyente, sino también dentro de los textos de los propios narradores. Las voces que son palpables en los datos narrativos pertenecen no sólo al director de la narración y al entrevistador, sino también a otros con quienes los narradores han enredado sus propias voces o posiciones. La perspectiva dialógica de las múltiples voces integradas en el análisis del discurso permite que las estructuras narrativas codifiquen tanto una capa profundamente personal, emocionalmente significativa para los significados individuales, como una conciencia reflexiva del medio social—elementos que son requisitos previos para una transformación agentiva y la posibilidad para un cambio social (Traducción propia).

las narrativas, supuestamente, cedidas por los participantes y pasar a la consideración de las condiciones en las que se produce el discurso, sus formas de circulación y de recepción. Es decir, para incluir las externalidades de los enunciados narrativos en los análisis.

Un concepto que, de igual manera, nos ayuda a articular los planteamientos de Bajtín y de Vygotsky en la reconstrucción de la experiencia en narrativas, es el concepto de actividad. El concepto de actividad fue planteado inicialmente por el grupo de Vygotsky para explicar la actividad humana con acuerdo a fines, pero una vez conocida en occidente se ha seguido desarrollando y ya tiene tres generaciones de estudiosos en todo el mundo. La teoría de la actividad es un sistema colectivo mediado por instrumentos vertidos hacia fuera: las herramientas y, vertidos hacia adentro: los signos y los símbolos, que orienta hacia el objeto y que se realiza en contexto, por lo que se entiende en las coordenadas de la historia y, que, por su carácter social y colectivo, considera la pluralidad de voces de los actores sociales.

Un breve resumen de su evolución hecho por Kaz Stuart (2012) nos recuerda que es Vygotsky, quien en los inicios de esta teoría señaló la importancia del lenguaje y las herramientas como mediadores en el proceso de aprendizaje. Luego, Leontiev, N. (1978) explicó las relaciones entre el objeto y el motivo de la actividad. A su vez, Latour (2005), desde una tradición diferente, enfatizó en el papel de los seres humanos como actores centrales en los contextos sociales y; Wertsch, Del Río y Álvarez (1995) teorizaron sobre el modelo de interacción en la psicología sociocultural y en los procesos de aprendizaje. Fue Engeström (2001, p. 137) quien introdujo en la teoría de la actividad la referencia a las contradicciones como palancas de cambio y como creadoras de oportunidades para la transformación.

Los desarrollos de la teoría de la actividad nos pueden servir para comprender aspectos básicos de la narrativa y para establecer las relaciones con los otros elementos teóricos de la propuesta de investigación. Cuando Vygotsky introdujo el concepto de actividad cultural mediada por instrumentos y signos y símbolos, nos dotó de unos elementos que permiten entender que el individuo solo puede ser comprendido en su medio cultural; que la sociedad no puede ser estudiada sin la actividad de los seres humanos que producen y utilizan entidades culturales llamadas instrumentos y; que la acción humana orientada a objetos y objetivos se convierte en un principio explicativo de la consciencia.

Como los trabajos de Engeström (2001) han fortalecido la mirada de la actividad orientándola hacia las relaciones complejas entre las personas y sus comunidades en los ámbitos educativos, hemos optado por su definición de sistema de actividad como una unidad de trabajo, con unos principios, que define como:

- Un sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, considerado en su red de relaciones con otros sistemas de actividad.
- El sistema de actividad tiene multiplicidad de voces, puntos de vista, tradiciones e intereses.
- La actividad tiene un principio de historicidad porque los sistemas de actividad se forman, transforman y entienden en el desarrollo de su propia historia. La historia tiene que ser estudiada en la historia local de la actividad y sus objetos y en la historia de las ideas teóricas y los instrumentos que le han dado forma a la actividad.
- Las contradicciones juegan un papel central como fuentes de cambio y desarrollo. Las contradicciones son acumulaciones de tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de

actividad. La principal contradicción en esta fase del desarrollo es la del valor de uso y el valor de cambio de los productos básicos (como el conocimiento y sus diferentes formas de expresión)

- Considera la posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad. Cuando las contradicciones se agravan, algunos participantes del sistema de actividades cuestionan y se apartan de las normas establecidas. Una transformación expansiva cuando el objeto y el motivo de la actividad son reconceptualizados para incorporar un horizonte de expectativas más amplio.

Tanto los planteamientos de Vygotsky, como los de Bajtín y los desarrollos de ambas escuelas dejan en claro que para entender el desarrollo humano y los procesos sociales hay que trascender la figura del individuo aislado y entenderlo en diálogo e interacción con los otros en un contexto histórico, social y cultural.

Ratifico que asumí la idea de narrativa desde la perspectiva sociocultural, como una herramienta de mediación fundamental en la actividad práctica transformadora, interna y externa, de los seres humanos, porque, tanto para Vygotsky (1979) como para algunos neovigotskianos como Wertsch, J. (2006) la herramienta cultural por excelencia es el lenguaje. Para ejemplificar podemos tomar nuestra lengua, como expresión del lenguaje y darnos cuenta cómo su uso le da forma a las maneras como significamos la realidad y cómo pensamos acerca de ella. Las narrativas, como forma privilegiada de significar la experiencia humana, son un subconjunto del lenguaje en las que se puede apreciar de forma localizada el efecto del lenguaje sobre la manera en que comprendemos y significamos nuestra experiencia.

Ahora, cuanto más utilizamos el lenguaje, en las narrativas como formas situadas, para interactuar, pensar y conocer terminan por modelar nuestro pensamiento, palabra y obra. De esta manera, llegar a ser miembro de una comunidad, como la docente, implica el aprendizaje del uso de estas herramientas situadas para dar sentido y comprender la experiencia que se vive. Es decir, que, si tomamos las narrativas como herramientas situadas culturales, histórica y socialmente, estas nos van a permitir crear sentido y por lo tanto, las podemos utilizar para aprender de nuestras experiencias en contextos situados. Si aplicamos lo anterior a las experiencias docentes podemos entender que parte de lo que significa aprender a ser profesor, es aprender el uso de las narrativas socioculturalmente situadas que son los recursos compartidos del contexto en el que trabajan los docentes.

Ya aclaré antes que la noción de narrativa que asumí se fundamentó en el enfoque de la investigación narrativa centrada en la experiencia; en la cual se considera que las narrativas reflejan la actividad humana con acuerdo a fines; que las narrativas son instrumentos de significación del mundo de la vida y, que, el contar la experiencia en narrativas implica una reconstrucción de los saberes y de la experiencia misma.

Además, en la investigación asumí que en el entendido de la investigación narrativa, la noción de narrativa se refiere a otros componentes del proceso de investigación así: a) narrativa se refiere al proceso de producción de los relatos en los cuales los seres humanos representan sus experiencias de la realidad; b) narrativa también designa al resultado de ese proceso, es decir a los enunciados (relatos) producidos en el proceso de narrar; c) como la narrativa se ha convertido en un fenómeno tan importante en el estudio de las ciencias sociales, se entiende además, como una teoría acerca de cómo el hombre reconstruye sus experiencias, al tiempo que se reconstruye

a sí mismo; d) narrativa también es un método de análisis de la experiencia humana reconstruida en los relatos y, finalmente, e) narrativa es la forma para presentar ante la comunidad académica, los resultados de la investigación.

Finalmente, el desarrollo del proyecto de investigación se ejecutó siguiendo lo propuesto en el planteamiento del problema y en coherencia con el marco teórico para fortalecer la investigación. Se llevaron a cabo dos entrevistas siguiendo unos parámetros sin esquematizar el diálogo fluido; una general y otra a profundidad con la docente participante para entender las experiencias pedagógicas y su contexto.

Estas nociones de narrativa no son improvisadas, sino que reconocen los avances teóricos recientes realizados por la comunidad internacional de estudiosos que trabajan con investigación narrativa como camino para la indagación en relación con los saberes pedagógicos de los docentes de las diferentes asignaturas del currículo escolar.

Los conceptos aplicados contribuyeron como referentes básicos desde los cuales abordé el trabajo de investigación, sin dejar de reconocer las variaciones que el desarrollo del trabajo me podría manifestar; siempre obedeciendo a las necesidades surgidas del estudio del fenómeno que nos ocupa y los desarrollos de la investigación narrativa desde la perspectiva sociocultural.

6. Objetivo

6.1. Objetivo General

Reconstruir el saber pedagógico de una profesora de la Universidad de la Amazonia a partir de las narrativas de experiencias docente.

6.2. Objetivos Específicos

- 1º. Identificar las características al uso de la investigación narrativa sobre la construcción y reconstrucción del saber pedagógico.
- 2º Reconocer el tipo de narrativas contadas y las condiciones de producción, circulación y recepción que condicionan la narración de esos relatos.
- 3º Establecer qué influencias parecen condicionar, en los relatos narrados, los procesos de construcción y reconstrucción del saber pedagógico.
- 4º Caracterizar los elementos de las narrativas que dan cuenta de la forma en que se vive y experimenta la construcción de saber pedagógico.
- 5º Asociar a partir de las narrativas elementos que sugieran acerca de lo que influencia el saber pedagógico.
- 6º Deducir, a partir del proceso de reconstrucción narrativa de las experiencias docentes, nuevos interrogantes para adicionar al diálogo sobre lo educativo.

Capítulo III

7. Metodología

Una manera de dar rigor a la investigación narrativa es definir las finalidades en el proceso investigativo. Para Guba y Lincoln (1981) citado por Salazar & Duarte (2016), la investigación debe establecer unos objetivos claros para luego analizar rigurosamente los aspectos que surgen de la indagación investigativa. Se puede hablar de una ruta o guía establecida de la siguiente manera: a) dar a conocer el proyecto, los objetivos y el consentimiento informado a la docente participante; b) examinar los archivos recolectados en los diálogos o entrevistas; c) indagar por la característica de la docente y la forma como fue seleccionado para participar en la investigación, así como su posición académico-administrativa en la Universidad; d) analizar las construcciones y reconstrucciones narrativas realizada por la docente en las entrevistas; e) examinar los contextos y documentos que subyacen del diálogo; f) verificar con el cuerpo teórico el desarrollo de lo planteado en el proyecto de investigación; g) analizar lo recolectado en las entrevistas mediante la construcción, reconstrucción y posterior rehistorización; h) dar a conocer las transcripciones de las entrevistas a lo docente; i) presentar informe final del trabajo de grado (págs. 85-86).

7.1. Método

La investigación narrativa, se inscribió en la secuencia de eventos y datos diacrónicos; descripción de hechos, efectos de los hechos y procedimientos interpretativos. Polkinghorne (1995), diría “(...) creación de una síntesis [más] que una categorización”. Uso de los datos hacia la emergencia de una trama temática: la trama es una pieza seleccionada y creativa de trabajo, porque no todos los datos recogidos son necesarios. El análisis narrativo bordea la frontera del discurso literario y se constituye como una escritura experimental y creativa.

Partiendo de un enfoque sociocultural de la investigación narrativa y del reconocimiento de que los profesores son muy importantes en el desarrollo de la pedagogía y del currículo, por lo cual hay que prestar especial atención a sus experiencias tanto individuales como grupales, escuchar sus propias voces y las narrativas que relatan acerca de su trabajo y de sus vidas. Pero ¿qué hice como investigador? Tomando en cuenta lo anterior, me interesé por la complejidad que trae la investigación narrativa al interactuar con docentes, poniendo en el centro a una profesora: esta vez del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia de Florencia, Caquetá. La comprensión de lo individual no es posible sin una consideración simultánea del contexto institucional, el contexto del sistema educativo, su currículo, las tendencias pedagógicas, la formación discursiva sobre lo educativo y lo pedagógico, y el contexto social y cultural (el discurso de la profesora en concierto con otros discursos que circulan en la sociedad sobre los temas que ella trata), por lo cual hay que responder a esta exigencia de la investigación, en términos de habilitar a quienes realizan el trabajo de articulación de los niveles personales, microsocio, mesosocio y macrosocio.

El construir y reconstruir las experiencias en forma narrativa abre los participantes a la reflexión y al cambio sobre lo que son, y lo que hacen.

7.2. Validación de los relatos en el informe

Para validar el trabajo se trianguló entre fuentes de datos, de acuerdo con lo planteado por Creswell (2012, p. 516), tomando como participante a: una profesora del programa de Lengua Castellana y Literatura quien narró sus experiencias y posteriormente, un análisis-confrontación de los documentos que subyacen del diálogo y una reconstrucción narrativa con la docente.

Lo anterior estuvo sujeto a preguntas que en la investigación interesaba descubrir, desde la vida, sus perspectivas subjetivas, relatos, comportamiento, interacción e experiencias que tienen interés para el proyecto, hasta la noción propia de la investigación narrativa. Todo esto conjugado en un ejercicio de tejido investigativo: ¿Cuáles son las características actuales de la investigación narrativa sobre la construcción y reconstrucción del saber pedagógico? ¿Qué narrativas son contadas y cómo son contadas esas narrativas? ¿Qué influencias parecen condicionar en las narrativas contadas y recontadas la construcción y reconstrucción del saber pedagógico? ¿Cuáles elementos de las narrativas contadas dan cuenta de la forma en que se vive y se experimenta la construcción de saber pedagógico? ¿Qué elementos encontrados en las narrativas permiten hacer sugerencias acerca de lo que influencia el saber pedagógico? ¿Cómo hallar en el proceso de reconstrucción narrativas de las experiencias, interrogantes significativos acerca de la enseñanza, que puedan ser adicionados al diálogo sobre lo educativo? Solo así se pudo asir el conocimiento de la profesora en las prácticas, los relatos de la vida diaria, y la experiencia pedagógica.

7.3. Criterios para la selección de la profesora

La investigación narrativa sobre maestros experimentados demuestra que este grupo de docentes sabe su materia de un modo diferente que sus colegas con menos experiencia (Grant, 1988; Gudmundsdottir, 1988; Hashweh, 1987; Leinhardt y Smith, 1985). Su saber es práctico, se ha desarrollado a lo largo de los años con la «sabiduría de la práctica» (Shulman, 1987), caracterizadas por sus cualidades narrativas; en resumen, transformando “el saber en decir” (Whyte, 1981).

En los diseños de investigación narrativa, los investigadores describen la vida de las personas (o de la persona), recogiendo sus narrativas y escribiendo las experiencias individuales (Connelly & Clandinin, 1990). Examinando los problemas humanos y sociales. La forma típica de la investigación narrativa se centra en el estudio de una sola persona, recogiendo los datos a través de la recopilación de sus relatos, informes de experiencias y discutiendo los significados de las experiencias con el individuo (Creswell, 2012); por lo tanto, la presente investigación se desarrolló con una docente del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia, ubicada en Florencia, Caquetá, Colombia, además de los documentos que subyacen del tejido narrativo.

La disponibilidad para narrar; la formación, la experiencia en las funciones misionales de la universidad desarrolladas desde el programa: docencia, investigación y proyección social; funciones de dirección que permiten -con el ascendiente que tiene sobre la comunidad académica del programa- incidir en los cambios necesarios; la experiencia en la dirección del programa, la conducción de los procesos de acreditación, corresponden a los criterios para la selección de la docente y el ejercicio investigativo.

7.4. Voz participante en la investigación

La maestra que se escogió para que participara y relatara las experiencias en el estudio, es cercana a nuestro ámbito cultural y educativo. Docente en la Universidad de la Amazonia de corte público, con más de 30 años de experiencia en espacios académicos y administrativos. También se documentó el diálogo a través de la información recogida para confrontar y entender el contexto narrado.

Se ha pensado en la Universidad de la Amazonia y su docente por dos razones esenciales: 1) por ser una universidad de periferia y con una población de bajos recursos en la región, por venir sus estudiantes (mayoritariamente) de ambientes rurales y semiurbanos e involucrados en diversas violencias de los conflictos armados, políticos y militares; y 2) porque la docente ha crecido en este entorno, pasando por los escenarios educativos en la Universidad de la Amazonia, formándose en espacios de relevancia nacional (Universidad Nacional) e internacional (Cuba) y teniendo la oportunidad de incidir en espacios académico y administrativo debido a su desarrollo profesional.

La docente participante tiene más de 30 años de experiencia profesional con un rango de edad mayor de 50 años; es docente del programa de Lengua Castellana y Literatura, actualmente Decana, ha participado en grupos de investigación con semilleros, investigaciones relacionadas con su formación profesional, de índole local y nacional (Colciencias); además de tener formación doctoral en pedagogía.

Finalmente, para la triangulación de la información se tomaron las entrevistas y documentos que emergieron de la reconstrucción narrativa para cruzar información en el informe investigativo para luego validar la información obtenida.

7.5. Procedimiento para la selección

El procedimiento para la selección de la docente se relaciona con: 1) edad entre 40 a 60 años; 2) experiencia mayor a 25 años de ejercicio profesional docente; 3) pertenecer al programa de Lengua Castellana y Literatura; 4) hacer o haber hecho parte de la Universidad de la Amazonia; 5) que estén o hayan estado involucrados en su vida cotidiana o trabajos/proyectos relacionados

con pedagogía, didáctica y entorno educativo, o hayan reflexionado desde su ejercicio profesional; 6) que se interesen y participen por el estudio activamente, para hallar en diversos lenguajes los sentidos que dan a sus prácticas pedagógicas en tiempos y espacios diferentes.

7.6. Modo de recolección de la información del trabajo de campo

Los relatos constituyen datos para la investigación, recopilada por el investigador, a través de entrevistas y conversaciones informales que reconstruyen relatos contados por el individuo. Estas historias, y su recolección son llamadas por (Clandinin & Connelly, 2000) *textos de campo* que proporcionan datos en bruto para el investigador.

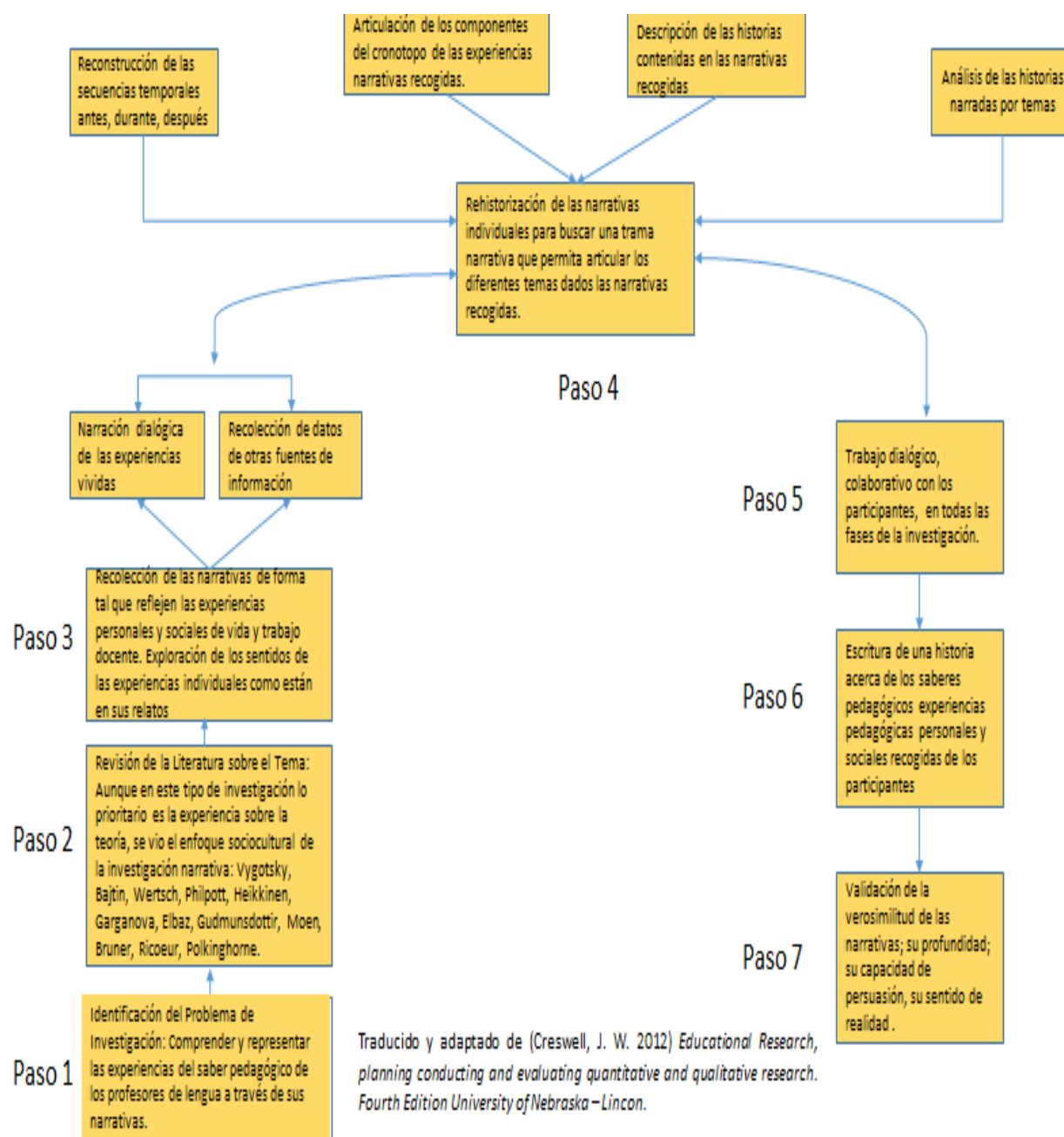
Notas de campo, diarios, transcripción de entrevistas, observaciones, relatos, cartas, escritos autobiográficos y biográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, otros documentos como programaciones de clase o boletines, escritos tales normas y reglamentos, fotografías, planes de clase o proyectos/planificaciones o memorias del centro educativo (Connelly y Clandinin, 1995), ayudarán a la reconstrucción y la triangulación.

La entrevista fue la herramienta para reconstruir las experiencias educativas en los docentes seleccionados: “(...) entender la entrevista, como la técnica por medio de la cual las entrevistadoras –investigadoras- solicitan información en este caso a docentes universitarios –informantes/entrevistados- para poder obtener la información del problema planteado, haciéndose por interacción oral o verbal, siendo este el paso donde se inicia una construcción del guión o el protocolo necesaria para la realización de la misma” (Salazar & Duarte, 2016, p. 78). En palabras de Bolívar & Domingo (2010, p. 10), la entrevista permite ir “(...) más allá de una

mera metodología de recogida/análisis de datos, se ha construido hoy en una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa (...)"

7.7. Procedimiento o pasos en la revisión y reconstrucción narrativa

Con la revisión del estado del arte se inició la indagación sobre la investigación narrativa y los procesos narrativos en la construcción y reconstrucción socio-cultural, así como las nociones de experiencia y su importancia en el saber pedagógico; aunque en este tipo de investigación lo prioritario es la experiencia sobre la teoría, se vio el enfoque sociocultural de la investigación narrativa como herramienta de conocimiento necesario y complementario en la investigación. Se identificó previamente el problema de investigación para comprender y representar las experiencias del saber pedagógico de una profesora del programa de Lengua Castellana y Literatura a través de sus narrativas. Seguido de las entrevistas a la participante para encontrar los diversos relatos a la hora de narrar de forma tal que reflejen las experiencias personales y sociales de vida, y trabajo docente. Exploración de los sentidos de las experiencias individuales como están en sus relatos. Un trabajo dialógico, colaborativo con la participante, en todas las fases de la investigación. Para terminar con un informe de grado que propone nuevos caminos desde la reconstrucción narrativa de experiencias pedagógicas y su reflexión de saber pedagógico en una docente de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia (Florencia, Caquetá). El proceso en la investigación se puede graficar de la siguiente forma:



Capítulo IV

8. Reconstrucción narrativa a partir de los relatos de la profesora Guillermina.

Lo que expongo en el siguiente resultado final, corresponde a los relatos construidos y reconstruidos con la docente, sobre sus experiencias y saber pedagógico, y la articulación con los documentos que subyacen al diálogo para comprender el contexto, permitiendo reconstruir los referentes significativos y el sentido a través de la narración como herramienta mediadora de la representación entre los docentes. El lenguaje como instrumento de comprensión de los fenómenos educativos y sociales.

En una narración, los acontecimientos y las acciones se agrupan en una secuencia construida y organizada por medio de una trama, y su reconstrucción en el relato. Este proceso de construcción y reconstrucción distingue una narrativa de una simple lista de hechos o historias. Por lo tanto, las narrativas dan orden y significan en el ser humano, proporcionando conexiones y coherencia; dan muestra de las experiencias y estructuran un entendimiento; son el elemento propicio para el que el ser humano se ocupe del tiempo y sus acontecimientos subyacentes; aunque debemos aclarar que las narrativas “no son una reconstrucción objetiva de la vida, [son por el contrario] una interpretación de cómo se percibe la vida” (Webster y Mertova, 2007).

Cada vez que se construye y reconstruye un relato, como lo sostiene Riessman (2008), los narradores seleccionan y evalúan los eventos que aprecian como importantes y los enlazan secuencialmente para que los oyentes tengan un significado particular fuera de su “objetividad”. Por lo tanto, las narrativas reflejan "el poder de la memoria para recordar, olvidar, descuidar y amplificar momentos en la corriente de la experiencia".

A continuación, presento los análisis derivados de las entrevistas realizadas a la profesora participante en la investigación: docente del programa de Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de la Amazonia. Para ello, asumí el encuentro como un espacio dialógico en el cual manifesté el objeto del proyecto, los caminos de la construcción y reconstrucción narrativa, así como la posibilidad de narrar y significar generando testimonios personales y propios de su proceso educativo, lo cual permite recuperar su propia voz y hacerla pública.

8.1. Narración de la profesora Guillermina: “Nacida y criada aquí”.

Esta primera entrevista tuvo lugar en la oficina de la profesora Guillermina, actualmente Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de la Amazonia. El punto de encuentro inicial fue una cafetería de la universidad, conocida como “Sillas Rojas”, la más frecuentada por estudiantes y profesores de la institución, pero rápidamente quiso cambiar de lugar. Pasar de la multitud del cafetín a la tranquilidad de la oficina que a diario habita. Ubicó como espacio para el diálogo la mesa de reunión, negando la silla principal del escritorio, sitio determinado para los días laborales. Las condiciones de comodidad, confianza y adecuación ayudan a la disposición dialógica en el encuentro. De forma circular, la mesa, está situada al ingresar a la oficina. La semejanza comunitaria es inevitable en ese espacio, lo que dispone a los sujetos sentado allí al diálogo.

¿De dónde viene? ¿Cuál es el entorno de Guillermina Rojas?

Soy caqueteña, nacida y criada aquí. Expresa con fuerza en su voz para afirmar en el inicio. Guillermina habla con fuerza y claridad, frisa con los 60 años, de baja estatura y complexión gruesa, la piel trigueña y los ojos expresivos, no se presenta ajena a su entorno, sino que sitúa su

marca en el contexto. La identifica el espacio inicial que concentra los primeros aprendizajes de la vida junto a la familia. El tiempo marca la narrativa, la determina y articula desde los recuerdos que extraer para ponerlos en diálogo y reflexión. Siempre hay una experiencia, un acontecimiento que fractura la linealidad y pone a repasar el pasado para proyectar el futuro. No vino de otra parte, ella pertenece a esta zona de colonización, en donde ha dado sentido a su experiencia de la vida: un sello de la trama de su relato. Asume la palabra para situarse en el mundo, identificando el lugar de significación: el Caquetá. Una relación biunívoca: “yo y mis circunstancias”, “yo y el espacio/tiempo” en el que “conjugo mi vida”. Señala la procedencia como un rasgo de identidad. Cada vez que se construye y reconstruye un relato, sostiene Riessman (2008), los narradores seleccionan y evalúan los eventos que aprecian como importantes y los enlazan secuencialmente para que los oyentes tengan un significado particular fuera de su “objetividad”. Para la profesora Guillermina la identidad toma importancia en conexión con la región, el lugar donde nació, creció, se formó y ha vivido en sus prácticas sociales, y relacionada con los soportes a los que acude: la familia y los amigos, también las relaciones laborales y afectivas con su entorno.

La realidad del territorio caqueteño, desde sus inicios, fue compleja. Su extensión era mayor a la actual, perdiendo terreno debido al desconocimiento administrativo y político. El poblamiento indígena, las misiones eclesiásticas, la expoliación de la quina y el caucho, el conflicto peruano, la colonización, la extracción petrolera, la coca, los grupos armados y otros escenarios sociales constituyen el proceso de formación territorial en el Caquetá: “(...) la epopeya de un pueblo heroico que construyó su territorio en medio de infinitas penalidades y conflictos” (Niño et al., 2002, p. 13). El arrasamiento de las comunidades indígenas, en el inicio del siglo XX, abre la historia del Caquetá, ya que las caucherías del siglo XIX explotaron la mano de obra aborígen

dispersando y desarraigando las etnias de sus territorios. La muerte fue el derrotero de desgracia y olvido para los nativos. El desplazamiento de los indígenas generó la recolonización más al oriente, mientras la guerra bipartidista del centro del país arrojaba familias enteras del Huila y Tolima, especialmente; también del Valle del Cauca y Antioquia para colonizar las tierras que protegieran la vida y solucionaran el hambre. “El Caquetá se ha construido y reconstruido, por lo tanto, como una amalgama de pueblos y culturas que, pesa a sus diferencias, han logrado crear nuevos espacios y los sostiene a pesar del conflicto” (Ibíd.). Por lo tanto, en el Caquetá ha avanzado hacia dinámicas socioeconómicas y socioculturales particulares que han determinado el devenir histórico en la región. La colonización (1950-1980), el modelo de ocupación y su proceso de incorporación económica a las dinámicas nacionales, la realidad política y los fenómenos de organización urbana y rural van a generar los nuevos asentamientos en áreas del piedemonte, ampliando la frontera agrícola e insertándose la necesidad del reconocimiento social. El ostracismo político afianzó la reorganización armada en el territorio, primero con presencia de grupos guerrilleros como el M-19 y después FARC, así como mercenarios que coonestaban con la institucional: paramilitares-ejército. Por eso la complejidad pareciera persistir.

De otro lado, la narración admite extensión en el tiempo, se integra con nuevos elementos y agentes que conllevan a fines y circunstancias extraídas de la memoria. Ubica sus emociones al cuestionar el contexto que la abrigó desde siempre, da indicios de construcción identitaria en un territorio diverso y complejo. En este sentido, con la narrativa le atribuye significado a los momentos de la infancia, al entorno, a los hechos y acontecimientos vividos, identifica modos de ser, percibe al otro en su contexto.

Mi papá es del Tolima y mi mamá de La Plata, Huila. Ellos llegaron a consecuencia de la violencia en el interior del país. Desplazados por la confrontación bipartidista recuerda, recogiendo sus hombros y juntando sus manos, el momento nacional que impactó el recorrido familiar de sus padres. *Llegaron muy jóvenes al Caquetá con sus padres, creando su hogar en este territorio.* Una sonrisa se descubre mientras observa fijamente el centro de mesa que adorna la entrada. Sus ojos se posan tranquilamente en conexión con la inmóvil planta acuática que ha instalado en la mesa, extiende sus dedos y el verde de las hojas se refleja en sus manos dándole vida a sus movimientos. Desde el desplazamiento la vida estuvo en este territorio colonizado, circunscrito por la realidad nacional. Sus padres huyendo del escenario de la guerra interna, *locus terribilis*, buscan el *locus amoenus*, el lugar agradable, la tierra de promisión que nombrara Rivera en la zona sur del país donde se ubica el Caquetá. El éxodo, cuentan los historiadores, inició en la parte central del país y los sectores más débiles de la población fueron expulsados por las fuerzas avasalladoras de la violencia que generó el desarrollo. Tolima y Huila fueron departamentos que sufrieron el golpe de la violencia bipartidista. El primero caracterizado por la resistencia a las presiones del poder: el levantamiento de Pijaos y Paeces al mando del cacique Calarcá. El Huila, hacia la parte sur, marcada por conservatismo, aunque La Plata se mantuvo como centro de resistencia y preservación de los patrones culturales indígenas. Desde allí se lucha por los territorios ancestrales. La violencia se produce principalmente por la propiedad y uso de la tierra. La frontera de colonización del piedemonte oriental será el lugar donde se amortigua la confrontación del interior. Los espacios del centro del país se irían cerrando a causa de la lucha y la búsqueda por mantener la vida se extiende hacia otras tierras para no morir: “(...) dos grandes litigios históricos vigentes en esos territorios: la lucha por la tierra de los indígenas – paeces y pijaos- y la de los campesinos por el reconocimiento de sus derechos políticos”

(Molano, 2016, p. 14). La profesora Guillermina es hija de ese proceso violento que aún está por resolverse.

Mi abuela era alfarera, hacía vasijas de barro, con arcilla; también trabajaba con tabaco: hacían los puchos, así lo llamaban. Los padres de ellos vivían de eso y los padres de mi papá eran jornaleros. Todo parece indicar que ellos tenían fuertes raíces indígenas, sobre todo mi papá, de los indígenas del Tolima. Nunca hubo reconocimiento como tal de que yo soy indígena, pero parece indicar, por los rasgos de ellos, por su contextura, por todo ese tipo de cosas, mi papá tenía una ascendencia de alguna manera indígena. Ellos llegaron a Florencia. Mi papá decía que en esa época era un caserío y que lo más grande era el Puerto de Curiplaya. Mi papá aprendió, ya cuando fue más grande, el arte de construir casas, pero era un empírico y él levantó su hogar, nos levantó a nosotros en ese marco: era un maestro de obra. La familia será el referente eterno. No olvida sus raíces, sabe conscientemente que su entorno diversifica y permite “una reapropiación lúcida del pasado” (Ricoeur, 1996, p. 81). Reconoce que con el relato comprender su contexto desde la infancia, la convivencia, los valores, los sentimientos, las actitudes y relaciones, apropiándose de las voces mayores que permitirán darle sentido a la experiencia infantil, dejando huella en el tiempo presente.

Al narrar aparecen momentos de su tiempo, la trama va transformando y ordenando los sucesos, no solamente de manera cronológica sino desde la significación experiencial. Los acontecimientos permiten la creación de los relatos. Ricoeur (1996, p. 134), dirá: “la disposición configurante que transforma la sucesión de acontecimientos en una totalidad significativa, que es el correlato de reunir los acontecimientos y hace que la historia se deje seguir”.

El recuerdo de los ancestros y la movilidad social presentan una realidad del país que termina en la apropiación del nuevo territorio habitado a pesar de ser ajeno, inicialmente, y establecido con el tiempo, y el trabajo.

Yo soy la última de ocho hijos; mayoritariamente, los hijos fueron mujeres, lo que jugó un papel fundamental en la formación personal, debido a la relación solidaria entre las mujeres que se fortalece en las diferentes etapas de la vida. Esa relación, que surgió en la niñez, ha sido la constante de mi vida, hasta hoy, somos unas hermanas: las mejores hermanas. La alegría se asoma desde las comisuras como un par de media lunas. Recordar la época infantil la llena de júbilo. El movimiento de sus brazos se crece al explicar la libertad y felicidad de esa época lejana y feliz de la vida. La compañía de su familia, especialmente de sus hermanas, señala la importancia de la formación inicial y del acompañamiento a los primeros pasos. Con los hermanos, se desarrollaron unas dinámicas diferentes a las nuestras. Fueron dos hombres, mayores. Con ellos no tenemos mayores relaciones. Somos parte de la búsqueda que hicieron mis padres en el Caquetá, abriendo vida y territorio, creando condiciones en la región. La familia va a ser el centro de desarrollo personal a pesar de la ruptura con sus hermanos. La idea patriarcal de la familia se resiente por la mayoría femenina en la que se ha apoyado, generación tras generación, la crianza. Mi papá fue un maestro de obra que trabajó por muchas zonas. Primero en la Comisaría y luego en la Intendencia, le asignaban trabajos de construcción de puestos de salud, puentes, escuelas, etc. Eso me dio la oportunidad de vivir en varios lugares del departamento: San José del Fragua, Belén de los Andaquíes, Solano, Guacamayas, Paujil. Mi papá iba a hacer los trabajos, y como yo era la menor de todas, me llevaban: mi mamá no me dejaba, siempre andaba con ellos. La figura de los padres es un referente importante en la construcción familiar, la protección y compañía apoyan el desarrollo de quien inicia su vida

junto a la familia. Viajar abre oportunidades de descubrir y conocer, la protección familiar apoya la idea de libertad. Acompañaban al padre y desde allí se configuraba la cohesión familiar ya que se gira en torno a la posibilidad productiva del patriarca. Van detrás del proveedor, aprendiendo de la vida y con la vida, dentro de las prácticas sociales a las que él está articulado. *Eso me marcó de por vida porque yo me crié en un ambiente de mucha libertad, no solamente la libertad que me daba poder conocer las cosas, vivirlas; sino la libertad que ellos me dieron porque yo no vivía constreñida ni vigilada todo el tiempo, ya que ellos tenían sus ocupaciones.* La libertad será la herencia infantil y familiar, y por la que estará constantemente exigiendo en su entorno. Descubrir, indagar o explorar a través de la experiencia, desde la vivencia, del contacto con la naturaleza será importante para la vida, para el desarrollo de la futura mujer. El hogar, la familia y sus raíces quedarán cimentados en el territorio caqueteño. No se aleja de los suyos, no se siente ajena al lugar que aprendió a querer y a disfrutar, a pesar de su rebeldía adolescente y la curiosidad en sus manos siempre estuvo ligada a la tierra que le suministró lo necesario para hacerse en su libertad. La mirada hacia el proceso educativo cobra sentido entendiendo también las sensaciones y emociones. La lectura ayudará a descubrir nuevos mundos, otras descripciones de la realidad que transitó y que marcaron significativamente la vida.

Con esto se demuestra el reconocimiento de sí mismo, ese “Yo” determinado en la narración que muestra su experiencia sin desconocer la incidencia de otros. Mirar los acontecimientos desde un sentido crítico y reflexivo permite tejer el significado y darle a su experiencia fuerza valorativa ya que reconoce el resultado histórico que la envuelve.

La autonomía brindada por sus padres contribuyó en la formación y confianza para aprender desde la experiencia. Descubrir sería la constante en la niñez fugaz. Frotando sus manos vuelve a

expresar con agrado los momentos que llegan a su memoria, la reminiscencia reconstruye el pasado de cara al presente. La libertad infantil se conjuga con el aprendizaje. Explorar, conocer e indagar por la vida enlaza las condiciones básicas para el conocimiento inicial. El relato de la infancia muestra los sucesos e incidencias de una historia armónica, sin contradicciones fuertes, acompañada del entorno familiar, evidenciando experiencias que vuelven a través de los recuerdos que su memoria grabó y guardó como un tesoro indeleble. Estar rodeada de su familia, la naturaleza y su vida itinerante aporta en la construcción del sujeto nuevo. *Con mis hermanas buscábamos la forma de conocer, de ser curiosas, de indagar. Nosotros nos íbamos a las quebraditas a ver los caracoles, los pescados, los sapos. Cogíamos sapos y los poníamos en frascos y veíamos cómo se desarrollaban, cogíamos mariposas; es decir, todo lo que había en nuestro medio, como todo niño: curioso, lo vivíamos. Nos picaban los aradores, entonces, buscábamos la manera de cómo quitarnos los aradores y nos echábamos alcohol, talco o mentol por todo el cuerpo, una vida, para mí, muy satisfactoria. Y ese hecho fue fundamental porque despertó una curiosidad hacia el conocimiento que ha sido una constante. A mí me encanta saber, me encanta conocer. Hay veces que la vida le pone a uno límites, y uno ni lo puede saber todo ni lo puede conocer todo, pero las cosas en que he tenido la posibilidad, yo me aplico a tratar de entenderlas, a tratar de ver qué hay detrás. Y yo creo que allá estuvo ese germen en esa etapa inicial que fue muy libre, muy de exploración, de búsquedas, de respuestas a lo que nosotras veíamos.* Con firmeza acentúa lo dicho. Hasta el momento que llevamos de diálogo he comprendido la fuerza en la narrativa que nos permite establecer cómo las relaciones personales y sociales están entrelazadas con la vida, y cómo estas experiencias son moldeadas por las relaciones sociales. La vida como lugar que da forma en gran parte a lo que se dice, el entorno alimenta la solidificación del sujeto. Asimilar la búsqueda y exploración infantil con el aprendizaje significa el camino del conocimiento. *El atreverse, el aventurarse... nosotros nos*

íbamos para los ríos, que en esa época eran muy grandes, y nos metíamos con el agua hasta el cuello: solas, mi mamá estaba tan ocupada atendiendo las cosas, que ni cuenta se daba. Nosotras andábamos en grupo de dos o tres haciendo diabluras. Recuerdo una hermana que estuvo muy cerca mi durante esa época de la niñez: Marina; ella era muy curiosa por los animales y nosotras nos levantábamos por las noches con una linterna a mirar los huevos de las gallinas para ver los pollitos, y ella me mostraba, decía: “Ahí está el pollo”, y los vigilábamos todo el tiempo hasta que nacía, le ayudábamos a partir el cascarón: todo eso nosotros hacíamos. La niñez sigue marcando el proceso de aprendizaje. Descubrir será la constante entre su entorno familiar; guiadas por las hermanas mayores adquiere habilidades que pronto desarrollarán sus quehaceres. La vida la fue contribuyendo. No tenía profesores (formales), había más aprendizaje que enseñanza. Tuvo la libertad en el conocimiento, cercano a lo planteado por Rousseau en una carta que escribió al príncipe de Württemberg, el 10 de septiembre de 1763, para responder a su solicitud por una lista de criterios para seleccionar un educador para su hija, la princesa. Rousseau señaló la importancia de hacer la selección adecuada de los profesores y enfatizó vigorosamente su competencia en esta materia, enumeró una serie de instrucciones que el príncipe debería seguir si quería hacer una decisión pedagógica correcta, aunque parezca paradójico recomendó: 1. El educador debe ser del mismo sexo del alumno(a); 2. No debe ser joven y sobre todo, no debe tener belleza física; 3. Es mucho mejor que sea una viuda entrada en años a que sea una mujer soltera; 4. No debe poseer sentimientos elevados y no debe ser inteligente; 5. Debe ser firme de carácter y preocupado primero por sus propios intereses; 6. No debe ser muy vivaz, sería preferible que fuera mentalmente lento y aburrido; 7. Debe ser indiferente, mejor que sea frío a que tenga carácter atractivo; 8. No debe tener ningún tipo de educación. Mejor si no sabe leer y escribir; 9. La única cualidad mental que no puede dejar de poseer es la sinceridad. Fue así como Rousseau distinguió tres tipos de educadores que nos

forman: la naturaleza, el hombre y las cosas, todo esto en coherencia con la libertad de aprender con el mundo. Para la profesora Guillermina, no hubo un profesor que le perturbara el aprendizaje del mundo. Celebra en el fondo la concepción de aprendizaje autónomo que articula con lo que ahora hace. El no contar con los padres vigilantes le permitió una espontaneidad en el aprendizaje, poniéndola en contacto con la naturaleza, acercándola a la reflexión y valorando el proceso de aprendizaje. Las formas de aprender se dan en plena independencia, por lo que la libertad de aprender y enseñar las identifica como herramientas pedagógicas esenciales.

Después de un tiempo, una de mis hermanas que vivía en Florencia, porque las otras estaban estudiando, le dijo a mi mamá que me tenía que traer porque ya tenía que empezar a estudiar. Yo crecía libre, conociendo, pero yo no sabía leer ni escribir. La escritura y lectura se centra en la concepción alfabética: Esta seña marca la concepción de lectura montada sobre el código lingüístico, particular de la época y de las percepciones que se tenía en el proceso de enseñanza de la lengua en las aulas. Ya iba a cumplir seis años y me movía libremente en el campo. Mi mamá tomó la decisión de traerme a Florencia. Esa época también fue interesante porque me marcó. Mi mamá y mi papá, como ellos viajaban con regularidad, no nos dejaban solos, sino que ellos conseguían una persona para que nos acompañaran; consiguieron a una señora que se llamaba María. “La viejita María”, como le decíamos nosotros, tenía un libro grande e ilustrado con Las Mil y una Noches. Guillermina vivirá en espacios rurales hasta los seis años, cuando se traslada a Florencia para iniciar sus estudios. El núcleo de formación hacía el llamado a sus padres para que la hija menor iniciara sus estudios siempre bajo la compañía de sus hermanas. Se pasa del conocimiento en la libertad y el movimiento a las prácticas sociales de la escuela fijada en los modelos, los actores, los tiempos, los espacios y las acciones. La casa de nosotros era grande y al fondo tenía una cocina de leña: ahí se hacían los alimentos. A mi

hermana mayor no le gustaba que doña María cocinara, entonces, ella le decía: -“doña María yo hago el almuerzo y usted cuénteles historias a mis hermanas” y, doña María, se sentaba en una silla, abría el libro, y se ponía a contarnos, a leernos Las Mil y una Noches. Lo que uno no entendía ella lo mostraba e ilustraba con el libro: me imagino que ella se inventaría cosas, haría los acomodados, pero nos mantenía. Claro, mi hermana era para que no molestáramos, nos mantenía cautivas durante mucho tiempo. Ella nos contaba historias, historias de terror y nos leía este libro. El libro era hermosísimo, todo ilustrado, con hojitas finas, parecía a las hojitas con las que antes se hacían las biblias y unas ilustraciones hermosísimas: un libro muy lindo. Ella nos mostraba las ilustraciones y nos leía los cuentos, nos tenía horas hasta que terminábamos e íbamos a comer. El tránsito entre el aprendizaje por cuenta propia y el aprendizaje vinculado a la enseñanza, como se estila en la escuela, tendrá sus incidencias en la vida educativa y social; la primera, sujeta al descubrir, escudriñar, investigar y leer desde a condiciones de su entorno; la segunda, guiada por repertorios establecidos y adheridos a actividades individuales, asignando lecturas a sus participantes; tenemos entonces una diferencia ante lo mencionado porque se identifica una lectura del mundo y sus fenómenos de forma natural (leer el texto del mundo) y el nuevo tipo de lectura (leer en el mundo del texto) como hacía María para ellas; lo significa, por un lado: el ejercicio de indagación con su contexto; y por otro, la condición guiada desde las herramientas establecidas por la convencionalidad social. La libertad del recuerdo se muestra con espontaneidad. Descarga su cuerpo sobre el espaldar de la silla, estira sus piernas para aliviar la rigidez de la posición, un aire de tranquilidad invade la memoria, no hay vuelta atrás, el beneplácito del momento la cobija. Épocas de picardía, repasa, todo alrededor de los encuentros con la palabra como acto de seducción pedagógica, deja caer el deseo por descubrir; el mayor habla, muestra e ingeniosamente recrea lo narrado. Seduce y comunica, utiliza, entre otras tantas cosas, la imagen para incrementar el momento captado del

receptor, la intención es notoria: el influir en el otro de alguna manera se marca por la paciencia en el relato y el deseo de quien espera. Esa actividad interactiva y comunicativa pone en juego, además de las palabras: el ritmo, la entonación, la intensidad, factores que expresan la emocionalidad del evento, se conjugan miradas, gestos, movimientos, propios de la situación de narrativa y que luego, reflexionando, descubrirá en el aula. La bina contar y mostrar es propicio para el momento. Las narraciones acompañadas de la imagen permiten ilustrar la historia al compás de la espera por la comida. La casa grande y el fogón de leña constituyen un espacio de encuentro y diálogo. Las comunidades primitivas, por ejemplo, se caracterizaron por transmitir sus saberes alrededor del fuego, enseñaban sus experiencias de caza a los menores, quienes atentos escuchaban la palabra de sus mayores. En el círculo está la palabra, los abuelos se encargan de rodear la llama del saber avivando el calor tradicional, alimentando el espíritu para mediar la naturaleza y la comunidad material. Por eso en el centro estaba doña María, mujer mayor que cautivaba a las pequeñas a través de los relatos. Acudía a la historia para seducir narrativamente a las niñas inquietas, a las que deseaban descubrir todo, María seducía pedagógicamente el interés infantil. *Las Mil y una Noche*, antología de cuentos del Oriente Medio, serviría de excusa para captar la atención, así como las cajas chinas, un cuento tras de otro, tejiendo en la imaginación inacabada como el relato de Scherezada, sin dejar morir el deseo de escuchar más. *Otras experiencias que yo tengo sobre eso son: mi mamá no sabía leer, pero mi papá sí. Mi papá le leía a mi mamá. Mi papá le leía la prensa, los periódicos, él se sentaba y le leía. Yo los recuerdo a ellos sentados, él leyéndole y ella sentada escuchando. Después mi papá se interesó por unos tomos que venían con "Santo: El Enmascarado de Plata" y otros héroes que en esa época invadieron los espacios de la lectura de entretenimiento: Arandú. Había otro que no recuerdo el nombre y nosotros nos poníamos a leer. Las más grandes le leían a las más pequeñas, entonces, nos acostábamos todos en el suelo y empezábamos a mirar. Mi*

hermana Marina, que estaba más adelantada, nos mostraba y nos iba diciendo, contando la historia. Yo considero eso importante porque eso de alguna manera me marcó para la literatura y para la lectura. La lectura de los textos para comprender el mundo se torna esencial en el proceso de aprendizaje. El ejemplo del padre se extrapola con su descendencia quienes toman la tarea de cultivar la lectura a través de la visión guiada por el que sabe leer. La actividad marca entre los pequeños el proceso pedagógico formativo desde la práctica para poder centrar la atención libremente más adelante como sucedió con la profesora Guillermina. Lo práctico está relacionado con la libertad y emancipación –en este caso– con la acción autónoma que aprender a través de las historias contadas en casa; es decir, se enseña con el ejemplo desde una concepción consciente, rompiendo el esquema “natural” y tradicional en la educación. En esta época no concibo mi vida sin libros; es decir, no leo todo lo que tenía que leer porque la cotidianidad me absorbe, pero yo nunca me siendo sola si tengo un libro. Mi vida para algunos es una vida muy solitaria, realmente no lo es, yo siempre tengo libros alrededor. Esa señora [doña María], mi papá y mi hermana constituyeron una influencia vital en mi vida para formarme en la persona que yo soy, para formarme como profesional en lengua y literatura, me dieron bases para irme conformando en un sujeto que ve la vida con curiosidad y que piensa que la lectura y la escritura son una entrada al conocimiento, a ese conocimiento: herramienta valiosa. La experiencia implicará una consciencia para la vida: inmediata y reflexiva. Es un conocimiento reflejado por las condiciones del entorno, percibido o representado por los sentidos que permite convertir, desde el pensamiento, en algo objetivo. Sin embargo, la forma inmediata y natural que trae la experiencia constituye una acción que con la reflexión toma significado. En el apartado anterior observamos un saber pedagógico sobre la lectura lingüística y sus funciones epistémicas que no pasan desapercibidas en la práctica, sobre los contenidos de la enseñanza, su poder formador, su orientación y su función al interior de los conocimientos validados por el

establishment. La influencia manifiesta tiene un tiempo y unos autores que se examinan a través de la reflexión, pues ahí se ubica la totalidad de la vida consciente. El examen interpretativo se caracteriza por los acontecimientos sensibles expuesto por el medio y que traen la posibilidad de ser entendidos implícitamente. *Después, en el mundo de la escolaridad fue normal, uno entra a las instituciones educativas y ahí lo que uno recuerda básicamente son las tareas, las compañeras: todo este tipo de cosas*. La lectura entre los que habitan el hogar marcará fuertemente su destino. De padre a madre y entre hermanas. Los libros serán la compañía que rompe con la ritualidad (conservadora) de la sociedad. Narra, recuerda y se representa. No hay mejor forma de reconocerse que través de la narración y su lectura: saca de la memoria los momentos importantes y constructores del sujeto. Al narrar el proceso de aprendizaje se hace consciente a través del sentido en las experiencias, de lo vivido por el sujeto en relación con los demás y el mundo. El ser humano por principio sociocultural, entre las criaturas de la tierra, es contador de narrativas: "ve el presente surgiendo un pasado, dirigiéndose hacia un futuro; percibe la realidad en forma narrativa" (Novak, 1975, citado en Craig, 2007); por lo tanto, la narrativa es "un portal por el cual una persona entra en el mundo y por la cual su experiencia del mundo se interpreta y se hace personalmente significativa" (Connelly & Clandinin, 2006). Tan significativa que orienta los designios personales, aportando a la construcción de un sujeto consciente para la sociedad. *Yo cuando terminé ya mi bachillerato entre a la universidad, entré al programa de Lingüística y Literatura [Universidad de la Amazonia] fundamentalmente porque yo quería estudiar literatura, no me presenté a ninguna otra carrera, yo entré convencida de que quería estudiar literatura. Ahí jugó un papel fundamental también mi hermana Carmelita, otra de mis hermanas. Carmelita se formó en la Normal y allí tuvo la influencia de una monja que le prestaba libros para que ella leyera. Carmelita, es una lectora muy hábil, a ella le encanta leer y llevaba los libros a la casa. Cuando yo veía los libros, yo los*

leía también, a veces me los escondía porque ella consideraba que había libros que no tenía que leer, pero yo la vigilaba cuidadosamente, me daba cuenta dónde los escondía y los sacaba. Un libro que leí muy joven fue “Cien años de Soledad”. Carmelita, lo llevó a la casa y ella me lo escondió, seguramente ella pensó que ese libro tenía escenas que eran duras que yo no tenía por qué leerlas. Yo decía: ¿Por qué ella me esconde el libro? Generalmente, ella los llevaba y me los dejaba leer. Un día le puse cuidado donde lo guardaba y descubrí que lo ponía debajo del colchón. Yo iba y me metía debajo de la cama, que daba hacia una ventana, a leerlo. Yo no entendí gran cosa del libro: lo digo honestamente, además porque es un libro complejo, necesita múltiples miradas y múltiples lecturas para uno entender muchas cosas, todavía hay cosas que no comprendo del libro que me parece que tendría que trabajar más y todo, pero a mí me encantó la manera como él narraba, creo que eso fue lo que más me llamó la atención; la manera como contaba la historia, entonces, yo me lo leía a pedazos, a escondidas, después mi hermana se dio cuenta que a mí me gustaba leer y empezó a llevar con frecuencia obras y me las dejaba para que yo las fuera leyendo, así me fui metiendo en el cuento de la literatura. Ya en el colegio los profesores nos proponían obras, tuve una profesora que me llamó la atención, ella siempre empezaba la clase con la lectura de una novela, nunca supe cómo se llamaba esa novela, pero ella llegaba siempre y nos leía un capítulo iniciando la clase y era sobre un avión que se caía, siempre nos dejaba en suspenso el capítulo siguiente. Yo recuerdo que rogaba para que iniciara la siguiente clase porque quería saber qué seguía, era como una telenovela, lo dejaban a uno en suspenso y comenzaba a hacer uno especulaciones de qué va a pasar después; lástima que la actividad no se extendió mucho, siempre me quedé con la inquietud de cuál era la obra, de alguna manera la he buscado pero, no, nunca la recordé, es frágil mi memoria; esa profesora me pareció interesante por el trabajo que ella hizo alrededor de la lectura en el aula.

La fluidez del momento ayuda a conectar el tiempo vivido con la actualidad. Reconstruir

cronológicamente ordena la secuencia discursiva dándole sentido al relato. Los acontecimientos que se tejen en la vida para formar una persona constituyen la fuerza constructora del sujeto, y es a través de su narración que cobran forma significativa en la existencia. Las construcciones que se hace a través de las narrativas demuestran la actividad humana que ligan los acontecimientos con las experiencias vividas. Las descripciones en el proceso narrativo muestran que la actividad humana es una manifestación del mundo guiada por propósitos, situaciones y secuencias presentadas en la sociedad, que, para el caso concreto, corresponde a cada hecho vivido como grano de arena en la playa de la vida. Los libros seguirán marcando la búsqueda, su lectura formando el sueño profesional y el encuentro con la realidad se conjugarán para determinar el devenir de la vida. Sus hermanas seguirán jugando un papel esencial en la formación de la futura formadora. Alimentar el conocimiento y el cuerpo comprende una visión conjunta, cuidar del cuerpo y nutrir el juicio para tomar consciencia de su entorno.

La familia siempre estará presente ya sea ayudando en la formación inicial o en el proceso de formación profesional. La influencia de su hermana, las lecturas en casa y las clases guiadas contribuyen en afianzar el ejercicio docente venidero. Construye su discurso educativo a través del ejemplo. Liga los primeros pasos docentes con el proceso de aprendizaje y su puesta en la escena educativa. Define su forma de subjetivarse, construida desde las relaciones comunitarias y apropiadas interiormente, significando el Yo con otros y su contexto.

Seguir los pasos de Guillermina no es otra cosa que “la sedimentación de lo vivido: encontrar las huellas de lo que ha pasado; seguir el rastro de quien ya transitó o está transitando, descifrarla, concertarla” (Ferraroti, 1990, p. 110). El relato me lleva a descubrir que desde la experiencia y con cada ensayo o error va puliendo su ejercicio profesional docente. Las circunstancias que

rodearon la formación aportan, el entorno también lo hace, pero el enfrentar la realidad y ejercicio sedimenta lo aprendido. Por lo tanto, el sentido de la experiencia media. Al narrar encontramos las condiciones del contexto, siguiendo los pasos que influenciaron, los lazos afectivos y comunicativos, las dinámicas generacionales y las construcciones que en colectivo se van consolidando. Volver sobre lo vivido en la actividad docente genera una proyección hacia el futuro y una reflexión del ejercicio profesional. No hay actividad sin reflexión y reflexión sin nuevas proyecciones educativas.

Ya en la universidad me dediqué a la parte que tiene que ver con profesionalización y hubo una ligera variación en los intereses, aunque me sigue gustando la literatura. Por esas cosas de la vida yo terminé trabajando más la parte de la lengua y me fui enamorando de ella, encarretando con ella porque me di cuenta de que la lengua es un elemento fundamental de lo que nosotros somos, hacemos, sentimos, entonces, casi todo mi trabajo profesional estuvo ya muy dirigido hacia la parte de la formación lingüística, y la formación específica de la didáctica de la lengua. La misma formación que recibí en la Universidad Nacional me orientó hacia allá, hacia el conocimiento de la lengua, no solamente la lengua nuestra: la materna, sino de otros sistemas lingüísticos, entonces, uno al hacer el trabajo de comparación entre los diferentes sistemas se da cuenta que nosotros tenemos en nuestro lenguaje un instrumento maravilloso, nosotros no seríamos lo que somos sin eso y eso le da una valoración muy grande al trabajo que debe hacer con la lengua. Es extraño que nosotros todo el día utilizamos la lengua y haya gente que no se interese por saber ¿Qué es? ¿Cómo funciona? ¿Para qué sirve? Y que hagamos un uso tan acrítico de ella, tan irreflexivo, para mí es un cuestionamiento que hago a los estudiantes; es como si la gente utilizara todo el tiempo una cosas y no se detuviera un momento a pensar: bueno y esta cosas cómo es, como si la cotidianidad trivializara la importancia que la lengua

tiene en nuestro diario vivir y en nuestro diario profesional, entonces, yo me metí más por esa línea, por la línea de la lengua; además porque el trabajo con las comunidades indígenas le abre a uno las perspectivas, ellos tiene una visión muy diferente de lo que es la lengua, lo que es la importancia de la lengua en esos grupos, en la forma como los cohesionan en un grupo particular con una identidad propia que es un poco diferente lo que nosotros vivimos aquí en la cultura occidental. Es notorio el tránsito entre la alegría que trae el recuerdo y la reflexión de quien ha podido descubrir a través de la experiencia. Conectar sus momentos con la sedimentación de los acontecimientos vividos ayuda a organizar la reconstrucción y su historia. En la narración, las experiencias se concentran en una secuencia modulada por la trama, reconstruida en el relato. Este proceso de construcción y reconstrucción diferencia una narrativa a la lista de hechos cronológicamente engranados. Por lo tanto, el proceso de construcción y reconstrucción a través de las narrativas significan en el ser humano, suministrando conexiones sociales y culturales; entendiendo las contingencias particulares del sujeto sin llegar a las generalidades o verdades inamovibles. Por otro lado, es importante resaltar la mirada al código lingüístico dentro de los estudios del lenguaje y su asimilación de lenguaje a lengua en olvido a las otras formas culturales de significar y comunicar. Esto es significativo dentro del saber pedagógico por la idea de lengua/lenguaje que se maneja, los objetivos de la enseñanza de la lengua, los contenidos y los métodos con los que se enseñan ciertas formas de entender y explicar la capacidad humana para significar y comunicar.

La experiencia docente en la universidad le ha permitido encontrar nuevos espacios de trabajo específico, reconociendo la diferencia de los sujetos que dan sentido al ejercicio profesional. La educación, en especial, la idea de formación tiene gran significado para ella, porque genera caminos de aprendizaje y conocimiento, así mismo subyacen otros senderos que no están ligados

exclusivamente a la clase, sino que se muestran desde la investigación, las direcciones de trabajo de grado y hasta la organización administrativa de los programas: se conoce desde el ejercicio y desde la dirección.

Otro elemento de análisis es la enseñanza de la lengua que corresponde al campo de formación adquirido y que reflexiona desde una perspectiva alimentada por la experiencia. Es importante destacar algunas ideas que se tejen a través del relato. La mirada del mundo lingüístico, el estudio de las destrezas comunicativas y las teorías entorno a la enseñanza corresponde al análisis dispuesto en el diálogo libre y crítico.

Para adentrarnos al análisis debemos decir que en Saussure (1945) la lengua tiene diferencias, no hay comportamientos o sonidos preexistentes, sino que se combina una serie de sonidos e ideas en el sistema lingüístico, por lo tanto, el espíritu disímil está en la percepción del significante y su significado. Es decir, los mecanismos del lenguaje están soportados por las oposiciones a través de sus diferencias fónicas. “En la lengua, como en todo sistema semiológico, lo que distingue a un signo es todo lo que lo constituye. La diferencia es lo que hace la característica, como hace el valor y la unidad” (p. 145). Adicionalmente, en la última parte del *Curso de Lingüística General*, propuso que el objeto de la lingüística era estudiar la lengua como sistema abstracto e inmanente y que el habla estaba sujeta a variaciones del contexto, por lo tanto, imposibilitaba identificarla como disciplina y estudio, o darle estatuto científico. Muchos años después, otras ciencias del lenguaje entre ellas la pragmática, etnografía, sociolingüística y el análisis del discurso demostraron que (la teoría de) los actos de habla eran posible estudiarlos desde el uso lingüístico y comunicativo, en consecuencia, posible de explicar debido a que los seres humanos utilizamos las palabras para hablar, escribir y escuchar; es decir, hacemos con las

palabras en un contexto determinado a través de los actos de habla; sabemos hacer, decir y entender con las palabras, valoramos lo práctico, que en la tradición académica está ligada – exclusivamente– a la teoría gramatical, aunque en las aulas hablamos la lengua más que hablar de la lengua. Luis González Nieto (1980), ha planteado que

(...) se ha atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de esquemas arbóreos que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de descuido de tareas que hoy más que nunca son prioritarias y vigentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de reflexión y de espíritu crítico para que el lenguaje no sea, como es, una forma continua de discriminación y de manipulación sociocultural de la mayoría de los ciudadanos (págs. 172-173).

Este problema quizás es herencia de las propuestas estructurales y gramaticales en donde los aspectos no verbales, los actos de habla, las incidencias socioculturales, los procesos de intercambio comunicativo o los procedimientos lingüísticos y no lingüístico no representan una frecuencia de trabajo en las aulas escolares. De ahí que Roulet (1976) haya manifestado que nuestra capacidad de aprender la lengua está más allá de la descripción y explicación de esta.

En los últimos años la educación lingüística (y la literatura) ha tenido cambios interesantes desde el campo teórico, sustentado en el hacer de los profesores y su contexto de aula. Por ejemplo, el mundo lingüístico ha enfatizado en el uso lingüístico y comunicativo entre las personas, incluyendo disciplinas académicas como análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, entre otras. Este giro copernicano también descubre, en el estudio sobre la lengua y la comunicación,

enfoques adicionales como el comunicativo y sociocultural en la enseñanza de las lenguas que trae como objetivo un aprendizaje educativo de competencias comunicativas no solo para la adquisición de las estructuras sino para saber hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999).

Estos cambios no dejan por fuera las condiciones sociales que se añaden en el proceso educativo debido a la significativa información que integran los contextos escolares (por lo tanto, sociales y culturales). Otros lenguajes, contenidos o culturas de la mano del internet o la televisión integran el vertiginoso mundo tecnológico en las instituciones, por esto, en los estudios del lenguaje esas transformaciones comprenden énfasis en el carácter comunicativo y sociocultural. Para Lomas (2017), la educación lingüística y su enseñanza tienen nuevos ejercicios que comprenden pensamiento crítico, deberes democráticos, libertades y principios éticos que van más allá de las destrezas comunicativas. La propuesta del académico gira entorno a la emancipación comunicativa (p. 12), ya que las habilidades lingüísticas y discursivas en el contexto educativo deben estar orientadas hacia la transformación social como eje misional de la educación. Hablar de cambios curriculares, didácticos o pedagógicos tienen inmerso condiciones éticas, sobre todo por la concepción política e ideológica de la educación y su objetivo vinculante en el uso comunicativo.

El legado gramatical, por la tradición académica, en la educación lingüística ha transmitido una herencia estructural en su enseñanza sin integrar el significado del aprendizaje emanado de la vida y sus experiencias, excluyendo su conocimiento y comprensión que pueden ayudar a mejorar las condiciones sociales. De ahí que el aprendizaje lingüístico no se debe quedar exclusivamente en las categorías gramaticales, sintácticas e históricas sino abordar otros escenarios de selección de información, conocimiento y acceso al diálogo con culturas, opiniones

y emociones. Una educación lingüística que ayude a la lectura del mundo y desate la palabra de las maneras formales de ver el universo. Gianni Rodari (1973) expresaría que el uso de la palabra pertenece a todos y por eso la hace democrática, no para postular artistas, “sino para que nadie sea esclavo” de ella y su utilización. Y aquí el papel del educador cumple una función relevante porque a pesar de la tradición, la esperanza social y educativa emerge desde la integración de las nuevas visiones curriculares, vinculando el optimismo de la voluntad (Gramsci, 1923) para la construcción del sujeto y el empoderamiento de la palabra, así como escribiera el poeta Blas de Otero (1955, p. 82): “Si he perdido la vida, el tiempo, todo (...) me queda la palabra”.

Educar encierra un poder y su valor de uso se soporta desde la palabra como innegable mediación para la acción. Por lo tanto, hay una orientación para el hacer escolar a través de la influencia del lenguaje que no es inocente ni arbitraria, sino que se dirige a ciertos objetivos como asegurar el derecho al aprendizaje de la cultura soportado por las bases de la equidad, la crítica, la democráticas, la libertad (emancipación) y la dignidad en la construcción de sociedad, excluyendo la injusticia, la violencia y la ignorancia. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que este proceso formativo está mediado por el deseo y el placer de aprender, de saber y conocer a pesar de las incertidumbres y contingencias que traen los contextos socioculturales inmersos en la labor educativa. George Steiner (1988), manifestaba que la mejor forma de concebir la relación de maestro-estudiante debe soportarse por un “amor desinteresado”. Estos se relacionan y conversan a través de los saberes comunales e interminables entre la cultural del profesor y la cultura del estudiante que buscan respuestas de los estímulos del entorno, de las vicisitudes sociales, de las voluntades por saber las perspectivas del mundo y por las cosas significativas que se saben y se es.

Como se afirmó arriba, una educación lingüística ligada a la construcción democrática contribuye a la diversidad y aprecio de nuestras culturas, al aprendizaje por la convivencia armoniosa y, finalmente, al fomento de una ética comunicativa, vinculada al favorecimiento y apropiación consciente de los imaginarios sociales, de los hábitos culturales que conduzcan a leer e interpretar los significados ocultos en los mensajes de la interacción y la comunicación.

(...) la educación lingüística debería entenderse no solo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una actitud crítica entre los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira (Lomas, 2017, p. 21).

Philippe Sollers (1975), nos recordaría que el profesor vale más porque aprende desde sus contextos para sí mismo desde la otredad, no es ajeno a la voluntad social, a pesar de las exclusiones monopólicas de la teoría y las técnicas que ingresan en los procesos académicos, de la “verdad” educativa en ideas, ya sean españolas, europeas o anglosajonas que se introducen en cascada a través de la importación teórica sucumbiendo la riqueza sociocultural latinoamericana, en este caso. Por eso, la labor del maestro cumple una función importante al despertar la consciencia del otro (estudiante) y de sí debido a la necesidad naciente de la realidad. La enseñanza, y por consiguiente el aprendizaje, no se adapta a las rutinas pedagógicas, sino que, por el contrario, se enciende como el fuego despertado por la verosimilitud emergida por la contingencia de la labor. Es frecuente el anonimato de los docentes en las aulas; callados por el

sistema tecnócrata que pesa desde las mallas o formatos para el desarrollo de las tareas impuestas y que no ponen en conexión la difícil pero inquietante actividad transformadora en la educación. La vida escolar despierta pasión, utopías, emociones, voluntades y objetivos trazados por la gratitud comunicativa al reconocer una voz a otro lado que increpa el entorno desde los cuestionamientos “simples” y problemáticos. Por lo tanto, volver a las voces silenciadas también debe estar presente en el camino formativo porque se hace y se piensa en la práctica diaria: el aula como laboratorio.

Sin embargo, todo no ha surgido de forma espontánea. Inicialmente la investigación educativa se dio desde la sociología y la psicología. La primera, dedicada al análisis de la escuela y sus modos de transmisión del conocimiento; la segunda, desde las estrategias en el aprendizaje y la utilidad didáctica en los procesos educativos; es decir, entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica. Hoy el acento está, no solamente en las estructuras sociales y la mente del individuo, sino en lo que las personas hacen y dicen en las escuelas. El aula ya no es el espacio físico de concentración didáctica sino también el escenario comunicativo donde se pone en relación el hablar, escuchar e interpretar entre la comunidad, donde se aprende hábitos, conceptos y destrezas, y se olvidan otro tanto, donde se interactúa por la condición activa de los participantes, “(...) semejantes por su actividad a la proverbial colmena” (Jackson, 1968, p. 51).

Al poner en función cualquiera de los soportes semióticos que tenemos para comunicarnos compartimos el conocimiento construido del mundo a través de estrategias de cooperación. Al hablar, escuchar, leer o escribir intercambiamos significados. Disponernos al diálogo ayuda a la adquisición de diferentes formas culturales trazado por el intercambio comunicativo. Además, aprendemos a ordenar el pensamiento y las acciones conocidas en el entorno social disponiendo

estrategias de solidaridad entre las personas: un conocimiento del mundo compartido. Por eso, la vida escolar debe propender por la construcción de currículos que tengan sentido con el contexto de la comunicación (Lomas, 2002) y sirvan de herramienta para el aprendizaje escolar y social.

Algunos lingüistas, o tendencia lingüística, han planteado que el objetivo de la educación lingüística gira entorno a mejorar la expresión y comprensión del estudiante – y esto es importante–, pero también debemos mencionar que se debería fomentar las herramientas verbales y no verbales de la comunicación como eje de representación en la interacción social, que constituye aprendizaje. Leer, expresar las ideas adecuadamente, escribir, resumir, debatir e identificar sentimientos o fantasías, disfrutar, conversar, descubrir y conocer los modos discursivos que la información utiliza para la manipulación, por ejemplo, debe estar inmerso en este proceso formativo; seleccionar y evaluar cada anuncio establece una relación con las habilidades expresivas y de comprensión, así como de conocimiento social a través de los diferentes intercambios verbales y no verbales.

Rafael Ramírez (1964), planteó que la orientación comunicativa en la enseñanza de la lingüística no es nueva debido a que es inherente a la actividad del lenguaje y su enseñanza, por eso manifestaba que el propósito de

(...) los maestros en la enseñanza del lenguaje no es otro que el de ayudar a los niños a empeñarse más satisfactoriamente en aquella actividad del lenguaje que son muy comunes en la vida social en que diariamente participan, y revelarles otras actividades de igual naturaleza, y menos usuales que las anteriores, en las que también pueden empeñarse, proporcionándole la capacidad inicial para el objeto” (p. 21).

De ahí que sea necesario el papel docente en seleccionar, construir o adecuar las actividades curriculares de modo que ponga en interacción el aula y haga posible los intercambios comunicativos entre la población para el uso de la lengua en contexto.

Para Lomas (2017), existen causas que mantienen la crisis de la enseñanza de la lengua; una es el abordaje en la formación inicial de las facultades en donde:

(...) sigue aún dominando aquellas miradas sobre el lenguaje que excluye de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo de las personas. De ahí que, con frecuencia, casi nada se enseñe en tales facultades sobre el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos de habla, del escuchar, del escribir y del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos, audiovisuales y digitales. Por el contrario, el énfasis en la formación inicial del profesorado se pone en el estudio fonológico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de autoras, autores, obras y épocas de nuestra historia literaria (p. 51).

De modo que los tiempos en las clases se utilizan, en gran medida, a la descripción de las estructuras (fonemas, monemas y morfemas), las categorías gramaticales, la ortografía, el análisis sintáctico; desconociendo los contextos, su uso y conocimiento; aislando el complejo proceso de creación, construcción, análisis y recepción de los mensajes. Sacralizar como único los contenidos formales en la enseñanza de la lengua es desconocer los objetivos de la educación

y las capacidades comunicativas de los seres humanos. Por ello es necesario preguntarnos: ¿Qué es lo que se enseña en las escuelas en materia de lenguaje? ¿Cómo se trabajan los usos de la lengua en la escuela? ¿Cómo reflejan los contenidos lingüísticos la diversidad comunicativa del ser humano? ¿Y, finalmente, qué espacio ocupa el aprendizaje lingüístico frente a los significados socioculturales?

Es por esto por lo que el aprendizaje de la comunicación debe partir de los contextos comunicativos apropiados por el estudiante a través de su intercambio cultural con el entorno, desde las capacidades adquiridas para decir, hacer y entender; o de lo contrario, se limitará a memorizar las reglas gramaticales de la lengua sin saber las relaciones significativas que trae la acción comunicativa y el sentido en la lectura del mundo, y sus acontecimientos.

De otro lado, la reflexión de estos momentos adquiere importancia por el sentido dado, por las voces que se van reconociendo en el camino, por las historias enriquecidas desde la acción y en la vida a través de la experiencia universitaria y social. Los relatos serán testimonio de la práctica pedagógica que humaniza y contribuye a la construcción de identidad. Ser capaz de asignar significado al contexto afianza la identidad profesoral. Articula la visión docente como creador y no reproductor de datos, temporaliza las circunstancias de la época, sitúa el sujeto y su discurso, y ayuda a resolver problemáticas locales y regionales porque se identifica con la comunidad. Cada vez que se construye y reconstruye un relato los narradores evalúan las experiencias recordadas como importantes o no, y ligan los momentos para descifrar el significado particular en el individuo. Por lo tanto, las narrativas irradian: con la memoria, las reflexiones pedagógicas y la reconstrucción del saber pedagógico que el docente ha sedimentado, en este caso particular con la profesora Guillermina.

Tengo dos experiencias de mi ejercicio para hablar de la importancia de la lengua en las sociedades. Una es de la experiencia cotidiana que uno vive, casos, por ejemplo –me impresionó mucho–, en un cajero automático, estaba un muchacho con la tarjeta y no podía hacer uso del cajero, terminó diciéndome: “¿me ayuda? Es que yo no sé leer ni escribir”. Era un hombre joven y no estaba tan mal trajeado. Yo al principio creí que era un malandro y luego me di cuenta de que no. Para uno es extraño que un muchacho no sepa leer ni escribir. Yo le ayudé a sacar el dinero. Eso me impactó. Desde ahí empiezo a entender que gran parte de las actividades que realizamos, así sean las más sencillas, están mediadas por el lenguaje. No es el discurso que nos tiran en los libros o en las aulas sino en la realidad. Hacer cualquier actividad, o habla, o escribe, o lee, una de esas actividades: eso es lengua. Todas las prácticas que usted desarrolla son a partir del lenguaje, de ahí la importancia. Uno no puede renunciar al lenguaje, ningún ser humano puede renunciar al lenguaje, ningún ser humano puede renunciar a pensar, ningún hombre puede renunciar a conocer y todas estas prácticas, y las múltiples funciones que tiene el lenguaje son las que le dan su razón de ser, y de por qué la usamos constantemente, de ahí la importancia vital. El otro aspecto que me llama la atención que viene derivado del trabajo realizado con comunidades indígenas, por lo menos que realizamos con otro compañero en comunidades indígenas, es que la lengua nos cohesiona dentro de una cultura y somos parte de esa cultura a través de la lengua, entonces, nos reconocemos como Uitotos porque tenemos una lengua que nos permite comprender el mundo y lo hacemos a través de esa lengua, somos caqueteños porque tenemos el “ji” en lugar del “sí”, tenemos todas esas características. Uno va a otro lado y escucha a una persona e inmediatamente dice este es colombiano; es decir, nos identifica como Nación, nos identifica como compatriotas, nos identifica como sociedad, nos identifica como seres humanos, entonces, cómo desconocer el lenguaje: somos lo que somos

gracias al lenguaje, entonces, uno no puede obviar su importancia; y ¿por qué lo enseño? Porque me gusta entender eso, porque soy una convencida que el lenguaje tiene que estar en todas las actividades de la vida de uno. Yo creo que es uno de los aspectos más importantes. Mire el problema que nosotros tenemos porque la gente no escribe bien, no lee bien. Gran parte de los problemas que tenemos nosotros en Colombia y concretamente en la universidad es porque las prácticas del lenguaje no se han desarrollado como deben desarrollarse, entonces, bueno, hay que contribuir a eso y ahí la enseñanza, y el aprendizaje de la lengua juegan un papel esencial: vale la pena intentarlo, vale la pena hacerlo. Mientras escudriña entre sus recuerdos juega con un vaso y un pitillo. Repasar los años de la vida administrativa le llena de orgullo al ser parte del crecimiento de la universidad y el programa. Su voz retumba en el pequeño espacio designado para el diálogo.

Como el Sereno que camina en la noche vigilando las calles y regulando el alumbrado, transita la profesora Guillermina, entre sus recuerdos. El relato y su reconstrucción narrativa se convierten en la llave que cuida silenciosamente para abrir la puerta de la memoria. Cada instante se vuelve de su agrado al soltar varias sonrisas entre su historia. Las manos siempre en movimiento acompañan su evocación de aquella época. Sin lisonjas ni adulación expresa tranquilamente lo que su memoria abre entre la luz del vigía. Cada vez que se abre una puerta de la memoria emana la experiencia como luz entre la oscuridad. Realza la importancia del lenguaje y su función crítica, comunicativa y evolutiva. Soporta el desarrollo social a través de la función semiótica del lenguaje, articulada con combinaciones sustanciales que dan la oportunidad de ordenar las condiciones interactivas de los sujetos. El lenguaje y su construcción narrativa aportan en la edificación de la sociedad, primero, a través del acto comunicativo; y segundo, desde la cohesión social. Como diría Barthes: “(...) el relato está presente en todos los tiempos, en todos los

lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad (...)” (1977, p. 2) y hace parte de la esencia mediadora para la identidad, transmisión y reflexión de las acciones cotidianas. El lenguaje como consciencia social.

Yo enseño la lengua para todo. La lengua hay que enseñar para aprender a pensar y organizar el pensamiento. Hay que enseñarla porque nos permite funcionar en una sociedad donde, mayoritariamente, somos alfabetos; hay que enseñarla porque todas las prácticas que nosotros desarrollamos cotidianamente tienen que ver con la lengua; hay que enseñarla porque nosotros como profesores enseñamos a través de los usos de la lengua; hay que enseñarla porque la función cognitiva se desarrolla con el lenguaje: ¿cómo me acerco a los objetos del conocimiento? Pues a través del lenguaje. Cada una de las actividades que uno desarrolla está ahí y, por lo tanto, ahí está su importancia, su razón de ser, ahí está el valor.

La experiencia docente cobrará en su vida una importancia de cara a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que un profesor va adquiriendo a través de la práctica. El ejercicio docente será el bastión principal para encontrar su camino profesional, alimentado de fuentes académicas organiza lo que será su derrotero por la vida pedagógicas. La docente será de gran ayuda para el ejercicio profesional y que reconstruiría en la narración. El proceso de aprendizaje y enseñanza será el tejido del conocimiento en su vida profesional a través de su relato engrana la cotidianidad académica con citas que da fuerza a la narración. Nuevamente, reconoce la importancia del lenguaje como mediador del conocimiento y del desarrollo social. El soporte semiótico, especialmente el lenguaje, jugará un papel fundamental porque estará en función del proceso cognitivo del ser humano, transformador y reflexivo. Enseñarlo, entonces, cobra su relevancia por la incidencia social y cultural entre los sujetos. El aula y la interacción con los

estudiantes será el espacio para extender la función crítica y de conocimiento que a través del lenguaje se gesta.

Profesora: volvamos otra vez a esa etapa infantil: seis años, no sabía escribir, todavía no sabía leer, su hermana le pide a su mamá para que la envíe a estudiar: ¿Cómo podría en estos momentos recordar los escenarios en relación con Guillermina y madre, Guillermina y padre? O sea, las relaciones que de una u otra manera marcan el derrotero de las personas.

Yo con mi mamá siempre tuve una relación muy buena. Bueno, dice que para todos hijos las mamás son mujeres muy especiales, pero mi mamá fue una ¡mamá, mamá!, profundamente respetuosa de uno de lo que uno era, de las relaciones que uno tenía con las demás personas, nunca hubo un requerimiento de: usted no debe andar con “fulano o zutano”, nunca hubo una rescisión sobre eso o “usted no se va”; confió plenamente en la educación que nos había dado, ella fue una persona que era extraordinariamente paciente. Hay una hermana que se parece mucho a ella, Carmelita. Yo tengo muy buenas relaciones con Carmelita, quizás por eso, porque ella se parece mucho a mi mamá. Mamá no era una mujer conflictiva, por ella ni se empezaba ni se terminaba nada, fue una mujer dedicada fundamentalmente a mi papá a sus hijos y a mantener un hogar muy bien mantenido; trabajadora, acompañó a mi papá en todos sus viajes y trabajos, siempre junto a él. La idea de mujer y madre representa una referencia importante en el imaginario familiar; la madre vuelve a través de la hermana para seguir proyectando la visión de su tiempo; el esposo y padre se identifica con la mirada del páter familia, adherido al contexto rural y local; la incidencia en lo educativo también tiene su revisión y es adaptada a los tiempos de cambio. Mi papá es persona como echada para adelante, mi papá era de mal genio, de esas personas que se atreven hacer las cosas a tomar iniciativa que hacen las cosas, un hombre absolutamente responsable en lo que él se comprometía, responsable con su familia, a nosotros

nunca nos faltó nada y éramos varios, era una persona honesta, nunca le quitó nada a nadie, yo crecí con esos valores: la honestidad, la transparencia, que la palabra vale, eso nos lo decía él: -“Es que cuando uno habla eso que uno dice es como si firmara un papel”, era de esas personas antiguas en las que la oralidad tenía un valor fundamental, no necesitaba uno firmar para existir un compromiso. Yo crecí con eso. La relación oralidad y escritura cobra un valor relevante como código del honor o del respeto por lo acordado, además de significar en el proceso formativo para la vida. Mi papá tampoco intervino jamás en las decisiones que yo tomé, además porque yo ya me había criado de una forma independiente y no permitía. Yo fui independiente de niña y sigo siendo independiente ahora. Esa infancia asentó las bases para lo que yo sería. Jamás he dependido de nadie. Cuando ya crecí, que tuve modo de trabajar: a los 15 años ya estaba trabajando, ya me proponía independientemente para todas mis cosas y tomé todas mis decisiones, buena o malas, pero las tomé, ¿qué hizo mi papá y mi mamá?: me acompañaron en cada una de esas decisiones. Espero no haberme equivocado tanto, pero ellos siempre me acompañaron, me orientaron. Todo padre orienta, pero en últimas las decisiones fueron mías. Con mis hermanas pasó lo mismo: ellas se casaron, todas son casadas; mi papá y mi mamá las acompañaron en las decisiones: jamás intervinieron en los hogares de ellas, nunca. Ellos nos criaron esa idea de que hay que respetar las decisiones y que cada quien en el marco de las relaciones que tiene con sus esposos dirimen eso: jamás intervinieron, mi mamá y mi papá fueron profundamente respetuosos de eso; o sea, yo con mi papá y mi mamá nunca tuve problemas graves, bueno, para la época lo más normal era que lo calentaran porque se excedía, pero mire que tampoco hubo mucho de eso, solo en algunos momentos, pero en términos generales fueron unos excelentes padres. La tranquilidad y orgullo de los recuerdos se instalan en el lugar. El entorno familiar sigue significando el motor del desarrollo personal. Nada de lo aprendido se da en el vacío, todo está formado por la transmisión experiencial que vivió con sus

padres y hermanas, desde la construcción personal, hasta la reconstrucción comunitaria en la vida, alimentada siempre por las narrativas que dan forma a la realidad. Según Moen (2006), las narrativas se construyen en lo personales y lo colectivo. Son creadas por las experiencias, acontecimientos, momentos y los sentimientos del narrador, así como por las interacciones y los entornos culturales, históricos, sociales y políticos en los que se producen. Por lo tanto, las narraciones exponen, esencialmente, temas relacionados con la identidad y la pertenencia cultural. Muestran nuestras identidades y significación del mundo que leemos y en donde actuamos, volver a los momentos, ayuda a conectar el gran tejido de la vida, de lo que se es hoy y del aporte para el futuro.

Profesora, ya a los 15 años trabajaba. La actividad laboral inicia desde muy pequeña, ¿Cómo llegó a esa edad, tan joven, y ya con responsabilidades laborales?

Usted sabe que los padres pensaban que nosotras las mujeres no necesitábamos mucha educación, sobre todo mi papá, porque conseguían un marido y para qué necesitaban una profesional en la casa. Esa idea que tenemos ahora nosotros con la educación, fundamental, ellos no la tenían y para ellos la formación de uno es una carga: éramos ocho. Cuando nosotros terminamos, en esa época se llamaba cuarto de comercio, porque yo estudiaba en el Colegio Central de Niñas, hoy se llama San Francisco, allá eso tenía modalidad comercial, luego se conocía también como Colegio Nacional Femenino y nosotras nos formábamos en técnica de secretariado y contabilidad, una formación básica, y después, entonces, uno hacía el quinto y sexto y se graduaba. Mi papá me dio estudio hasta que salí de ese nivel y me dijo: “bueno, yo ya cumplí, ahora les toca a ustedes definir si van a seguir estudiando o no, pero yo ya no quiero saber nada de eso”, entonces, nosotros con mis hermanas, tres de ellas, las últimas tres, porque ya las otras se había casado y tenían su hogar, tomamos la decisión que íbamos a seguir

estudiando de noche: Marina, Stella y yo. Terminamos el bachillerato de noche, los últimos dos años: quinto y sexto, lo que hoy es décimo y once –y de día–, pues trabajaba. Yo terminé a los 17 años mi bachillerato. Yo fui y me presenté en una empresa que llama Coomotorflores porque necesitaban una auxiliar, me hicieron un examen y pasé, y entré a trabajar: no sabía gran cosa, además que era una niña, pero tuve una buena mentora. Al principio no le gusté mucho, pero ella después me fue enseñando y me enseñó bien. Yo aprendí ahí. Estuve un año y después ya me presenté en otra empresa trabajando como secretaria. Yo hice toda mi carrera profesional como secretaria. Después de terminar el bachillerato me vine y me presenté a la universidad y pasé. Mis otras hermanas dejaron ahí: yo sí seguí. A los dieciocho (18) años ingresé a la universidad. Mis hermanas no siguieron estudiando porque ya una tenía novio, a la otra le encantaba la parranda, estaban trabajando y no veían importante eso: yo sí. Yo quería estudiar literatura, ese campo me gustaba. Yo vine y me presenté aquí. ¿Sabe quién me hizo la entrevista para ingresar a la universidad?: Wildamiro Trujillo, él fue quien me entrevistó. En esa época había varios aspirantes: nos hacían entrevistas. Mientras sigue hilando su memoria a través de la narración voy identificando los momentos situacionales de la época. La narración le va a permitir exponer, esencialmente, temas relacionados con la identidad y la pertenencia cultural. Mostrar las identidades y significación del mundo que leemos y en donde actuamos, permite descubrir el entramado histórico que impacta a las personas del momento. La mirada patriarcal se muestra en la realidad que transcurre entre la normalidad y el momento. La sonrisa se desvanece y la seriedad se instala para recordar la situación femenina de la época. Sobre la mujer colombiana podemos recordar ciertos elementos que nos ayudaría a caracterizar el contexto, especialmente en la literatura de siglo XIX, caso Manuela (Eugenio Díaz Castro); María (Jorge Isaac); o en los inicios siglo XX con La vorágine (José Eustasio Rivera). Las corrientes migratorias y de colonización han dinamizado estructuras socioeconómicas particulares, presentando incursiones

de actores sociales y políticos que ubican una mirada específica de la mujer en Colombia. La exclusión entre las relaciones sociales, especialmente en la parte educativa para la mujer estaba “vetada” debido a la estructura patriarcal impuesta hacia ellas. Pero va a ser la misma educación la que contribuya a generar condiciones diferentes en el desarrollo personal de Guillermina y proyectar en la vida cambios para su tiempo, ya que rompe con la concepción tradicional de la fe cristiana, la familia y el hogar, únicos tópicos de instrucción para las mujeres, así como la maternidad y el cuidado de la familia. Durante las primeras décadas del siglo XX coexistieron dos tendencias que ubicaron a la mujer en concepciones antagónicas. La primera, afirmaba que la única función de la mujer estaba en la reproducción y en la práctica de “virtudes”: la castidad, la sumisión y abnegación ante el “hombre de la casa”. La segunda, desde una mirada más avanzada buscaba incorporar a la mujer al mundo laboral bajo el principio de igualdad y por necesidad de la sociedad burguesa al delegar tareas de eficacia en el nuevo modelo capitalista, a pesar de la posición de la iglesia quien expresaba que el trabajo obrero entraba en colisión con la vida familiar para las mujeres casadas, por eso en el auge industrial de nuestro país la fuerza laboral de las mujeres era grande, pero entre jóvenes y solteras. Por lo tanto, avanzar hacia los cambios en torno al papel de la mujer en la sociedad también dejó de lado la “angelización” de la misma, aislando, de alguna manera, el referente católico (identificada con la virgen María), de reina del hogar y rol exclusivo de responsabilidad hogareña. Para los años 20, y como consecuencia del impacto en la primera guerra mundial el desarrollo femenino tuvo mayor extensión debido a que sectores de mujeres que tenían la posibilidad de viajar al exterior, leer y tener contactos con otras experiencias por el mundo adoptaron actitudes distantes del ideal convencional de la mujer. El Decreto 227 de 1933, por ejemplo, garantizó el acceso educativo al bachillerato y a la universidad a la mujer, a formarse en áreas que eran concebidas como no femeninas: enfermería, filología, ingeniería, odontología, medicina, entre otras. Gerda Westendorp Restrepo, fue la

mujer que abrió el campo académico al graduarse en Filología e idiomas en la Universidad Nacional de Colombia en 1935, rompiendo el lastre que por mucho tiempo se hizo eco a través del Decreto de la Universidad de Bologna (1377 citado en Palermo, 2006):

Ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta en esta universidad (p. 1).

En los años 50 el derecho al voto dio acceso a la participación política de las mujeres, reconociendo derechos civiles a elegir y construyendo imaginarios de reciprocidad en una sociedad que todavía requiere cambios frente la relación mujer-hombre y colectividad.

Profesora, a dieciochos años ingresa a la universidad. El primer contacto fue con el profesor Wildamiro, ¿Qué fue ese espacio en la universidad? Está trabajando, con tres años de experiencia laboral, ¿Cómo fue toda esa etapa en la universidad?

Para mí la universidad fue una cosa muy sabrosa. Primero me vinculé y al siguiente semestre Carmelita; o sea, hice la carrera con mi hermana. Ella fue mi compañera durante toda la carrera. Nos graduamos el mismo día. Para mí fue una época sabrosa porque a mí me encantaba la parranda, entonces, combinaba la parranda, el estudio y el trabajo. Fue un periodo pleno en el sentido de que yo lo pasaba rico, estudiaba lo que me gustaba, tenía amigos, tenía trabajo, tenía independencia económica, para mí era sabroso. Mis padres no se metían en lo que yo hacía, aunque nunca hice nada malo, en eso mi papa y mi mamá nos formaron bien,

nosotros éramos muy responsables en lo que hacíamos; esa sensación de acompañamiento, de autocuidado y de cuidado con los otros que nació en el seno de mi familia, porque éramos tantas hermanas que teníamos que cuidar las unas a las otras. Durante la carrera eso era muy vigente. Mire que en los hogares grandes uno tiene eso: el autocuidado, el control que los otros hermanos ejercen sobre uno. Nosotras peleábamos entre las hermanas y a veces nos decíamos: “Usted es sapa”, pero nos cuidábamos que anduviéramos con las personas correctas que no hiciéramos cosas que nos podían dañar, nos vigilábamos: “Que usted anda con esa persona, ella anda en esto y esto, no ande con ella, le voy a decir a mi papá y mi mamá”, entonces la otra persona se detiene. Esa educación que se genera al interior de los grupos familiar es muy importante, lo marcan a uno de por vida. Imagínese seis hermanas. Mi hermana, la mayor, era brava, esa nos mantenía afinadas; crecimos con esa relación de solidaridad, de cuidarnos las unas a las otras, nosotras íbamos a parrandear siempre acompañadas, nunca íbamos solas, por ejemplo, siempre íbamos con otra hermana o viajábamos siempre con una hermana: eso nos salvó de muchas cosas. Los hijos solos no tienen eso, yo añoro otro hijo por eso, yo digo: mi hijo se perdió de eso, a él nadie le va a decir tío. Yo lo molesto. No va a tener esa relación fraterna, porque hasta las peleas son buenas, el sentirse acompañado por ellos es bueno. Yo no entiendo cómo hay familias que se separan, se dispersan, cada uno por su lado, nosotros no, siempre nos hemos mantenido unidas, sobre todo las hermanas. A estas alturas nosotras nos reunimos todos los sábados, yo voy y las recojo. El sábado para mí, por la tarde, es momento de encuentro con mis hermanas. No dejo que nadie me lo arrebate. Ya todas estamos viejitas y a veces nos contamos las mismas historias, los mismos chistes y nos escuchamos respetuosamente, y nos reímos, ahí estamos. Los cuñados nos molestan: “Ustedes qué tanto hablan, toda la tarde se ven y se reúnen dos o tres días, y hablen, y hablen”, pero es la dinámica interna del grupo familiar. A veces nos vamos para la finca, nos estamos dos o tres días en la finca de mi hermana y todo el

tiempo somos juntas: planeando, haciendo cosas. Hacemos travesuras, como cuando éramos niñas, nos reímos; o sea, somos felices cuando nos reunimos todas. Eso se gestó en la niñez y ha perdurado. Ellas son una influencia fundamental en mi vida. La experiencia que de niña fue adquiriendo contribuyó en su formación personal y profesional. La cercanía y constante cuidado entre las hermanas y padres fortalecen los lazos familiares, y de vida. Construirse en un entorno ameno y cálido va generando confianza en la persona que desde joven inicia actividades laborales. La libertad estará de nuevo en esta instancia. El goce por la vida lo conjugará con la responsabilidad a cuesta. Su fuerza en la narración la conecta sensorialmente con el cuerpo, mientras habla sus manos articulan expresiones de mayor fijación; juntar sus dedos para golpear suavemente el centro de mesa corresponde al detallado énfasis que transmite en sus relatos, abrir los ojos y subir sus cejas constatan la importancia del momento que narra. La participación del conjunto matriarcal visualiza una mirada de comunidad sobre todo en el proceso educativo. Estará presente el desarrollo guiado, pero, sobre todo, fruto de la interacción con el entorno cultural a través de la acción del lenguaje y su función sociocomunicativa; entre el organismo y la práctica; ya que como diría Vygotsky (1979), las interacciones verbales “desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores”, facilitando “las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta”.

Profesora Guillermina, docentes que hayan marcado y que usted recuerde.

Yo tuve buenos docentes en general. Fue docente Wildamiro, Aníbal, Beatriz Arenas, ella ya se fue; Luis Emilio Mora, que también ya se fue de la universidad; Alba Lucia Ossa, también se fue de la universidad. Yo creo que de las personas que me hayan aportado fue el profesor Luis Emilio Mora, era un buen docente, él nos daba toda el área de lingüística, por lo menos se hacía entender. El profesor Aníbal me abrió un mundo diferente entorno a la literatura, Aníbal es una

persona que tiene muy buena formación, tiene una enciclopedia muy buena, entonces él le muestra camino para la lectura y es una persona que le hace ver el mundo críticamente, a mí me parece que es un aporte fundamental; el problema con Anibal es que yo siempre peleé con él desde que era estudiante hasta ahora. Tenemos diferencias, a veces, pero seguimos siendo muy buenos amigos. Con Alba Lucía aprendí lo que uno nunca debe ser como docente; o sea, fue una docente que me ilustró a la inversa. Alba Lucía, hacía sus mejores esfuerzos, pero ella tenía grandes problemas y a mí me daba angustia porque a veces la trataban mal, pero ella me mostró lo que yo nunca debo hacer en la docencia. Ella llevaba por ejemplo unas fichas, ella tenía unos problemas de comunicación bastante difíciles, no lograba hacerse entender. Antes eran esas fichas de cartulina, ahora son las diapositivas, y ella leía las fichas. Al principio la gente la escuchaba, cuando recién estaba empezando la clase, pero llegaba un momento en que la atención se pierde y la gente ya quiere que deje de leer, y cuando ya las clases se convierten en una sucesión de lecturas de las fichas, pues, ya la gente empieza a perderle el respeto al maestro. A ella llegaron hasta esconderle las fichas, los muchachos eran tremendos, se las botaban y ella se enojaba nos decía: “me voy porque así no puedo trabajar con ustedes”; se iba y no daba la clase. Ya luego tuve la oportunidad de trabajar como compañera, como colega un excelente ser humano, pero muy mala docente; tenía unas dificultades, y no era porque no supiera, uno la veía juiciosa leyendo y ella intentaba hacer las cosas, ella se paraba en el tablero pero no lograba despegarse de los materiales, era muy insegura, no lograba salirse del texto y verlo relacionado con otras cosas, con la vida misma, poner ejemplos, demostrar través de todas las estrategia que uno utiliza para hacerse entender, preguntarle a la gente, establecer contacto con el otro y decirle: oiga usted comprende lo que yo le estoy diciendo, ¿si me entendió?, me puede ejemplificar, venga trabajemos esto en el tablero, ¿usted qué puede decirme?, hágame una demostración, deme otro ejemplo, relaciónelo con otra cosa: ella no

podía hacer eso. Yo a partir de eso tomé la decisión que yo a la clase no llevo fichas, jamás las llevé. Yo preparaba el tema, preparaba materiales, si tenía que llevar diapositivas las llevaba pero nunca me pegaba a la diapositiva totalmente sino que yo hacía una explicación de lo que se proponía temáticamente y llevaba anexos, otros ejemplos, demostraciones, y sobre todo ponía al estudiante a que ellos mismo entendieran qué era lo que estaba planteando ahí, una dinámica completamente diferente, por eso yo le digo que ella jugó un papel fundamental en mi formación como docente porque ella me enseñó los caminos que yo no debo recorrer, y yo creo que ese aprendizaje es valioso, si se quiere, que aprender uno teóricamente cosas, porque esas cosas la puede uno aprender después pero esas formas, digamos, de cómo me comporto yo en el aula, qué hago en el aula con mis estudiantes, cómo me propongo discursivamente en el aula, qué cosas hago, qué me interesa ver en ellos, yo lo transité dolorosamente por el camino que ella me ofreció. Yo a Wildamiro lo quiero mucho y lo quiero mucho porque es un profesor que más que profesor es un ser humano maravilloso. Es una persona honesta, yo siempre lo vi como un oso grandote, pesado. Aparentemente Wildamiro pareciera que no le enseñara a uno, pero sí le enseña mucho y le muestra a uno cosas, lecturas, caminos que uno puede recorrer autónomamente; puede que él no tenga esos grandes desarrollos, unos grandes conocimientos, pero sí le muestra el camino de cómo uno puede construirse mejor. Entonces a mí me parece que Wildamiro fue una experiencia buena, creo que la influencia fundamental que tuve de él fue la parte humana, Wildamiro es un excelente ser humano, muy buen ser humano. Fundamentalmente, fue una influencia por ese lado de cómo uno puede aportar a una formación de una persona desde el punto de vista humano, después cuando nosotros éramos colegas yo siempre buscaba a Wildamiro cuando tenía problemas y yo iba y le decía: “Mire Willie que me pasó esto y lo otro”, él hasta me regañaba, me decía: “No Guille, es que usted...”. Me regañaba porque uno en un tiempo es como loquito, toma decisiones, arrebatado, impulsivo, yo era muy

impulsiva, ahora me he vuelto más prudente, es el paso también de los años, la experiencia, a veces no medía las consecuencias de las decisiones y quien me hacía ver eso era él. Wildamiro me decía: “Guille, pero es que usted no ha debido hacer eso, se pudo haber...” hecho esto o lo otro, él me mostraba caminos, más que como una excelente profesional un mejor ser humano. Yo le agradezco mucho eso al profesor Wildamiro, él me formó más en ese sentido. En el tránsito formativo los docentes encontrados por el camino educativo significaron un aporte esencial para la construcción profesional. El cariño, la dedicación, los conocimientos, lo que se debe hacer y no, se establecieron como herramientas mediadoras para aquella persona que apenas iniciaba sus pasos académicos. Las experiencias vitales de accesible conocimiento darán como resultado el reconocimiento desde el fenómeno, revelando sentimientos, sensaciones y acontecimientos, todos sedimentados por las experiencias en los demás; o sea, a través de la interacción o alimentación de los “ecos sociales”. Lo humano y su valoración, lo didáctico, lo polémico, lo afectivo, lo académico y la amistad cobran importancia desde el tránsito sociocomunicativo con sus docentes. Este análisis de sus docentes compone una forma del saber pedagógico, los aspectos positivo o negativo ayudan en la construcción profesional. Por ejemplo, la profesora Guillermina menciona el caso de la profesora Alba Lucía que le enseñó lo que no debía ser como docente, en contraste con la humanidad de Wildamiro. La fuerte influencia desde la familia hasta los docentes en la universidad va a cabalgar siempre en función del aprendizaje, sumando experiencia sedimentada en el sujeto que arranca por la vida. Las narrativas captadas se presentan en el discurso que años después reflexiona. Retomar el aporte en cada instancia vivida nos lleva a comprender la polifonía que nos alimenta. Para Pavlenko (2007), nuestras historias no nos pertenecen completamente, son construidas con nuestro entorno, con el otro, recurriendo a la alteridad, con interlocutores reales, en un tiempo, lugar, con las particularidades que impregnan los acontecimientos, inmersos en las convenciones culturales de la comunidad. Y como las

cimentamos con nuestro entorno, las historias, la reconstrucción narrativa nos ayuda a significar mediante la herramienta del lenguaje y el ordenamiento cronológico que viene del pasado para posarse ante un presente de cara al futuro.

Son las 6:05 de la tarde y la jornada laboral para la profesora Guillermina, está culminando. Mientras sonríe se acomoda en la silla de su escritorio instalada en la oficina. Un suspiro deja escapar al sentirse cómoda. El peso de la jornada ha sido descargado por un instante, mientras se dispone al diálogo. Acerca la silla hacia la mesa para apoyar sus codos y enlazar sus dedos como si crispara la mano en unidad.

¿Qué siguió para Guillermina en su formación?

La época de formación en la Licenciatura fue una época... a ver, ¿Cómo recordarla? Cuando uno entra hacer el pregrado uno a veces no tiene muy claro cuáles son las incidencias que rodean la formación, uno no hace como mucha conciencia de eso. Para mí fue claro que yo quería estudiar Literatura y Lengua Castellana, nunca tuve dudas con eso, además, jamás vi mi carrera como una segunda opción, sino que yo me presenté convencida que yo quería estudiar eso, un poco por las experiencias previas de que hablábamos la vez pasada. Yo recuerdo que esa época estuvo marcada por muchos acontecimientos, aquí en la universidad: paros a rectores, incluso una vez acompañamos una manifestación que se hizo porque al rector lo querían sacar e hicimos hasta un velatorio con el nombre de él. Toda esa vida desarrolla una visión crítica frente a lo que está sucediendo en la universidad. El tiempo constituye un elemento fundamental en la formación del sujeto. El bagaje que en la vida va adhiriendo representa para ella la seguridad al decidir su destino. La educación seguirá siendo prioridad en cada instante. Las

experiencias darán nuevas lecturas a su entorno; el caos y la movilización política en la universidad aportarán en ella una visión crítica dejando huella a lo largo de su existencia.

En esa época llamaba mucho la atención los discursos que circulaban sobre el hecho de que nosotros éramos mediocres, que nosotros éramos malos estudiantes, que nosotros podíamos dar mucho más de lo que teníamos. En esa época ya peleaba con el profesor Aníbal y yo le decía: profesor nosotros somos mediocres porque ustedes son mediocres. Levantando su rostro expresa extrañada el calificativo que los docentes mencionaban al recordar aquel momento. El disgusto de la época se refleja en el énfasis del relato, los dedos de su mano derecha se agrupan para sentenciar sobre la mesa con un sonido seco el rechazo de lo que circulaba; frunciendo las cejas no acepta lo recordado y con rebeldía contestaba a quienes acusaban de mediocres. La experiencia adquirida le daba la firmeza para replicar con total tranquilidad y sin temor tras las acusaciones. La vida se ha encargado de construir en ella una persona crítica, convencida de su capacidad y segura de las habilidades desarrolladas en el camino del aprendizaje. Enfrentar la existencia no le es extraño, su entorno siempre estuvo marcado por asumir la realidad, afrontar las circunstancias sería una constante en todo momento.

Yo terminé mi carrera en 1985 como licenciada, con vacíos, pero también con fortalezas desde una perspectiva reflexiva. Yo siempre pensé que uno no se forma solamente en el aula y que hay otros espacios en los que uno se hace. Yo, generalmente, fui muy inquieta en ese sentido, a mí me gustaba leer por fuera del aula a pesar de que trabajaba todo el día. Me conseguía textos en biblioteca y adelantaba mis lecturas, tenía una hermana que estudió conmigo y que me apoyó mucho en esa época. Nosotros fuimos colegas en los trabajos y todo eso, Carmelita, y nos apoyábamos muchos en esos procesos, discutíamos mucho, hacíamos trabajos, y eso también me

ayudó en la formación; es decir, creo que es importante tener una persona con la que uno pueda hablar sobre lo que uno lee y que le ayude a ver los textos que uno escribe; o sea, esos son aprendizajes chéveres porque Carmelita es muy buena, fue muy buena estudiante, brillante, entonces nosotras nos medíamos, no creamos una competencia insana, pero sí nos apoyábamos mucho y nos obligábamos a pensar cosas. Recuerdo que peleábamos mucho, juntas. Cuando a nosotros nos decían que éramos mediocres, que todo el grupo era mediocre, peleábamos, fregábamos; o sea, no nos quedábamos calladas, eso también lo forma a uno. Yo creo que nos faltó más guía, en ese sentido pienso que la educación nuestra aquí en la universidad falló. Si uno tuviera una persona que le diera cuerda y le mostrara caminos, y le mostrara a uno: mire usted necesita leerse esto y esto, y le imponga retos a uno y todo eso, uno sería mucho más brillante. Otra cosa que yo pienso que falló en la educación nuestra fue que nosotros no desarrollamos una visión autónoma frente a los textos porque nunca nos enseñaron cómo pensar autónomamente, es decir, a nosotros nos entregaban los textos y nosotros dábamos cuenta de los textos pero nunca teníamos un profesor que nos decía: “es que ustedes mismos pueden formular sus teorías” y todo eso, ni nos mostraron el camino de cómo hacerlo, entonces nosotros lo que hacíamos era réplicas y me parece que eso todavía está en la universidad, réplicas de lo que leíamos, resúmenes e interpretaciones, pero nunca nos pusimos de cara, de una posición muy propia con unos argumentos propios sobre la base de otras lecturas, hacer un análisis diferente. Solo un profesor, una vez, nos dio la posibilidad de que el grupo, creo que fue Luis Emilio Mora, analizara un texto que se llama: “El Gran Bundú Burundá ha muerto”, de Jorge Zalamea Borda, y él nos dijo a nosotros: “El grupo que haga un análisis inicial sin recurrir a ningún texto, sino que parta de la obra y haga un análisis crítico de la obra” y todo eso, “y haga la presentación, le voy a poner un cinco”; y nosotras dijimos con Carmelita: “¡Vamos!”. Hicimos el análisis. No nos fue mal porque nos esforzamos y después confrontamos con otros

análisis y tampoco estábamos tan desfasados, yo creo que si eso se hubiera hecho, si a uno lo ponen de cara a un problema, le ponen en disyuntiva, bueno, le ponen el estímulo de la nota; pero si eso se convierte en una recurrencia para que el estudiante a partir de su propio interés indague, profundice, valore, se ponga de cara a otros textos, eso sirve de mucho en la formación, pero tampoco pienso que fui totalmente estafada y yo aprendí mucho, y aprendí de lo que estaba bien, y aprendí lo que no debía hacer, eso me ayudó muchísimo en mi formación.

Rememorar a Carmelita le despierta alegría y sonrisas, su familia seguirá siendo sinónimo de compañía, protección y aprendizaje. El conocimiento, comprenderá en la práctica, se edifica a través de la participación social. La inteligencia de su hermana Carmelita, quien estudiaría toda la carrera con ella, la llena de orgullo; alzando las cejas y estirando su cuello recuerda el proceso destacado que la hermana presentó. Juntas estarán como bina de conocimiento, alimentándose mutuamente. Aprender es la constante en la vida de Guillermina, cada espacio de formación aportará en su proyección. Las peleas, como denomina, también contribuyen a afianzar el carácter. Siempre en movimiento: extendiendo la mano hacia adelante o sacudiendo su cabeza acompaña el recuerdo para sentirlo nuevamente entre su memoria. Queda claro que nada se da en el vacío, que para construir conocimiento se da a través de la relación social, en este caso, con la relación familiar.

Después de que terminé aquí en la universidad, yo quería irme a seguir haciendo la maestría; mis compañeros se reían y yo les decía: ¿ustedes por qué se ríen?, yo quiero irme a estudiar. Entonces me decía: “porque usted, lo más probable es que salga y se case”. En esa época yo tenía un novio y él iba a clase conmigo, él me acompañaba, allá discutía y hablaba, era una persona interesante también. Entonces ellos pensaban que yo terminaba casada con él. Esa visión que hay, ¿no?, que la mujer está destinada solamente a casarse, a conseguir su

compañero y que ahí termina, pues, su experiencia académica. Yo les decía, no: “yo quiero irme a seguir estudiando”, yo tenía ese anhelo de seguir estudiando. Crispa sus manos y con movimientos que simulan golpes fuertes a la mesa insiste en los deseos de aquella época. La formación académica será el derrotero trazado para su vida, tratando de romper el patrón de mujer sumisa y casera. Su actitud seguiría siendo contestataria al negarse por completo a los designios de una sociedad patriarcal, romper con el manual de “buena esposa”⁸ será la constante en su vida. Finalmente, abre un cajón que está a su mano derecha para sacar un recipiente con crema que frota entre sus manos, pasando suavemente por sus dedos, impregnando la oficina de un olor agradable ante el sistema olfativo humano. Inhala tranquilamente, su cuerpo se distensiona y vuelve a conectar el relato.

Empecé a hacer conexiones con otras universidades, con algunas universidades del centro del país para irme a hacer una maestría. Fui hasta la Universidad Tecnológica de Tunja porque yo quería hacer la maestría en lingüística. Fui y me inscribí. El día que hice la inscripción, yo dije: “quiero conocer la universidad donde voy a estudiar” –si es que paso la convocatoria–, y todo eso, pero no, yo no me veía allá, la pura verdad. Primero, el frío tan tremendo. Eso era un frío tremendo, los salones eran como aulas viejas, como... ¡Ay, no! Yo no me amañaba, incluso un amigo que yo tenía en Tunja me mostró la ciudad nocturna, él me decía: “aquí hay mucha actividad social y todo eso”, pero yo le decía: “yo no la veo”; o sea, uno que es calentano, pues uno espera que la actividad sea como diferente. En realidad, yo no me veía ahí. Y no me

⁸ En 1953 se conoce la "Guía de la buena esposa"; se cree que fue escrita por la española Pilar Primo de Rivera; hermana de José Antonio Primo de Rivera, fundador de la Falange Española, partido político de extrema derecha e hija de Miguel Primo de Rivera, dictador español de la década de 1920.

presenté. Yo me vine y dije: “yo no vuelvo”. No me gustó el ambiente. En su lugar me presenté en la Universidad Nacional de Colombia para la maestría en lingüística; ellos tenían dos énfasis: un énfasis en etnolingüística y otro en lingüística española, en esa época. Yo fui y me presenté. Hice la inscripción. Nos presentamos un grupo bastante grande. Yo me presenté para el énfasis en etnolingüística y una amiga mía, una compañera, se presentó para el énfasis en lingüística española: bueno, pasamos. De los dos grupos quedamos tres personas; o sea, un grupo de tres o cuatro en lingüística española y un grupo de tres personas en etnolingüística. Yo quedé dentro del grupo. Yo digo que quedé porque en parte duré preparando ese examen. Para acceder a la maestría, a mí me dieron un temario para preparar los exámenes de ingreso a la Nacional y yo juiciosamente me puse y lo preparé; es decir, yo cogía los temas, los preparaba y duré un semestre asistiendo a clase de inglés para reforzar las pruebas a la que me tenía que presentar. Yo creo que me sirvió porque cuando yo me presenté a mí no me fue mal; o sea, estábamos concursando con gente de otras universidades y todo eso, y de eso yo quedé en el grupo de las tres personas que seleccionaron para el programa de etnolingüística. Después de que pasé la prueba de conocimientos generales, yo me presenté a la prueba de idiomas y la pasé también, el grupo que no pasó, que fueron varios, tuvieron que hacer un semestre de nivelación; a mí me dijeron que esperara que ellos me llamaban para cuando tuviera que hacer inscripción, matrículas y todo eso; que ya había pasado la prueba para hacerme la entrevista y efectivamente ellos me llamaron. Yo fui y presenté la entrevista, y me dijeron. “venga a matricularse” en tal fecha, y ya quedé adentro de la universidad. La maestría la cursamos tres personas: un muchacho que se llamaba Javier, una antropóloga y yo; la antropóloga perdió en el segundo semestre y se retiró, y quedamos dos: Javier y yo que fuimos los que terminamos la totalidad de la colegiatura y todo. En esa época la Nacional era un tanque de tiburones, eso se confrontaban unos con otros tanto que terminaron interfiriendo en los procesos de graduación

de los estudiantes, de las cohortes en las que nosotros trabajamos. Como éramos tres del énfasis, inicialmente del énfasis de etnolingüística, pero nosotros compartíamos seminarios con los del énfasis de lingüística española, seminarios generales de investigación, unos seminarios generales de teoría lingüística y otras cosas, y se crearon tantas tensiones entre los docentes que terminaron influyendo; creo que se desarrollaron en esa época tres cohortes y de todas las tres cohortes no se graduaron sino una o dos personas porque usted pasaba el proyecto y los demás se lo desbarataban; o sea, como lo estaba dirigiendo “fulano de tal” se lo desbarataban, por problemas internos de los profesores se terminaron afectando, gravemente, a los estudiantes. Yo alcancé a presentar mi proyecto, lo sustenté y todo eso, y terminaron negándome el proyecto por un autor que yo incluí y que ellos consideraban que no iba: ¡Por un autor!; entonces, ya había cansancio de nosotros por eso, entendíamos que si iban a seguir los conflictos nosotros no nos íbamos a poder graduar: así de sencillo, entonces uno empieza a alejarse del proceso poco a poco. De etnolingüística no se graduó sino una profesora que había hecho, incluso, la maestría antes que se llamaba Gabriela Peterson, –terminó haciendo un trabajo sobre Uitotos y solamente ella se graduó–. Esa maestría como que se acabó. Creo que la cambiaron después a otra cosa. Para mí la estancia allá fue de los mejores tiempos en los que yo crecí profesionalmente, así no me hubiera graduado de la maestría ¿por qué? Porque me di cuenta de una cantidad, por ejemplo, de cosas que le faltan a uno y que uno tiene que construirlas, y en esa construcción uno aprende hacer disciplinado, característica fundamental para uno desarrollarse profesionalmente. Aprende uno a hacer riguroso en el trabajo y aprende uno a buscar alternativas de aprendizaje que a uno nunca le han enseñado; a mí la Nacional me regaló eso; o sea, nosotros hacíamos jornadas de trabajos de días enteros, incluida la noche. Yo aprendí a leer e interpretar textos en inglés e incluso en francés porque mucho lo de etnolingüística venía en textos franceses, entonces yo muy diligentemente me amanecía haciendo

glosarios, tratando de entender los textos, haciendo anotaciones; es decir, como hormiguita: construyendo, construyendo y construyendo. Abriendo sus ojos y moviendo la cabeza de un lado a otro expresa a conformidad lo que le aportó la Universidad Nacional en su formación profesional. Los años entre aulas y lecturas van a gestar nuevos hábitos académicos necesarios para el desarrollo intelectual. La perseverancia será la herramienta constante para alcanzar lo trazado a pesar de las dificultades. El crecimiento profesional lo resaltará una y otra vez. Levantando la mano y extendiendo su dedo enfatiza en el desarrollo logrado en la universidad de la mano con la disposición y entrega a su formación.

Tuvimos muy buenos profesores, por ejemplo, nosotros en los seminarios de lingüística teníamos gente que era eminente aquí en el país en esas áreas, tuvimos gente de lo mejor, tanto en etnolingüística como en los seminarios que compartíamos con los otros compañeros. Otra cosa grave que descubrí es que nosotros no sabíamos leer muy bien, ni habíamos aprendido a desarrollar pensamiento autónomo frente a los textos y eso sí que me costó. Teníamos un compañero que él nos contribuyó mucho, él venía de una tradición en donde la gente escribe abiertamente, toma posición; es decir, los textos son un referente para la construcción de sus propios textos, pero él tomaba posición y todo eso. Yo recuerdo que nosotras hablábamos muchos con Doris, la compañera que estaba haciendo la otra maestría, y nosotras decíamos: “A nosotros nos faltó eso, mirá”, y nos tocó aprender a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo porque uno en ese nivel ya qué le iban a enseñar a aprender en términos de estrategias, no señor. Eso era dándole. Nos inscribimos en unos procesos de formación adicional precisamente para interpretar textos y para mejorar toda esa parte con Doris e íbamos los sábados a trabajar con los profesores; o sea, esa fue una época de mucho aprendizaje, de mucho trabajo intelectual. Yo estaba dedicada solamente a eso y me daba la

garantía de que tenía los tiempos destinados para eso. Finalmente, otra cosa que contribuyó mucho para la formación investigativa fue todo el trabajo que nosotros hicimos para preparar y para desarrollar trabajo de campo. Nosotros terminamos toda la colegiatura, el semestre y después de eso descansábamos ocho días, y después de eso entrábamos en trabajo de campo, trabajos de campo que duraban dos o tres meses: llevábamos preparado todos los instrumentos para la recolección de la información; habíamos organizado todo el trabajo de campo, entonces yo aprendí mucho de eso: ¿Cómo entrar uno a trabajo de campo de una manera organizada? Teníamos en cuenta todo, desde el clima, la región donde íbamos a entrar, el calzado, vestidos que teníamos que llevar, los requerimientos del medio hasta todo el trabajo que íbamos a desarrollar allá: fue una experiencia muy chévere. Nos movimos por toda la zona de la Sierra Nevada de Santa Marta, establecimos contacto con una profesora que se llama María Trillos, ella trabaja por toda la parte Norte. Ella estaba vinculada con la Universidad del Atlántico pero también había trabajado mucho con la Universidad de los Andes, entonces esa formación al trabajar, compartir con los colegas en el trabajo de campo, creó, además, muchas tensiones, muchas cosas, no solamente lo fortalece a uno a nivel intelectual sino a través físico, o sea caminatas que nos tocaba hacer, permanecer en unas regiones que son supremamente inhóspitas, bueno, nos pasaron miles de experiencias, eso fortalece el espíritu, le da como una entereza para aceptar las cosas, para aprender a ver el otro sobre todo en las condiciones que vive: uno vive muy bien en comparación como viven esas comunidades, entender al otro; las experiencias que tiene uno frente a la educación de los indígenas es tremenda. Esas experiencias lo vuelve a uno humilde frente al conocimiento, frente a las cosas, uno dice: “uno no tiene por qué creerse gran cosa si es que aquí la vida para todas las personas es diferente y es valiosa”; las condiciones pueden variar pero en esencia es uno mismo igual al otro; es decir, yo puedo tener ropa diferente, puedo tener una formación diferente, pero en últimas lo que somos son

seres humanos y eso nos iguala, tenemos nuestras mismas necesidades, nuestros mismos sentimientos, nuestras mismas dudas y eso nos iguala de alguna manera, entonces yo creo que esos trabajos de campo en mi vida me sirvieron para poder ser, no solamente mejor profesional, sino sobre todo para ser mejor persona y yo le agradezco a la vida que haya dado la oportunidad. Fueron dos años y medios que estuvimos haciendo los trabajos continuos entre la colegiatura y los trabajos de campo que desarrollamos cada semestre. Un tiempo trabajamos en la Sierra y otro tiempo nos vinimos hacia la parte del Caquetá, aquí trabajamos con comunidades Coreguajes, un poco por las tareas investigativas que estaba realizando el doctor Carlos Dupont, él estaba trabajando con grupos de Coreguajes, entonces él venía con estudiantes de pregrado y con estudiantes de postgrado a desarrollar trabajo en las comunidades. Me pareció interesante el trabajo que ellos hacían en la Nacional. Nosotros levantábamos la información y la colegiatura la utilizábamos para hacer el procesamiento de datos; o sea, nosotros íbamos siempre con un trabajo de campo preparado, específico, temáticamente sobre ciertas cosas, entonces nosotros íbamos, lo desarrollábamos y cuando volvíamos el siguiente semestre ya teníamos los corpus necesarios para trabajar. Yo aprendí muchísima lingüística ahí: muchísima, muchísima. Teníamos, por ejemplo, laboratorios de fonética que empezaban a las 7:00 de la mañana y terminaban a la 1:00 de la tarde: eran diarios, y por la tarde recibíamos los otros cursos. Tuvimos trabajos, talleres extensivos de todo lo que es la parte morfológica de las lenguas indígenas, también, por ejemplo, veíamos las tipologías de lenguas y las analizábamos, eso fue una experiencia muy buena, en el sentido de que lo forma a uno. Yo creo que la Nacional tiene esa ventaja, lo forma a uno integralmente; o sea fue una experiencia buenísima. Nuevamente los docentes van a ser el referente, un aporte en la construcción académica. Las experiencias formativas a través de las externalidades de la clase apoyarían la integralidad en la educación. La inmersión en rutinas de estudios va adecuando al

sujeto a la actividad disciplinada que exige la academia. Nunca estará sola, pasa de la presencia filial a la compañía conocida a través de la vida, tejiendo lazos de solidaridad y amor entre sus congéneres.

A la par participábamos de otras cosas: la rumba, los viernes, después de los seminarios, pues ya teníamos nuestros sitios donde ir; o sea, fue una época muy chévere. Ahí se celebraban las semanas culturales diferentes, por ejemplo, allá es para ir uno a oír ópera, para ver uno ballet, para escuchar uno cantantes de música tropical, rumbear; o sea uno encuentra allá diversidad de actividad cultural, buen cine, buen teatro que la universidad brinda para la gente. Hubo una cosa que me pareció súper interesante, quizás porque nosotros estábamos muy cerca de la Facultad de Ciencias Humanas, era que a veces estábamos en la cafetería y llegaban artistas y se ponía a recitar poesía, realizaban un sketch rápido de teatro; o sea eso era una bacanería porque estaba uno ahí, estaba uno en sus coas y allá la gente estaba haciendo sus demostraciones: tocando guitarra o cualquier otra cosa, demostraciones artísticas y todo muy interesante. Tuvimos mucha relación también con antropólogos por la cercanía del trabajo que nosotros estábamos haciendo, entonces todo ese tipo de cosas a uno lo forma, lo fortalece. Mientras el recuerdo embriaga la memoria, cierra los ojos y se adentra. Las actividades culturales van a ser espacios de correspondencia social. No oculta la riqueza artística que la universidad cobija. Extendiendo los brazos en alto evoca la grandeza cultural y académica del claustro. La alegría se transmite. La época y el lugar la arropa entre expresiones diversas en una estudiante citadina y novel. Momento de aprendizaje y experiencias novedosas.

Yo me vine para Florencia otra vez porque a mí me dieron la posibilidad de trabajar otra vez aquí en la universidad con el programa de lingüística y educación indígena. Una compañera me

llamó porque necesitaban personas para trabajar acá, pues como soy de acá, yo dije: “tengo la oportunidad de regresarme para Florencia y me vine”. Hubo una profesora que me dijo que estaban necesitando profesores allá en la Nacional que yo podía vincularme. De alguna manera yo tomé la decisión de venirme para acá porque aquí estaba mi familia y yo pensaba, pues que la universidad le podía dar a uno las condiciones de trabajo diferente, ¿no? A mí me gusta mucho el Caquetá. Al fin de al cabo soy de acá. Yo tengo un amigo que me dice que “la gente que viene al Caquetá nunca se va del Caquetá”, quedamos pegados a la tierra, nos aferramos a ella y uno va a otro lado, y la extraña, así sea como sea, pero la extraña. Y arranqué en la universidad como catedrática, eso fue en el segundo semestre de 1989. Vine y orienté unas cátedras. Al siguiente semestre yo concursé para docente de carrera de acá y salí favorecida. Yo entré a trabajar a la universidad en 1990 como docente de carrera. Al principio fue difícil; primero, porque yo no había tenido experiencia docente en la básica primaria, venía de un proceso formativo orientado hacia la lingüística, básicamente. Me pusieron asignaturas de pedagogía, entonces para mí fue un arranque duro; sin embargo, nosotros ya estábamos impulsando el proceso de formulación del proyecto de lingüística y educación indígena en esa época, y arrancamos a trabajar ahí. De ahí en adelante ya empieza uno a vincular lo que es la parte laboral con la parte de rendimiento académico. Cruza las manos apoyando sus codos sobre la mesa, acentuando el tono de la voz para convocar la experiencia ganada trae sus recuerdos. Rememorar las instancias transitadas le da seguridad al ser nombrada en el espacio que la vio nacer. Volver al lugar ameno, rodeado de familia, será la satisfacción y la recompensa ante lo logrado académicamente.

Toda mi formación de pregrado aquí en la universidad la hice trabajando de día y estudiando de noche; o sea, yo me sostenía mis estudios. Tuve una ventaja, y no es por chicanear, pero yo a

partir del primer semestre me gané todas las matrículas de honor y de ahí en adelante me la seguí ganado todas. En realidad, mi carrera de pregrado me salió muy barata. Esa fue una constante. Yo renuncié a todo, yo renuncié a mi trabajo, renuncié a todo y me fui para Bogotá a estudiar. Todos mis ahorros y, una moto que vendí, los utilicé para hacer una especie de capital pequeñita que me permitiera sobrevivir un tiempo y hablé con mi hermana Carmelita para que me apoyara con el sostenimiento allá. Yo recuerdo que acordamos una cuota mensual de veinte mil pesos. Yo vivía con veinte mil pesos en Bogotá durante todos esos años. Yo no tenía posibilidades de trabajar. Yo estaba de lleno a la maestría y la Universidad Nacional exige en ese sentido. Entonces, yo con lo de la moto y todo eso pagaba matrículas, y me sostenía con los veinte mil pesos que me daba mi hermana y me alcanzaba. Pagaba la piecita donde vivía con otra compañera porque pagábamos una pieza para las dos para que no nos quedara tan duro, de ahí pagaba la comida, pagaba fotocopias y me alcanzaba para ir a cine, y a veces fui a algunos conciertos; o sea, yo distribuía muy bien la plata; generalmente, hacía una o dos comidas diarias, no más: no me alcanzaba para más, pero vivía feliz. Yo no le puse problema a eso. Mi hermana a veces me agregaba otro poquito, no me mandaba veinte sino treinta mil pesitos: diez mil pesitos más y yo con eso vivía. Cuando podía iba y compraba huevito, y mantenía huevito y hacía con pancito y eso desayunaba. Ya cuando empecé a trabajar fue de otra manera, pero todo el tiempo que estuve en Bogotá me sostuve con lo que ella me envió, con eso. Muy duro porque me tocaba a veces aguantar hambre, la verdad es que a veces las cosas se ponían muy dura. Tuve un compañero, Javier, estaba conmigo en la maestría y trabajaba con Inderena⁹, y él a veces se daba cuenta que yo no había desayunado, me invitaba. Él fue un

⁹ El Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente (INDERENA), fue una agencia ambiental del gobierno colombiano creada por el decreto 2420 de 1968 con la función de reglamentar, administrar y proteger los recursos naturales para implementar la política ambiental en Colombia. El INDERENA ayudó a crear

apoyo bueno ahí. En la casa también nos apoyaban. Hubo un tiempo que en lugar de ir a comer a restaurante comíamos en la casa y conseguimos una empleada, y la pagábamos entre todos, hacíamos mercado. Rara vez comíamos carne, era más bien verduras y cereales: frijol y lenteja. Hacían frijol para el almuerzo, para la cena volvíamos a comer frijol y para el desayuno hacíamos calentado de frijol, pero cuando uno es estudiante es como chévere. Yo no tuve esa experiencia de disfrutar la universidad en el pregrado. Dedicada solamente a estudiar es donde uno puede vivir todo este tipo de cosas. Yo lo viví en el postgrado. Y vivíamos en una casa donde vivían puros estudiantes, gente muy joven, de veinte, veintidós años, gente jovencísima, muchachos. Nosotras con Doris, éramos las más viejas y ellos eran locos. Había veces que iban de aquí de Florencia porque muchos eran del Caquetá y les llevaban cosas, entonces entre todos compartíamos, rumbeábamos; es decir, pasábamos rico; o sea, fue una vida diferente allá: muy sabrosa que complementó con el trabajo, fue una época muy chévere. Yo creo que uno debe pasar por ahí en la formación universitaria: del disfrute, del goce, de estar uno totalmente despreocupado de otras cosas y estudiar solamente, yo creo que eso lo forma a uno. También disfruté allá la estadia. Yo vivía con eso. Mi familia estaba muy pendiente también, ellos me enviaban cosas, encomiendas: nos la arreglamos. Con la otra compañera contábamos y descontábamos. A mí me llegaba la mesada y a ella no le había llegado, entonces yo le prestaba, y cuando a mí ya se me había acabado a ella le llegaba y me prestaba, en esa nos la manteníamos. Nos ayudábamos mucho económicamente. Deja caer su cuerpo hacia el espaldar de la silla, toma aire y suelta una sonrisa para expresar su alegría. Las piernas se extienden, sus brazos los ponen rígidos hacia el cielo y no deja esconder la placidez de la época. El tránsito por la universidad le ha dejado dos cosas: una formación sólida y el disfrute más condescendiente en

el ambiente para la protección del medio ambiente, conduciendo la creación de agencias adscritas como el Sistema de Parques Nacionales Naturales. Fue disuelta en 1993 con la creación del Ministerio del Medio Ambiente.

la vida. Cada acto será una gota de experiencia que vuelve a su memoria a través del relato y el tiempo. La vida circulará en conjunción, buscando identidad a través del conocimiento, yuxtaponiéndose a la cotidianidad del esposo y ama de casa, rompiendo con la concepción patriarcal y desarrollando representaciones en el conocimiento, y el goce. Sigue la constante de compartir y leer el mundo a través de la solidaridad y deseo por ayudar al otro. La amistad, la solidaridad, la fiesta como celebración del cuerpo, el apoyo de la familia y la voluntad de saber marcarán el derrotero profesional, asimismo consolidarán en la joven estudiantes valores humanos que siempre lleva como marca de lo aprendido. Las circunstancias adversas será otro espacio de aprendizaje para la vida, compartir ayudará a entender que desde la cooperación la vida se edifica con mayor entereza. Saber tiene su importancia, pero eso no debe estar ajeno al saber social que participa en el crecimiento académico e individual.

Junto al escritorio de su oficina iniciamos la entrevista. Sus codos apoyados sobre la mesa y con los brazos cruzados se pone en disposición para desentrañar su recuerdo. La noche está llegando, después de la jornada laboral la oficina queda sola y libre para sentirse desinhibida. Conectar el hilo del relato no le genera mayor problema.

Cuando yo me fui para Bogotá, en esa época, trabajaba con el Bienestar Familiar. Llevaba más o menos año y medio trabajando con servicios técnicos, acompañando programas con la comunidad, niños con problemas de conducta, programas especiales que tenía para la alimentación y capacitación a padres de familia, sobre todo en lo que tiene que ver con la violencia intrafamiliar y, en general, con todo lo que tiene que ver en atención a menores. En esa época ya empecé a perfilarme por la parte docente, yo estudiaba por la noche acá en la

universidad y como que esa actividad me fue orientando hacia la parte profesoral. Experiencia que le queda a uno de ese trabajo. El Bienestar Familiar es una institución que tiene unos propósitos muy buenos, pero el problema de maltrato infantil, de abandono, de inequidad, de injusticia que recae sobre los niños es enorme, entonces uno termina muy defraudado porque uno lo que ve es que el Bienestar Familiar no alcanza mínimamente a impactar en todo ese problema tan grande que nosotros tenemos contra nuestros niños, esa cultura tan grande que hay que nosotros a nuestros hijos lo podemos tratar como quisiéramos, –el hambre tan grande que hay–. En 1982 fue la época en que surgen ‘Las Malvinas’, yo estaba trabajando con el Bienestar Familiar y nosotros fuimos testigos del problema social que generó en Florencia a raíz de una de las invasiones más grandes que hubo en la ciudad. Nosotros íbamos a las comunas que en ese momento se estaban organizando y los niños vivían en unas condiciones, absolutamente horribles, encontraba niños casi muriendo de hambre. La realidad social, las condiciones insalubres y la vulneración de los derechos en los más desprotegidos (niños) escindirán su lectura de la vida. Las necesidades insatisfechas, vividas en el trabajo con el Instituto de Bienestar Familiar quedarán en la memoria, al ejercer su función docente no son ajenas debido al contacto con los estudiantes y con las realidades que en un aula se tienen, los conflictos entre profesores y tendencias que afectan las posibilidades de los estudiantes también serán parte del aprendizaje y el reconocimiento de su contexto social y educativo. Estar en el aula es interactuar con las condiciones sociales adversas, con las circunstancias políticas y culturales de los sujetos que la rodean y con las situaciones económicas que en una región como el Caquetá es paupérrima, por lo tanto, esa realidad no puede aislarse y se debe ser consciente de su entorno.

El Bienestar Familiar me impactó. Tuvimos varios niños que murieron mientras nosotros lo estábamos, de alguna manera, por decir así: protegiendo. Murieron por diferentes circunstancias porque fueron devueltos a los padres, porque estaban enfermos, bueno, por miles de razones, fue lo que me obligó a tomar la decisión de que yo me iba del Bienestar Familiar y me fui de aquí de Florencia. En esa época fue que emigré hacia Bogotá a seguir estudiando; o sea yo creo que fue otro aprendizaje, otra perspectiva diferente desde la perspectiva de lo puramente humano que le hace ver que el mundo está más allá de las comodidades que uno tiene y que los niños, nuestros niños, el futuro de nuestras sociedades viven en una condición muy dolorosas, entonces uno se da cuenta que las instituciones del Estado no logran impactar esa injusticia tan grande. Frunciendo las cejas recuerda aquella experiencia laboral. El dolor humano y la solidaridad ante el abandono estatal le impactan. Mientras trabaja va descubriendo la orientación social que acompañará su vida. La sensibilidad fortalece y forma en el ejercicio docente, posteriormente.

Años después, cuando yo estaba en el doctorado comprendía las palabras de algunos de nuestros tutores cuando decían que: “El desarrollo de nuestros pueblos se mide por la manera como nosotros cuidamos a nuestros niños y cuidamos a nuestros ancianos” y uno se da cuenta que ahí tenemos un gran descuido. El Estado muchas veces hace caso omiso a los problemas que hay. Muchos problemas: niños violados, niñas enfermas que llegaban con venéreas porque las habían contaminado, bebés con los brazos partidos, con costillas partidas por maltratos de los padres, niños muriéndose de hambre con desnutriciones que era imposible salvar; o sea, eso es un panorama muy triste. Yo, tantos años que había vivido aquí en Florencia y uno como que no ve esa problemática porque uno vive en cierto confort, y uno nunca se da cuenta del problema social tan grande que nosotros tenemos, especialmente que tiene nuestros niños. Esa

incursión por el mundo del Instituto de Bienestar Familiar, por lo programas le abre los ojos a uno frente a otra realidad. Yo creo que todo eso contribuye de alguna manera a fomentar el deseo de que, a través, así para algunos sea utópico, de la educación se transforma la vida a las personas, quizás con el tiempo la gente adquiere unas dinámicas de vida diferente y podemos tratar de cambiar un poco esta sociedad que a veces es tan dura con las personas que menos tiene que serlo. Después de eso me fui para Bogotá, allá conocí, le contaba la vez pasada, otra realidad; es la realidad de las cultural indígenas que también son grupos humanos a los que miran con cierto desprecio, a los que, de alguna manera, han ido arrinconando en las periferias de Colombia y que luchan cada día por preservar su cultura, su forma de percibir el mundo, la vida, que luchan por tener una educación propia y por educar a sus hijos; allá tuvimos otra experiencia diferente con estos grupos humanos, nos recibieron muy bien, nos pasaron muchas aventuras durante los años que estuvimos trabajando con ellos. Primero, estuvimos trabajando en la Sierra Nevada de Santa Marta con tres grupos, con los Arhuacos, Kogui y Wiwa, todos tienen lenguas diferentes al parecer están emparentadas, aunque tiene diferencia entre ellas; después estuvimos en la zona nuestra por el Amazonas trabajando con Coreguajes y Uitotos. Las dos regiones son absolutamente diferentes, los grupos humanos son totalmente diferentes sus características culturales, sus costumbres, su forma de percibir el mundo, de entender las relaciones de ellos, el medio: son diferentes, la forma de cultivo: totalmente diferente a la que tenemos en la región amazónica. Extiende sus manos para abrirlas y significar el “apartheid” social que tienen nuestras regiones en el país, especialmente con las comunidades indígenas en donde trabajó. Con movimientos constantes de sus brazos ordena los objetos que tiene frente a su escritorio, así como organiza el relato. Encontrar las contingencias sociales de ciertas comunidades sensibiliza a quien están en proceso de formación, por eso sentencia que la única herramienta que puede ayudar al desarrollo es la educación. Fue muy enriquecedor tener

culturas diferentes, conocerlas, hablar con ellos, permanecer mucho tiempo con ellos, vivir con ellos, pues eso enriquece mucho, lo forma mucho, son gente buena, ellos tiene una concepción diferente de cómo se educan los hijos: muy diferentes; yo trabajé mucho con los Wiwa, y una de las cosas que ellos me planteaban que les desagradaba profundamente de los docentes que tenían allá, porque enviaban docentes que no tenían ninguna otra opción de irse, se iban casi obligados a enseñarles a las comunidades indígenas, era gente que no tenía mucha preparación para afrontar una educación en los términos culturales, y que nunca se preocupaban por conocer la cultura ni nada de eso: gritaban a los niños, los trataban mal, les decían que eran brutos; yo a veces desde la casa donde vivía, era una casita que nos habían dejado con una compañera, los escuchaba dando la clase y eran clases violentas porque todo el tiempo los estaban maltratando verbalmente porque los niños no aprendían geografía o aritmética. El corte de la clase por la tarde que se lo daba un indígena que había logrado insertarse allá era diferente, a mí me llamaba mucho la atención porque los niños esperaban con muchas ganas que empezara la jornada de la tarde porque la jornada de la tarde la dedicaban para ir a trabajar a las “chagras”: ellos no le llaman “chagras”, tienen otro nombre pero ahí todo el tiempo estaban aprendiendo con un indígena que se había formado con ellos. Yo hablaba mucho con los profesores y les decía: ¿Ustedes por qué gritan los niños?; –“No, es que son brutos, no aprenden”–; yo les decía: –Sí aprenden, lo que pasa es que ustedes le están enseñando en una lengua que no es la de ellos, no es la lengua materna de ellos: les cuesta, pero nunca se preocuparon. Yo pienso que en el tiempo que estuve ahí yo aprendí más de la cultura de ellos que los profesores que ya llevaban un año; es decir, no les interesaba. Tenían una niña pequeña, la primera vez que nosotros fuimos y la siguiente vez que fui, por ahí unos cuatros meses después, la había sacado porque estaba “aprendiendo la lengua de los indios”, decían, y ellos no querían que aprendiera la lengua; es decir, la niña como se relacionaba con los niños ya

estaba aprendiendo la lengua indígena, entonces prefirieron sacarla para Valledupar para que no aprendiera la lengua de los indígenas. Una mente muy cerrada frente a las relaciones. Los profesores proyectaban una imagen muy negativa; o sea, es otra mirada de lo que pasa en nuestro país, lo que pasa en los entornos educativos frente a estos grupos humanos cuya cultura es tan rica, si nosotros tuviéramos como la entereza de respetarla, apreciar y todo eso pues yo creo que seríamos diferente, lo miraríamos diferente. Ordenar el discurso que trae su memoria se acompaña de las reflexiones que la experiencia le dejó en aquella época. Reconstruye su relato a la par que ordena los objetos presentes en su mesa, Toma unas hojas, las pone frente a su rostro como si estuviera leyendo lo recordado. La memoria no le falla, el impacto de esos años será esenciales para conformar una mirada frente a la sociedad que la rodea. Las experiencias al pernoctar en los territorios donde habitan los pueblos indígenas la marcarán para su proceso formativo. Ser testigo de la violencia contra las comunidades a través del docente en el resguardo la hará reflexionar frente al papel educativo y la función humana en su ejercicio tanto profesional como social y cultural. La diversidad cultural también aportaría en el saber para entender las miradas múltiples que se tienen en estas comunidades y la necesidad de ver con ojos diversos la realidad vivida y por vivir. El rol docente y la proyección hacia el entorno, adicionalmente, representan un fenómeno consciente que determina la práctica.

Por eso, insistimos en orientar las narrativas hacia la reconstrucción porque es ahí donde identificamos el saber docente a través de las prácticas sociales educativas que conducen al desciframiento pedagógico que la docente pueda contener.

Llega de formarse en Bogotá, se instala en Florencia vinculándose a la Universidad de la Amazonia.

Yo entré como catedrática en el segundo semestre de 1989, entré orientado asignaturas del área disciplinar de la lingüística y trabajaba en unos programas extramurales que se ofrecían en el Doncello. Ese semestre yo llegué aquí a Florencia más o menos hacia agosto y de una vez me vinculé con la universidad ese primer semestre. Había un trabajo que se debía realizar, se estaba gestionando en ese momento un estudio de factibilidad para montar el programa de lingüística y educación indígena, se había empezado hablar aquí en Florencia por recomendaciones del Ministerio de Educación en una de las visitas realizada al programa de Lengua Castellana. Le dijo que nosotros: “debíamos atender esas comunidades”, entonces la universidad asignó algunos profesores. Primero, hizo una capacitación: no recuerdo exactamente a dónde; y después tenía como la responsabilidad hacer el estudio de factibilidad para hacer el montaje del programa. Yo llegué en ese cruce, entonces hacia finales de ese año a mí me dijeron que iban abrir una convocatoria de un tiempo completo para que trabajara un poco en la idea de montar ese programa, como acaba de salir de formarme en etnolingüística, pues a ellos le interesaban que una persona con formación en esa área que concursara, entonces yo dije. “sí, yo concurso”. Hicieron el concurso de méritos, me presenté y pasé el concurso, entonces yo entré directamente a trabajar como en dos frentes, cosa extraña, eso fue en 1990. Me asignaron cursos de pedagogía, entonces ese primer semestre estuve preparando asignaturas de pedagogía y algunas de lingüística. De ahí me llamaron para que trabajara en el estudio de factibilidad. Cruzando sus brazos como formando un triángulo: seria y segura rememora los inicios académicos y profesionales en la universidad. Las personas que estaban trabajando en el proceso no le pareció bien, dijeron que el programa no era importante; o sea, uno de los argumentos de una de las personas que estaba trabajando en eso, y que me llamó la atención, fue que eran comunidades minoritarias y la universidad no le podía montar un programa de educación a estos grupos minoritarios. Yo le dije que me prestara los resultados de

la indagación que ellos había hecho y me dijo que: “ellos no tenían por qué entregarme información”, entonces a raíz de eso yo hablé con el rector. Ahí hubo un problema porque nos tocó empezar de cero el estudio de factibilidad. Contactamos a Carlos Dupont, él había sido mi profesor, para que nos asesorara el proceso del montaje de todo el currículo; ahí se vinculó la profesora Claudia Rodríguez y se vinculó el profesor Wálter Ciro, y empezamos a organizar todo el estudio de factibilidad. Efectivamente, eran muchos los grupos indígenas que estaban interesados en cursar el programa, y organizamos la parte curricular de ese programa para esa época, eso fue en el año 90; le estuvimos trabajando, alcanzamos a dejar el documento organizado, en esa época la directora del programa era la profesora Doris Orozco. Ella había sido compañera mía de la maestría en Bogotá, asumió la coordinación del programa, pero Doris se casó y el esposo le estaba diciendo que se tenía que ir para Bogotá porque ella no se podía quedar por acá, entonces nos reunimos y los profesores solicitaron que asumiera yo la coordinación del programa con muchos temores. Yo nunca había sido jefe de programa y una de las cosas que a mí me angustiaba era que me decían que la situación era tan dura, como que no se podía hacer nada; en realidad nosotros hicimos muchas cosas durante el año que yo estuve. En el 91 quedé embarazada de mi niño y parte del 92; fue cuando hicimos la primera reestructuración grande del programa. Empezamos a ver cómo diversificábamos el programa, identificando tres grandes poblaciones, entonces hablamos del programa de la enseñanza del español como lengua materna, el programa de lingüística y educación indígena y se me empezó hablar del programa de inglés; hicimos una reunión en Matikí que ahora es un club y esa noche todos los compañeros hablamos sobre crear el departamento de lenguaje y comunicación, y organizamos un plan de trabajo para organizar todo ese proceso. Efectivamente, en los años que siguieron montamos el programa de lingüística y educación indígena que comenzó a funcionar: nos lo aprobó el Ministerio de Educación Nacional. Iniciamos a trabajarle, hicimos el proceso

de reestructuración del programa en la enseñanza del español como lengua materna que finalmente no sé por qué circunstancia de la vida quedó como enseñanza de la lengua materna y se empezó a organizar la parte de inglés, y el programa de lingüística y educación indígena: yo me retiré en esos años de la coordinación del programa porque había muchos problemas internos en el programa, diferencias entre los compañeros, entonces yo resolví que me retiraba y volvía nuevamente a las clases normales, a trabajar como docente. Asumió Wildamiro la coordinación del programa y yo seguí trabajando como docente hasta, más o menos, el 97. Hablamos para organizar la parte del doctorado, buscar la posibilidad de irnos. En el 95 hubo otra reestructuración curricular, en el 93 murió mi mamá: fue una de las cosas que a mí me motivó para entregar la jefatura, además que por el niño que no tenía sino dos años, –los cargos administrativos implican mucho tiempo de permanencia– y no podía dejarlo tanto tiempo solo: renuncié y me dediqué a trabajar en la casa, en algunos proyectos, en la docencia y ya en el 97 empezamos hablar del doctorado y arrancamos con la formación doctoral. En el 95 más o menos o 96 yo volví asumir la coordinación del programa porque el programa estaba otra vez con problemas, entonces vuelvo y lo asumo durante un año para organizar un poco; vuelvo y lo entrego cuando ya inicio el programa de formación doctoral. En el 2000 asumo la coordinación del Departamento de pedagogía: trabajé dos años organizando el proyecto pedagógico mientras avanzaba en la formación doctoral y cuando ya estábamos en los dos últimos años, en la parte de pre-defensa y defensa de la tesis yo entrego la dirección del Departamento y me dediqué a trabajarle específicamente al doctorado; en esa época organizamos la especialización en didáctica de la lectura y la escritura como parte de un proceso investigativo que estábamos desarrollando con el profesor Hermínsul, un poco derivado de las dinámicas investigativas que estábamos llevando en el programa y en el 2004 arrancamos con el montaje de la maestría en ciencia de la educación con otros colegas: estaba Elías Tapiero, Bernardo García, Hermínsul

Jiménez, Anibal Quiroga, y otros compañeros, y logramos que nos la aprobaran en el 2006 con tres énfasis; a partir del 2007 yo asumo la coordinación de la maestría y ya en el 2005 me había graduado del doctorado. Estuve hasta el 2010 que es cuando entregamos la maestría por problemas internos. Eso fue otro aprendizaje porque aquí las maestrías eran por convenios, nosotros habíamos gestionado la maestría en etnoliteratura en donde se formaron muchos compañeros, la trajimos en convenio y organizamos la maestría acá. Yo me retiré en el 2010 de la maestría fundamentalmente por problemas de salud y en el 2012 vuelvo asumir el programa de Lengua Castellana y Literatura. Trabajé un año, pero los problemas con la administración eran tan serios que no podía permanecer ahí, entonces volví y entregué el programa. Nos dedicamos con Hermínsul a investigar, pero eso se fue a pique; o sea, iba en franco descenso: conflictos internos, el programa no avanzaba. El balance que se hizo después, cuando vuelvo a asumir el programa era que el programa estaba acabado. Yo asumo nuevamente con muchas dificultades porque no querían que tomara el programa por las diferencias que había con la administración y el grupo de docentes del programa. Hubo una negociación grande que intercedió William para que yo volviera nuevamente a la coordinación del programa. Yo ingreso e iniciamos todo el proceso de autoevaluación y acreditación de alta calidad hasta el 2017.

La historia de la Universidad de la Amazonia está ligada al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, desde sus inicios. El desarrollo institucional estuvo sujeto al Instituto Universitario Surcolombiano (ITUSCO), entidad nacional de educación superior con autonomía académica, cuya sede principal estuvo ubicada en la ciudad de Neiva. La ley 55 de 1968 dio funciones a la institución que de acuerdo con sus objetivos debía velar por: “ofrecer e impulsar la Educación Superior en el departamento del Huila y en los Territorios Nacionales Surorientales; además, adelantar tareas de investigación en lo que respecta a recursos naturales, aspectos

sociales y culturales en estas regiones. Este instituto inició labores, en el Caquetá, en marzo de 1971 con las tecnologías en Ciencias Sociales, Matemáticas y Contaduría” (Documento de autoevaluación, 2016, p.11). A partir de 1975, el Instituto proyectó una nueva programación de carreras a nivel profesional que beneficiaría la región. Con la ley 13 del 30 de enero de 1976 se modificó la denominación a Universidad Surcolombiana, regional de Florencia. Luego de varios años de trabajo conjunto con la seccional del Huila, en 1982, a través de la ley 60 del 30 de diciembre, sancionada por el entonces presidente de la república Belisario Betancur Cuartas, se transforma la seccional de la Universidad Surcolombiana a la Universidad de la Amazonia, dando autonomía en el desarrollo educativo.

El programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura, nombre que actualmente sostiene, estuvo ligado al desarrollo del Instituto Universitario Surcolombiano (ITUSCO), sede Florencia, entidad nacional de educación superior, cuya sede principal se encontraba en Neiva. El Instituto proyectó carreras a nivel profesional para la región, por lo tanto, a partir de 1974, se ofreció el programa de Licenciatura en Español y Literatura. Por resolución 11005 del 3 de agosto de 1978 se cambió la denominación de Licenciatura en Español y Literatura por la de Licenciatura en Educación con énfasis en Lingüística y Literatura, funcionando en Florencia durante dieciocho años.

Es importante resaltar que, desde 1985, en la cuarta visita realizada por el Icfes, la comisión evaluadora recomendó sustituir el programa por uno de licenciatura en Etnolingüística, con el fin de dar solución a las necesidades educativas en las comunidades indígenas de la región amazónica colombiana; asesorados por la Universidad Nacional de Colombia, el Icfes concedió licencia de funcionamiento en 1991 a la propuesta de formación en Lingüística y Educación

indígena, desarrollándose a partir del segundo período de 1992, con estudiantes de las etnias Korebajú, Páez, Inga, Uitoto, Sikwani y Puinave; haciéndose extensivo en 1997 al departamento de Putumayo, teniendo como subsede la ciudad de Mocoa. Este programa le concedieron acreditación en noviembre del 2001 (Resolución 2943 del MEN) y vencida la fecha por decisión administrativa no se efectuó el proceso de renovación de registro calificado.

Finalizando el siglo pasado, el programa de Lingüística y Literatura, y todos los programas de las facultades de educación del país, presentó un bajo nivel de ingreso de estudiantes debido a la implementación de los programas de educación a distancia y la aplicación del decreto 272 de 1998. Se inició una reestructuración del programa. El programa reorientó su trabajo hacia la formación de maestros en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, especialmente, en las áreas rurales. El programa pasó a denominarse Licenciatura en la Enseñanza de la Lengua Materna. Ofreciendo dos cohortes fuera de Florencia: una en el municipio de Belén de los Andaquíes y otra en San José del Fragua.

Para el año 2000 se aprobó el programa de Lengua Castellana y Literatura, por el Consejo Superior de la Universidad, mediante acuerdo 35 del 21 de diciembre del 2000; y en el 2002, el Consejo Académico, mediante acuerdo 20 de 2002 aprobó el plan de estudios del programa, modalidad presencial, jornada nocturna a once semestres, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Educación. El Ministerio de Educación Nacional, mediante resolución 2941 del 28 de noviembre de 2001 le otorgó la acreditación previa y el 16 de abril del 2002 fue incorporado por Acreditación Previa al Sistema Nacional de Información de la Educación superior (SINES) con el registro No. 1115437240018001111200.

Posteriormente y con la promulgación de nueva normatividad oficial, a nivel nacional (decreto 2566 de 2003, ley 1188 de 2080, decreto 1295 de 2010) en noviembre de 2010, el programa realizó una reforma curricular con fines a la renovación de registro calificado. Para tal efecto, mediante acuerdo 026 de noviembre de 2010, el Consejo Académico de la Universidad de la Amazonia aprobó la estructura curricular en la modalidad presencial, a nueve semestres y con 131 créditos. El 8 de febrero de 2011, el Ministerio de Educación, mediante resolución 735, le renovó el registro calificado por siete años.

Actualmente, el programa goza de acreditación de alta calidad, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución N° 11246 (02 de junio de 2017) luego de la solicitud elevada ante el Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Efectuada la acreditación, posteriormente se inició en el año 2017 la directriz del MEN quien emitió la Resolución N° 18583 (15 de septiembre de 2017): “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado (...)” poniendo nuevamente al programa en reestructuración curricular.

Por otro lado, la Universidad de la Amazonia ha estado marcada por la influencia de la iglesia, así como gran parte de la educación en el Caquetá. Luis Augusto Castro Quiroga, fue rector entre 1973-1975. Castro Quiroga nació en Bogotá, el 8 de abril de 1942. Cursó sus estudios en Bogotá con los hermanos de La Salle y en el Seminario Menor de los Padres Misioneros de la Consolata, una congregación religiosa, católica, fundada por el sacerdote italiano José Allamano, el 29 de enero de 1901, en Turín. Luis Augusto, mantuvo sus estudios en Filosofía (Universidad Javeriana de Bogotá) y realizó el noviciado en Bedizzole (Italia), y Teología en la Universidad Urbaniana de Roma (Italia). Se vinculó al Instituto Misiones Consolata el 10 de marzo de 1967 y

recibió la ordenación sacerdotal en Roma el 24 de diciembre de 1967. Con estudios en la Universidad de Pittsburg (Estados Unidos) y un doctorado en Teología en la Universidad Javeriana de Bogotá, llegó a fomentar su servicio eclesiástico como Vicario Cooperador de la Parroquia de la Catedral y Rector de la Universidad de la Amazonía en Florencia.

A partir de la práctica misionera iniciada por la iglesia católica esta llegó al Caquetá a través de la denomina *misión ad gentes*: que consistía en evangelizar los habitantes donde todavía no se había predicado la palabra de Dios, bajo los principios de fraternidad, justicia, paz, cuidado de la creación, reconciliación y humanización (Consolata). Aunque no fueron los Consolatos quienes residieron primero en el territorio caqueteño, ya que las comunidades indígenas y los iniciales asentamientos de colonos fueron visitados por misioneros religiosos (Franciscanos y Jesuitas), quienes procedían de Popayán y Neiva. Los primeros religiosos que ingresaron al Caquetá fueron los Franciscanos, dirigidos desde Quito y quienes trabajaron en la región casi dos siglos. El precursor de las misiones en el Caquetá fue Fray María de San José (Franciscano) quien salió de Pasto en 1696 dispuesto a “redimir” a los “Andaqués, Yaguanongas y Churubas”; experiencia que le dejó 14 años de trabajo en la selva y un sinsabor por la cosmovisión, y organización de los pueblos indígenas:

Estos Andakí, habitantes de las vertientes amazónicas de la Cordillera Oriental, ocupaban las cabeceras de los ríos Pescado, Fragua, Bodoquera y otros afluentes del Orteguzza y Caquetá, Se distinguían por su belicosidad y atacaban durante todo el siglo XVII y XVIII las fundaciones españolas, teniendo en continua alarma los colonos asentados en el Valle del alto Magdalena y a los misioneros, que adelantaban su obra evangelizadora en las orillas del Putumayo y del Caquetá. Muchas expediciones se organizaban desde Timaná

para doblegar estas indómitas tribus, todas sin efecto. Tampoco dio resultado la obra misionera. Los indios que desarrollaron sorprendentes tácticas guerreras, utilizando todas las posibilidades que brindaban las inmensas y por los españoles desconocidas regiones selváticas, resistían. Poco a poco cesaron las expediciones punitivas o evangelizadoras (Friede, 1948, p. 2).

A mediados del siglo XVIII otros misioneros realizaron visitas dejando una estela de costumbres católicas en comunidades de común unión natural. En 1759 las Misiones del Caquetá tomaron gran fuerza pues la Real Cédula del 5 de mayo encomendó a los Franciscanos las misiones en territorio Andakí. Ya en 1800 y 1801 con el retiro de los religiosos que asistía el pueblo Andakí de Piacuntí y la zona del río Hacha; significó la conclusión de las misiones Franciscanas en el Caquetá. El 20 de diciembre de 1904, la Santa Sede confió a la Orden de los Capuchinos la tarea de mantener su trabajo social y evangelizador abarcando los departamentos del Caquetá, Putumayo y Amazonas. Para el 8 de febrero de 1951 la Santa Sede funda el Vicariato Apostólico de Florencia, teniendo como jurisdicción la recién creada Intendencia del Caquetá (1950), Puerto Leguízamo y la Tagua, estos dos últimos pertenecientes al Putumayo que para esa época correspondía al Caquetá. En el mismo decreto misional se le confió a los Consolatos el Vicariato. Su función, esencialmente se proyectó en la educación, fundando escuelas en todos los sitios donde se asentaban. Lo que significó una influencia, de inmensa proporción, católica en la región del Caquetá. Actualmente la comunidad Diocesana orienta el Vicariato en Florencia.

Ubicándonos en el tiempo de formación doctoral: en el 97 comienza su formación doctoral, ¿Qué fue para usted estar en ese espacio de formación?

Cuando yo entré al doctorado estaba perdida; primero, porque estábamos en un proceso de investigación que habíamos organizado con Colciencias. Al principio no entendía bien cómo era la dinámica de eso y cuando fuimos a Cuba nos pegaron una sacudida porque nosotros teníamos un universo extraordinariamente grande en el proceso de investigación. Hubo unos bajones durísimo con los otros compañeros y yo no entendía muy bien lo que nosotros íbamos hacer. Poco a poco, hablando con los profesores y en la misma dinámica de la formación uno entiendo por dónde uno va. Yo me sentía muy asustada al principio, yo decía: no voy a poner con esto por los requisitos que el doctorado tenía. De primerazo nos dijeron todas las cosas que teníamos que hacer y que la predefensa y la defensa, y yo lo veía como una cosa imposible de realizar. Yo me paraba al frente, miraba a mis compañeros y los veía tan tranquilos, y yo decía: ¿por qué estoy tan preocupada? ¿Quién va a graduarse con todos los requisitos que hay que hacer? Al final las cosas se fueron resolviendo poco a poco. Para mí ha sido una experiencia buenísima. Me hubiera gustado tener más permanencia en la colegiatura porque nosotros trabajamos desde el punto de vista tutorial y estuvimos muy solos, fue un esfuerzo más de orden personal, de búsquedas individuales, aunque con Hermínsul nos ayudábamos muchísimos: él fue mi colega, nosotros hablábamos todo el tiempo, todos los días, compartíamos materiales y nos apoyábamos todo el tiempo, pero fue eso: una búsqueda muy personal. Nosotros tuvimos una experiencia, para algunos puede ser enriquecedor para otros compleja y eso lo evaluábamos en el primer encuentro con ellos, fueron muchos los maestros que trabajaron con nosotros, cada uno le echaba su teoría. A mí, por ejemplo, como estaba muy perdida, me tocó llegar, coger los materiales, empezar a decantar todo ese proceso de formación para entender en qué cuento nos estábamos metiendo. Los cubanos tienen muchas fortalezas, yo pienso que la formación que le dan a uno es muy buena. Ellos son muy buenos en la parte que tiene ver con lo metodológico de la investigación: no son los métodos ni las técnicas sino en el esquema lógico de la

investigación, esa parte es fundamental. Ellos nos enseñaron muy bien ese esquema lógico de la investigación, además de todas las otras cosas. Ellos enseñan mucho con el hacer, le dan modelos de trabajo que son interesantes: uno aprende mucho. Cuando ya le cogimos en ritmo, por lo menos a mí me pasó, uno empezaba a ver otras cosas que no había visto como las fortalezas de la formación doctoral. Lo forman a uno no solamente para sacar su título sino para enseñar a sacar su título, en esa parte me parece muy integral la formación con ellos. Los acompañan a uno durante todo el proceso. Nosotros tuvimos muy buenos docentes, gente muy buena, bien calificada de Cuba. Las discusiones eran muy buenas: como en todo proceso formativo uno le empieza a sacar el jugo después de que termina el proceso. La experiencia de la predefensa, de la defensa misma es aleccionadora, una predefensa dura unas tres horas, una defensa entre cinco y siete horas; o sea, es un trabajo muy bien organizado, ellos tienen un protocolo de trabajo ritualizado de manera que fue muy bueno para mí y que me ha servido para mi vida profesional. A partir de ahí arrancamos con otro proceso que es formativo y es intentar formar a otras personas porque uno enseñando aprende mucho. Metidos en procesos de investigación con otras universidades y con otras personas que también le muestran caminos diferentes en la investigación: aprende uno y mejora cosas. La lectura de artículos que le entregan a uno, materiales que lo forman en el proceso investigativo fueron la apertura de una manera plena al ejercicio investigativo. Por lo menos yo hacía esbozos de investigación pero nunca con el rigor, con la certeza de que estaba haciendo las cosas por donde tenía que hacerlas, con esa mirada más integral de lo que es trabajar uno para formar otras personas, abrirse uno a experiencias investigativas nuevas: esa parte la aprendí con ellos y mis colegas, porque ahí había gente que tenía experiencia en el proceso, también le enseñan a uno; o sea, uno no aprende solo: aprende con las otras personas, lo dice Vigosky. Uno se pone a verlo desde la experiencia persona y es verdad, aprende en diálogo con los demás, compartiendo las

inquietudes, cometiendo errores, cruzando información y ahí los colegas han sido bien, por ejemplo, Hermínsul fue bien: él se abrió al trabajo conjunto.

Las circunstancias adversas fortalecerán la vida. Asume los retos, dispone su cuerpo y mente a la realidad vivida. No renuncia a su profesa formación, a pesar de las dificultades. El diálogo con los pares formadores, el esfuerzo y constancia en el reto formativo no será menor. Aprovechar cada espacio educativo estará presente. La experiencia también ayudó al proceso. Mantiene la alegría recordando en épocas donde estudiar y trabajar requería todo el tiempo.

Termina la formación doctoral y llega nuevamente a la parte administrativa en la universidad. *Yo había venido trabajando en parte de investigación y formación de los estudiantes. Yo daba clases en el pregrado, en la maestría, asesoraba tesis de maestría, tesis doctorales y el trabajo de coordinación. Con Hermínsul trabajamos muchos en la investigación, aprendiendo cosas con los estudiantes y pienso que eso ha servido mucho para el programa mismo en los sucesivos diseños curriculares. El doctorado ha servido para ser mejor personas, bueno, no a todo el mundo, pero a mí sí me ha servido. Yo siento que la educación debe servir para ser más humano para entender a los otros.*

La práctica reflexiva de la actividad docente será la constante del ejercicio profesional en Guillermina. Por lo tanto, entender la praxis desde la complejidad, la incertidumbre y contingencia ayuda a la gestión de los problemas que la perspectiva técnica no resuelve. La praxis docente debe entonces, ubicarse desde la actividad reflexiva, que incluye actividades técnicas, pero no se agota en dichas aplicaciones. Schön (1992), por ejemplo, propondría una epistemología de la práctica para entender el oficio docente y el camino de formación profesional:

(...) el conocimiento de la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipo de competencias que ya poseemos (p. 41)

El diálogo, el contacto social y, en especial, la condición humana estará presente en el devenir académico. Entender al otro, descubrir los intersticios del aprendizaje y formarse a través de la experiencia cobrará una relevancia para la vida en general. No hay duda del amor formador, no hay espacio para caer en la rutina académica, siempre será la constante libertaria; los estudiantes el motor para la enseñanza, pero también para el aprendizaje. Como seres dialécticos y sociales interactuar con el otro será el principio unívoco del interés y del ejercicio docente.

Después de toda esa experiencia: ¿Qué es Guillermina, actualmente? *Se lo voy a decir con un muñequito que me enviaron en estos días; o sea, más humana, menos perfecta y más feliz. Aquí estoy en otro aprendizaje, quizás lo que me angustia es eso: que no estoy aprendiendo de mi área de conocimiento, pero sí estoy aprendiendo de relaciones humanas, tomas de decisiones, conciliar voluntades, convocar al trabajo: otras cosas que a veces no aparece en las funciones como decano pero que le toca hacer a uno diariamente. Yo trato de no ser autoritaria porque sé que eso no funciona: no son las órdenes las que funcionan es como conciliar voluntades y llegar a acuerdos con la gente, es lo que realmente funciona para que las cosas marchen, entonces, hasta ahora no he llegado a tener ningún problema. ¿Y qué se proyecta? Yo estoy organizando mis cosas para pensionarme. El hecho de que uno se pensione no quiere decir que uno deje de*

pensar o deje de hacer cosas: creo que me quedan algunos años en la universidad porque tengo compromisos. He pensado que estos cargos son transitorios y terminado el período vuelvo a la docencia y la investigación: ya no quiero más cargos administrativos, aunque a veces la vida lo pone de cara a uno en otras cosas. Yo no me aferro a estos cargos ni me afana el poder: no. Si estoy aquí trato de hacer las cosas lo mejor que pueda para que funcione, pero donde vaya debo hacer el trabajo bien porque hay muchas maneras de contribuirle a la universidad, no solamente desde la administración. Detrás de los fines educativos y formativos está la consolidación el proyecto humano, el reconocimiento en el otro y el valor por el esfuerzo académico. Se educa para entender los procesos de desarrollo ubicados en la educación, se educa para comprender que la sociedad está sujeta a los tránsitos culturales.

Finalmente, ¿cree que es importante la experiencia en la educación?

Una experiencia es un cúmulo de sensaciones, de creencias, de ideas que uno vive. Si yo tengo eso y soy capaz de reflexionar sobre esas experiencias (pueden ser buenas o malas) me pueden formar o deformar. Lo que vivimos nosotros son experiencias diarias; o sea, todos estamos sujetos a eso: a las experiencias, entonces, para mí son muy importantes porque me ayudan a comprender, me ayudan a superar cosas, me ayudan a reflexionar.

El relato establece el carácter duradero de un sujeto (pasado, presente y futuro), es decir, lo que Ricoeur (2006, p. 21) denomina: *identidad narrativa*. Esto reafirma que el modo narrativo hilvana ese “yo” en donde el sujeto desde sus acciones y prácticas nutre las historias orientando la significación de la vida. Al narrar la realidad se ordena la experiencia, construyendo representaciones de su contexto:

(...) Ricoeur (1995) en su obra *Tiempo y narración* hace hermenéutica de la conciencia histórica cuando llama la atención del valor productivo del relato con el propósito de representar acciones mediante su puesta en orden de sentido que permiten ser transformadas. Así, la trama es la que configura los sucesos y adquieren forma de historia o narración (Salazar & Duarte, 2016, p. 49).

Por eso al intentar hacer una aproximación a la concepción narrativa o la investigación narrativa se vinculan esfuerzos desde la filosofía analítica que trae la comprensión hermenéutica de la educación. Concibiendo la hermenéutica como “el estudio de las operaciones de comprensión en su relación con la interpretación de textos” (Ricoeur, 1981, pág. 43 citado por McEwan, 1988, pág. 19); aunque el interés de la narrativa nace no como una interpretación individual, sino vinculada a la alteridad, hacia el otro, hacia su perspectiva y su desarrollo al interactuar con los demás. Diferencia cualitativa fundamental. La fenomenología ve el sujeto aislado, el pragmatismo ve el sujeto sobre un telón de fondo de la sociedad, y la teoría socio-cultural ver al individuo como creación, tres perspectivas que nos ayuda a pensar el papel narrativo en el individuo y su inserción socio-cultural.

Capítulo V

10. Aprendizajes producto de la investigación

El interés académico por la investigación narrativa partió por la interacción académica con un par que me orienta en el deseo por reconocer nuevos estadios ontológicos y epistemológicos de la investigación. De este proceso, se derivan nuevos aprendizajes en la construcción y reconstrucción narrativa, la reflexión y el saber pedagógico. Narrar podría definirse como el espacio de pensamiento, acción y reflexión. Dos conceptos se identifican en los textos narrativos, mencionados anteriormente: historia y relato. En la historia los hechos se entienden cronológicamente a través de la sucesión de acontecimientos de un sujeto, mientras que el relato es el resultado de la fragmentación de la historia en hechos específicos, ordenados de acuerdo con su significación en el individuo. En el estudio de la narración la temporalidad tiene un carácter privilegiado y representa una referencia común de la experiencia humana, articulada con el acto de narrar, o sea su esencia temporal en la construcción del relato. Paul Ricoeur, nos diría que: lo que se relata sucede en un tiempo, por lo tanto, los momentos desarrollados en el tiempo se pueden narrar (Ricoeur & Aranzueque 1997, p. 480).

La noción de narrativa adopta una dimensión más extensa en la línea de investigación narrativa, ligada, en este caso, a un enfoque sociocultural que en la investigación se entiende a través del lenguaje y su principio organizador del relato y la significación del sujeto. La propuesta metodológica de la investigación narrativa apunta a los espacios reflexivos, descentrados de cualquier objetividad y verdad en la investigación, así como lejos del campo paradigmático de las ciencias. Si la ruta de la investigación narrativa es la sucesión de evento que se construyen y reconstruyen a partir de la participación colectiva, entonces entendemos que su función narrativa

está relacionada con la transformación de los estados estructurales en el ser humano, para el caso específico: en los docentes. En otras palabras, la noción narrativa convierte la experiencia en escenarios de significación del sujeto. Envolviéndose en subjetividades propuestas por la narración y sus diversos acontecimientos que parten del pasado, para proyectar un hoy y el futuro. Aproximarnos a las pequeñas narrativas desde el recorrido vivido da un sentido mayor que las grandes narrativas históricas; identificar las percepciones del por qué lo dijo, para qué lo dijo y cómo lo dijo constituyen espacios de reflexión y posición dialógica en su contexto.

El lenguaje como herramienta mediadora de la significación está cercano a la reflexión, gracias a la pluralidad de voces que se encuentra en un discurso. Somos capaces de relatar, fragmentar los momentos, guardar determinados acontecimientos de nuestra vida, relacionar los espacios y la temporalidad al narrar. Además, se es consciente del carácter dialógico en la investigación narrativa, hecho fundamental para los procesos investigativos en la educación.

Por eso, trabajar con docentes desde la propuesta de investigación narrativa nos ayuda a acercarnos a las experiencias a través de los relatos: construcción y reconstrucción de redes impredecibles y contingentes entre el contexto y el sujeto. Esta red configura mediaciones semióticas entre unos y otros que establecen significado a nuestras acciones y prácticas sociales. Narrar implica actuar.

Sólo en las experiencias narrativizadas se identifica la presencia de los otros, una voz reproduce la polifonía cultural del mundo. Con la narrativa se teje la significación de la experiencia. Una vida sin acontecimientos es ya una esterilidad humana; la actividad de los seres revela su identidad y la exteriorización con los relatos que construye. Actuar y narrar es parte de la

condición humana, de la vida en sociedad. Por lo tanto, si la práctica social es un rasgo distintivo en la actividad docente, y al mismo tiempo, se compone por la narración para significar en su contexto, podemos concluir que al narrar se sitúa en el mundo, se reconoce a través de la identidad docente y su saber pedagógico se transforma en un modo de pensamiento: “saber social” y saber educativo.

Johnson and Golombek (2002) suggest that it is through their stories that teachers reflect on their experiences and make sense of their teaching lives. As they share their stories with one another, teachers inquire into their beliefs and practices as well as question their assumptions. Johnson and Golombek propose that in their stories, teachers weave together their understandings of theory and their knowledge of teaching. Through the stories they tell, teachers situate their knowledge of theory in the context of their teaching. When teachers can make sense of their work, they are empowered as they find justification for their teaching practices¹⁰ (citado por Dickinson, 2012, p. 21).

Para Jerome Bruner (2004) existen formas de pensamiento, lejos del pensamiento cartesiano y lógico, que se construye en los relatos, capaz de ordenar la experiencia y significarla en la realidad. Narrar entonces aparece como modo de conocimiento: una modalidad del

¹⁰ Johnson y Golombek (2002) sugieren que es a través de sus historias que los maestros reflexionan sobre sus experiencias y dan sentido a sus vidas de enseñanza. A medida que comparten sus historias, los profesores investigan sus creencias y prácticas, y cuestionan sus suposiciones. Johnson y Golombek proponen que, en sus historias, los profesores entrelazan sus entendimientos de la teoría y su conocimiento de la enseñanza. A través de las historias que cuentan, los docentes sitúan su conocimiento de la teoría en el contexto de su enseñanza. Cuando los maestros pueden dar sentido a su trabajo, se le empodera a medida que encuentran justificación para sus prácticas de enseñanza. Traducción propia.

“funcionamiento cognoscitivo” (p. 691). Al narrar emerge la acción, un modo de conocimiento incrustado en el relato que ordena lo vivido.

Un buen relato corresponde con la semejanza de la vida, no establece pruebas formales sino la verosimilitud, la contingencia y la variación a través de la experiencia. Con Bruner lo narrativo toma fuerza e identifica dos modos básicos de pensamiento: el lógico y el narrativo. El primer modo parte del conocimiento concreto, veraz, dependiente de la validez del razonamiento, partir de hipótesis para constatar la tesis y ser probada. Los griegos, por ejemplo, introdujeron secciones cónicas, curvas y espirales en la organización formal del mundo a tal punto de validar las formas coníferas que posteriormente el pensamiento eurocentrista utilizó como representación de todo lo existente. La geometrización de la vida estableció las generalidades y apartaron las particularidades, optando por un lenguaje coherente, procedimental y no contradictorio. El segundo modo, el narrativo, por su parte, usa la imaginación con los relatos, ocupando su atención en las intenciones y acciones vividas con sus vicisitudes, consecuencias y acontecimientos. El producto del modo narrativo comprende dos frentes: la acción y la consciencia, es decir, el relato que manifiesta la acción de los participantes y el sentir, pensar, y saber con la consciencia o lo que se denomina como un *doble paisaje*: “Un paisaje de la acción en el cual se desdobl原因 los acontecimientos [...] y un paisaje de la conciencia, el mundo interior de los protagonistas involucrados en la acción” (Bruner, 2004, p. 698 citado en Ochoa, 2017, p. 121).

Conocer narrativamente la realidad equivale a identificar características culturales de la sociedad en el sujeto. No hay un orden lógico, especial y único sino un conocimiento en sí del mundo, la sociedad y su cultura al narrar: “(...) aunque sabemos mucho sobre cómo construimos y

explicamos el mundo de la naturaleza en términos de causas y probabilidades, todavía sabemos muy poco acerca de cómo construimos y representamos el “rico y revuelto” mundo humano: todo dominio de la interacción social, de las creencias y los procedimientos sociales están organizados narrativamente” (Ochoa, 2017, p. 121). En ese mismo sentido, Paul Ricoeur (2000), relaciona la historicidad en la narratividad, ubicando la historicidad como una forma de vida correlativa del narrar, condición misma del discurso narrativo a la que pertenece la vida. Solo es posible identificar la historicidad de la experiencia humana a través de la narrativa, pues está presente en la medida en que construimos y reconstruimos los acontecimientos: pertenecemos a una historia antes de contarla.

Con la narración de la profesora Guillermina se logró descifra los aprendizajes construidos con el tiempo y la experiencia, como síntesis emergente a través de los relatos. El ser humano se construye con sus historias, experiencias y aprendizajes que interactúan entre los saberes prácticos, teóricos y disciplinarios.

Dado que la investigación narrativa es considerada el elemento adecuado para sedimentar el conocimiento práctico se ha optado por comprender su relación con la vida y el ambiente educativo. Por eso la investigación narrativa ha pretendido comprender lo que se piensa y no quién lo sabe. Generalmente los modos de conocer en las investigaciones de las ciencias sociales y humanas se han propuesto desde argumentaciones externas sin observar la eficacia de la narrativa. La narrativa facilita un marco de referencia como creador y transmisor de conocimiento. El sujeto activa su saber a través de la reconstrucción narrativa, ya que ciertas prácticas conscientes no se mantienen eternas, sino que se movilizan y demandan de la reconstrucción para lograr claridad en la persona. En la reconstrucción los resultados no prueban

nada, solo inclinan, ya que la búsqueda de ciertas explicaciones o concepciones implican otras respuestas e ideas.

Las narraciones se construyen para dar sentido a sus experiencias, para explicar nuestros actos, para interpretar los acontecimientos nuestros y de otros. Las relaciones sociales y la percepción de la joven que con entusiasmo y disciplina logró destacarse entre los estudiantes de la época.

Para mostrar y demostrar que el conocimiento es visto como una urdimbre de relatos que están en constante formación y transformación y que toma nuevos elementos de las fuentes de la sociedad y la cultura para reintegrarlos a ellas transformados. “El saber pedagógico, entonces, implica una red de conocimientos acerca de la educación y la enseñanza, configurados por la práctica pedagógica” (Restrepo, 2004, p. 49).

Con lo planteado hasta aquí, se puede llegar a un nuevo elemento de relieve en nuestra propuesta de la investigación narrativa: que la composición de las identidades individuales y sociales está, igualmente, basada en las relaciones cambiantes de la sociedad, la historia y la cultura y que, si las fuentes de las narrativas cambian, esas relaciones cambiantes también son aplicables a las identidades de actores sociales como los profesores y los estudiantes.

Para terminar el análisis podemos concluir que la voz de la docente nos ayudó a reconocer las percepciones sobre los momentos de la vida cotidiana y su formación. Las narrativas permitieron identificar las interacciones sociales y culturales que el individuo va interiorizando a través de las experiencias pedagógicas, en este caso, indagando

(...) cómo los individuos construyen significados de los acontecimientos de sus vidas y de sus experiencias vitales, las cuales son el resultado de los intercambios que las personas realizan en la búsqueda de significados compartidos que forman parte de los contextos sociales con los que interactúan y de los que extraen convenciones culturales, intereses, valores, normas sociales y emociones (Sánchez, 2013, p. 186).

Interpretar las contingencias humanas (y educativas, para este caso) a través de las narrativas nos contribuye al entendimiento del mundo no desde la objetividad ni verdad o reglas sino a partir de la voz directa de quienes han sido acallados por el sistema educativo. En un acercamiento que ayudara a definir la narrativa, Currie (1998, citado en Sikes y Gale, 2006), propuso estudiar el término *homo fabulans* para indicar que somos “intérpretes de la narrativa”. En el intento por establecer lo que se debe valorar como "verdad", el *homo sapiens* parece haber transitado al *homo fabulans*. En el afán por conocer “objetivamente” el mundo, los relatos no tenían ninguna relación con el descubrimiento de la "verdad", por lo que se acallaron, estableciendo como relación de conocimiento, únicamente lo constatativo. Polkinghorne (1995) señalaría que la palabra narración, para algunos, había tenido una connotación de falsedad; típico en términos cotidianos: "eso es puro cuento", “es una historia más”; sin analizar que la verdad es siempre parcial, incompleta, construida, contextual, contingente, en gran medida conflictiva, nunca terminada y siempre en transformación, en proceso de cambio continuo.

Para Moen (2006), la existencia y presencia de diferentes posiciones subjetivas de las que experimentamos e interpretamos el mundo hacen que no exista una verdad estática y eterna, por el contrario, estamos permeados por las relaciones experienciales que construimos y que captamos a través de las relaciones sociales, una realidad dialógica.

Por otra parte, Bruner (1991; 2006), plantearía la difícil distinción entre modo narrativo de pensamiento o discurso narrativo. Por un lado, una narración fracciona el tiempo con los acontecimientos que reflejan circunstancias socioculturales, involucrando estados emocionales, creencias, deseos, teorías, valores, tendencias políticas y formas de pensar; escenario de expresión del mundo que tiene el ser humano para interpretar los significados del entorno, ya que es a través de las narraciones que se construye una versión de la realidad y nosotros, así como a través de las narrativas la cultural ofrece modelos de identidad a la sociedad.

Las narraciones son construidas: un investigador narrativo "no encuentra narrativas, sino que participa en su creación" (Riessman, 2008), teje entre los relatos modos de representar el mundo y significar ante él, construye relaciones para comprender los ambientes socioculturales del ser humano, decanta a través de las interacciones lo que el sujeto ha interiorizado de su entorno. Lo que se busca es entender: por qué, cuándo, dónde y por quién lo que dijo, cercano a las preguntas que repetía Rudyard Kipling¹¹, para identificar rasgos sociales y culturales que implican relaciones dialógicas y de conocimiento.

Connelly y Clandinin (2006), por ejemplo, en sus diferentes investigaciones, han expresado que "las narrativas sociales, culturales e institucionales dentro de las cuales las experiencias de los individuos se constituyeron, formaron, expresaron y promulgaron", son síntesis procedente de los relatos.

¹¹ "Seis honrados servidores me enseñaron cuanto sé. Sus nombres son: cómo, cuándo, dónde, qué, quién y por qué".

Guillermina, será el reflejo de las experiencias vividas. Las condiciones sociales y culturales comprenden el material de formación de la profesional. Con las narrativas se ubican las relaciones interactivas y dialógicas en el individuo para interpretar los hechos que marcan o influyen en ella. La reconstrucción permite ir identificando las experiencias pedagógicas del contexto social y académico, como referente que da significado e identidad en el ámbito educativo, especialmente, en el programa de Lengua Castellana y Literatura (Universidad de la Amazonia), identificando los retos, los momentos históricos del programa, la construcción del mismo, las experiencias de quienes participaron por el recorrido formativo, las necesidades académicas y a proyección educativa en un contexto particular y ávido de desarrollo.

Para Pavlenko (2007), es importante la relación de sujeto-realidad: ¿Cómo fueron experimentados los acontecimientos?, ¿Cómo fueron las cosas? y las formas en que fueron narradas, o sea: los hechos, la interpretación de los hechos y la narración de la interpretación de los hechos.

Así mismo, Mendieta (2013), recordaría en Bruner (1984) que:

A life experienced consists of the images, feelings, sentiments, desires, thoughts, and meanings known to the person whose life it is. And, a life told is a narrative or several

narratives influenced by the cultural conventions of telling, by the audience, and by the social context¹² (p. 142).

Finalmente, no debemos olvidar que la narrativa ofrece la oportunidad de comprender el tejido de las relaciones personales y sociales, entrelazadas estas con el mundo, las experiencias: moldeadas por las grandes narrativas sociales, culturales e institucionales en las que se ha vivido; la vida como lugar que da forma en gran parte a lo que se dice.

11. Conclusiones

Debo mencionar que el propósito de esta investigación no fue solamente interpretar los sentidos que le imponen los actores y las circunstancias a los saberes pedagógicos, sino que en los procesos de reconstrucción narrativa de esos saberes, se produjeron transformaciones de las identidades y las prácticas docentes en una dirección favorable a los intereses de la sociedad, de los grupos y de los individuos. Un cambio así no se da, si hacemos una investigación que aplique, experimente, observe y adopte resultados aparentemente objetivos y neutrales. Las transformaciones surgen desde dentro del proceso educativo, como producto de la descripción e interpretación en la que se comprenden las limitaciones de lo que hace y se trazan las nuevas orientaciones para la práctica

A finales de los años 70, las investigaciones en educación estaban guiadas por metodologías positivistas o “presagio-producto”; o sea, experimental o cuantitativo. Esta corriente de ciencia

¹² “Una vida experimentada consiste en las imágenes, los sentimientos, los deseos, los pensamientos y los significados conocidos por la persona cuya vida es. Y, una vida contada es una narrativa o varias narrativas influenciadas por las convenciones culturales de contar, por el público y por el contexto social”. Traducción propia.

trajo consigo el método científico como única forma válida para producir conocimiento y descubrir verdad universal. Así, el objetivo en la investigación educativo, bajo este derrotero, sería determinar “leyes” con la capacidad de regularizar las prácticas y su contingencia. Seguir un razonamiento técnico y trasladar a los investigadores la capacidad, la utilidad, el valor y la decisión del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene sus limitaciones. Contrario a la concepción positivista están las ópticas de corte crítico que conciben la realidad desde una construcción social continua: Lejos de la naturalidad y la “leyes científicas”, y con única respuesta. Los aspectos variables, las posibilidades de explicar los fenómenos bajo constructos múltiples no entran en el determinismo positivo. Un pensamiento técnico sobre la educación sería arriesgado. Guiarse bajo ideas autómatas y generales excluye la acción, la práctica, pero especialmente, la conflictividad que trae per se el ser humano. Las circunstancias o situaciones sociales implican relaciones deliberativas, valorativas, socio-afectivas que entran en contradicción con la eficacia de los medios técnicos. Los acontecimientos cuestionarán la vida y, necesariamente, harán énfasis en la especificidad de las acciones y reacciones en el ser con su contexto. Estas contradicciones llevaron a que los modelos de racionalidad o tecnócratas no tuvieran la capacidad de proporcionar explicación ante las situaciones del entorno, forzando una necesidad epistemológica que hiciera hincapié en la reflexión, en la práctica, en el contexto, en la idiosincrasia del individuo y su colectivo cercano.

John Dewey (1989), estableció, por ejemplo, una distinción entre “acción reflexiva” y “acción rutinaria”. Esta última determinada por la tradición, la verdad y la oficialidad que se reviste de autoridad. No cuestiona, no problematiza ni discute lo fijado. Por el contrario, la reflexión persiste en la acción, en la variedad de creencias para llegar al conocimiento, en las compuestas conclusiones y huye de lo inamovible, de la naturalidad incuestionable que pone por fuera de

control social a los seres humanos. La reflexión permite explicar, presentar posibles posiciones, valorar elementos que subyacen de la práctica, del impacto, sin limitarse, en lo educativo, al interior de las instituciones. Tomar en consideración los estadios culturales, políticos y económicos contribuye, también, al significado social, y permiten romper los controles del aula. No olvidemos que las decisiones en los procesos educativos están marcadas por dimensiones ético-valorativas que producen elecciones relativas y condiciones en los medios.

La práctica educativa profesoral se entiende, por ejemplo, como la construcción e interpretación de las situaciones escolares producto de los resultados de las decisiones adoptadas, las reflexiones de los acontecimientos vividos y la proyección significativa de la experiencia transitada. Por lo tanto, hablar de construcción social, experiencia y reflexión nos conduce al conocimiento profesional del profesor como un cúmulo de hechos que envuelve las actividades escolares y sociales. Cabe mencionar que este conocimiento tiene sus modificaciones o se alimenta a través de las experiencias abocadas en cada caso en particular, en cada decisión y que se reconstruye por el contexto, y la peculiaridad. Pero cuando los problemas toman mayor envergadura obliga a la reflexión, pone de manifiesto ya no el nivel intuitivo sino consciente y crea, desde el conocimiento implícito, propuestas que ayuden a la solución de los dilemas. Para Sacristán (1988), hay algunos peligros al defender absolutamente el “practicismo” en la intervención educativa. El problema radica en que el acto caiga en un escenario “acrítico y ateórico” (p. 233) y no se nutra de las externalidades o de los interrogantes del contexto sobresaliente. Otro peligro se centra en el enfoque psicológico de las actividades profesoras ya que atomiza el pensamiento a través de las dimensiones del modo de pensar y obrar. Este enfoque concentra su visión en las descripciones fenomenológicas y en los procesos cognitivos, perdiendo de vista las condiciones sociales e históricas que configuran variables en los procesos

educativos. Doyle (1986), subraya el problema de las investigaciones en los espacios educativos. La mirada se centró, desde la enseñanza, en explicar y describir el acto pedagógico desligando las interacciones y restringiendo el fenómeno entre enseñanza-aprendizaje. Apartar el contexto de las instituciones escolares fragmenta la realidad y solo pone una parte de la construcción global en la educación. Los sujetos se individualizan perdiendo las dimensiones sociales y la polifonía de su entorno. Por eso un buen número de investigaciones se ubicaron en los orígenes de las actividades automáticas: indisciplina de los estudiantes. Esto dio como resultado la intervención psicológica clínica y la aplicación de procedimientos conductuales, reduciendo la amplia condición social.

Por otro lado, contemplar dimensiones sociales, políticas, económicas y culturales en la educación contribuye a la comprensión de las actividades escolares: Ir más allá del instrumento y edificar espacios interactivos que ayuden en la reflexión consciente del momento áulico. Identificar el contexto social tendrá, entonces posibilidades de desarrollo valorativas y aportes en la concepción democrática de ciudadanía. Un proyecto curricular, en este sentido, desenmascara prejuicios separatistas entre la comunidad, alienta la inclusión y planifica la defensa de principios deliberativos, eliminando las restricciones o represiones cultivadas por el desconocimiento del medio, estimula la reflexión crítica y propicia condiciones para la reconstrucción del tejido social.

Cualquier docente que contemple estas dimensiones sabe que el aula contiene numerosas situaciones e imprevistos a resolver no solamente desde la formación teórica sino, por el contrario, requiere de condiciones que el contexto produce, ya sea intencionado o no pero sí distintivo por los sujetos que interactúa. En otras palabras, las tensiones a solucionar no se limitan

a lo disciplinar, estas mantienen propiedades emanadas por la relación y la cotidianidad, de la contingencia y diversidad, de la intervención que en el marco del aula se identifican y avivan la práctica, de la simultaneidad y la imprevisibilidad. Las situaciones confusas e indeterminadas manifiestan en la práctica hechos de aula que contribuyen al conocimiento profesional. Los aspectos problémicos ayudan a la reflexión en y sobre la acción. Cuando atendemos estos problemas seleccionamos y consideramos las situaciones, los límites y programamos nuestra atención para modificar o aportar en la superación de las dificultades. Esto significa que nos enmarcamos en un proceso interactivo, resultado, en su mayoría, de acciones y reacción contextuales. De plano se puede afirmar que reducir lo práctico a “quienes aplican” y lo teórico a “quienes conocen” separa la integralidad del conocimiento y el mundo. Compartir las experiencias derivadas de las prácticas posibilita eliminar la concepción jerárquica a través de la realidad educativa. Ni una teoría como razón única y sí una práctica contextualizada. Para los profesores el concepto de teoría produce temor. Primero, porque se cubre bajo el mano de expertos que legitiman una práctica educativa determinada, haciéndolos extraños. Segundo, porque el conocimiento se ubica en las generalidades de las prácticas, dejando la sensación de incapacidad de construir y definir elementos pedagógicos por parte del profesor. Y tercero, este temor crece con las definiciones de los investigadores que predeterminan las prácticas educativas sin ubicar la realidad concreta del entorno escolar. No hay confianza ante las definiciones que parecen “verdades” inamovibles y forzosas de admitir. Se sienten lejanos por las generalidades cuando ellos viven la “práctica imperfecta” y oculta que escapan de su control. En consecuencia, los teóricos pasan a ser recibidos desde una perspectiva tecnócrata que toman decisiones provistas de presupuestos positivistas sin considerar las capacidades que trae el conocimiento práctico de los profesores en el ejercicio educativo. A esto se le adiciona el papel legitimador de los Gobiernos y su aplicación desde las políticas educativas inconsultas,

generando poca confiabilidad. Ahora, no es rechazar a ultranza las posiciones teóricas porque estas sirven de contraste con el conocimiento práctico, incluso puede contribuir ante los saberes rutinarios e inertes. La urgencia está en estrechar lazos para mejorar la calidad de la enseñanza y nutrir los aprendizajes desde lo colectivo, pasar del temor a la confianza, del rechazo a la aceptación y de la jerarquía al diálogo colaborativo.

Es obvio plantear que todo el proceso educativo pasa por pensarse el rol recíproco del profesor y el estudiante (o viceversa). Desarrollar un currículum instaurado en repensar el proceso educativo que trascienda la naturaleza netamente académica y se ubique en las acciones, en las instancias formativas, en las concepciones de la enseñanza, en la reflexión, en la fundamentación crítica y la coincidencia vertiginosa de la práctica. Actualmente, el modelo teórico guía las acciones ante tan convulsionado ejercicio práctico de la docencia. La relación teórica deriva hacia la concepción científica escindiendo la práctica curricular y dando paso a lo técnico, a las leyes y principios únicos que debe aplicar el profesor. Este dominio teórico desconoce las conductas particulares de los individuos que intervienen. A menudo las conductas en el aula están determinadas por sentimientos, valores e impulsos, más que conclusiones teóricas. La necesidad de tomar decisiones ante hechos rápidos obliga a la semiautomatización del profesor y a la consolidación de procedimientos. Podría hacerse consciente a través de reflexiones o metaanálisis, pero el carácter tácito de los acontecimientos lleva a una respuesta intuitiva y lejana del “cientificismo” modelado. Ya lo había mencionado antes, pero el problema a superar es el cómo integrar a teoría y la práctica, sin que la primera subordine a la otra. Definitivamente, para remover estos obstáculos la práctica reflexiva identifica elementos de diálogo e intercambio, importantes para la cultura educativa. Considerar la reflexión también implica la participación de los estudiantes como constructores de significado de lo que sucede al interior de las aulas.

Todo lo anterior, tiene un impacto sociopolítico e institucional que estructuran condiciones alrededor de los profesores. Desde la década de los años 80 se viene asumiendo reivindicaciones gremiales de los docentes a través de movimientos, sindicatos y organizaciones educativas para exigir a los gobiernos y administraciones el respeto por las banderas históricas: autonomía, formación integral, condiciones laborales, valoración profesional, apoyo a formación y reconocimiento del papel docente en la sociedad. La idea gira entorno a: el desarrollo de una sociedad avanza si la educación avanza también.

Muchos profesionales de las humanidades y las ciencias sociales han coincidido en la difusión de la denominada investigación narrativa, para otros académicos esta se cuenta en la vertiente de la perspectiva cualitativa y ofrece modalidades constitutivas en la investigación, por ejemplo, el híbrido entre los relatos de vida (autobiográficos) o la reconstrucción narrativa a partir de segmentos (acontecimientos) debido a la experiencia, aun cuando todos están de acuerdo en declarar la necesidad de concebir la investigación de una manera inter/multidisciplinar, heterogénea, compleja, cambiante, contingente y diversa.

Partamos por referir que el valor narrativo en el estudio de la enseñanza se explica con la idea de McEwan (1998) quien manifiesta que “[al] contar historias acerca de la docencia (...) aprenderemos a enseñar mejor.” (p. 25) y a comprender el mundo desde la exploración, la búsqueda de múltiples maneras para entender la enseñanza.

Los múltiples intentos por explorar nuevos espacios de entendimiento del papel de la docencia y su desarrollo práctico han conducido a que todo el proceso de conocimiento de las instituciones

sociales, históricas y culturales se comprendan a través de sus historias, las cuales asumimos con los relatos que se crean o existen en determinado tiempo (MacIntyre, 1981), contruidos por la comunicación y el dialogo. Prácticas que definen valores, orientan propósitos personales y comunes, fijan exposiciones afectivas (Egan, 1988), las cuales procuran impulsar la narrativa como medio de comprensión fenomenológica, asistida por sus relatos.

Hoy podemos asegurar que el trabajo del docente-investigador, en cualquier disciplina, está relacionado con la palabra escrita y la composición (narrativa) oral. La historia en el campo de la educación, por poner un ejemplo, se alimenta de las narraciones, experiencias, acontecimientos, vivencias y reconstrucciones de la realidad que posteriormente se verán formadas en la producción de textos, artículos o investigaciones, pero también en sus relatos. Por eso la investigación narrativa se presenta como una nueva forma, en el sistema educativo, de indagación que adquiere interés en los cuerpos de estudio y sistematización de las experiencias.

Para Elbaz (1991) citada en Mendieta (2013, p. 146) la historia:

(...) is the very stuff of teaching, the landscape within which we live as teachers and researchers, and within which the work of teachers can be seen as making sense. This is not merely a claim about the aesthetic or emotional sense of the notion of the story with our intuitive understanding of teaching, but an epistemological claim that teachers'

knowledge in its own terms is ordered by story and can best be understood in this way¹³.

(p. 3)

No debemos olvidar que ha existido una tradición filosófica en donde se ha planteado que la enseñanza (práctica social docente) debe ser pensada en complejidad, con sus acciones y prácticas, y no a través de reacciones emitidas por el “estímulo y respuesta” (McEwan, 1998, p. 21). Por lo tanto, el esfuerzo por integrar la narrativa como medio de identificación de los fenómenos sociales en la educación ha tomado fuerza en los últimos cinco lustros, privilegiando la vuelta al sujeto y su capacidad de interpretar, de ser él mismo parte del objeto de la investigación. Algunos académicos toman la narrativa como “una preferencia estilística” (McEwan, 1998, pág. 19) distanciando lo científico con el objeto de estudio. No obstante, en todo trabajo científico los relatos hacen parte fundamental de la construcción coherente y argumentada, los informes, que no están condicionados por formatos obtusos, se tejen entre los hilos de las historias y sus acontecimientos.

La nueva filosofía inmersa en la educación ha planteado que la enseñanza se debe pensar en la complejidad: acciones y prácticas que sirven a través de sus experiencias. Reducir la enseñanza, y su estudio, a enfoques científicos que la describen en términos “objetivos” hacia fenómenos observables y externos sería desconocer la rica reflexión de los docentes en las decisiones, planes

¹³ “(...) es la materia misma de la enseñanza, el paisaje dentro del cual vivimos como profesores e investigadores, y dentro del cual se puede ver que el trabajo de los docentes tiene sentido. Esto no es simplemente una afirmación sobre el sentido estético o emocional de la noción de la historia con nuestra comprensión intuitiva de la enseñanza, sino una afirmación epistemológica de que el conocimiento de los maestros en sus propios términos está ordenado por la historia y se puede entender mejor de esta manera”. (Traducción propia).

y debates que emergen en la interacción, en los hábitos de vida (McEwan, 1988, pág. 21). Complejidad que pasa por la práctica pedagógica, su experiencia, la relación con el otro, la construcción discursiva de donde se alimenta el saber pedagógico, la disciplina ambulante y la academia vida en la voz reflexiva y circundante. Todo esto vinculada al qué, para qué y por qué; permitiendo reflexionar el ser, afianzar identidad, y reconstruir mediante el relato el saber pedagógico docente o la identidad en su contexto. Cuando se adopta una mirada narrativa en el ejercicio docente, se valora la importancia de comprender el conocimiento práctico de los maestros.

Para algunos investigadores es necesario diferenciar los procesos de enseñanza de la explicación educativa. Mientras el primero se ubica en el papel esencial del docente y su trabajo creador, el otro está ubicado en el ejercicio repetitivo sin contenido mayor. Shulman (1987) citado por McEwan (1988, pág. 22), propuso la distinción de la comprensión docente en el surgimiento de un “raciocinio pedagógico”, en donde configuran un conocimiento especializado que llaman “saber pedagógico sobre los contenidos”. Comprendiendo al docente en su papel de pensador y no como un autómatas en el ejercicio educativo, papel que se orienta con el proceso de formación social, construida desde la práctica, significada a través del aprendizaje social, de la relación mutua como andamiaje colaborativo.

Según Clandinin (1986), la falta de reconocimiento y éxito del profesor está vinculada a una visión que minimiza su conocimiento, negando su papel activo y autónomo sin conocimientos prácticos. Por esta razón la investigación narrativa pretende ofrecer a los investigadores la oportunidad de mostrar la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje al público y los profesores. Las narraciones asimismo permiten que las voces de los profesores y estudiantes sean

escuchadas a la par, ampliando las percepciones a través de las intervenciones polifónicas que alimentan la comprensión educativa, las motivaciones, las luchas, las pérdidas, así como las ideologías que guían sus caminos de aprendizaje mutuo.

Para la investigadora Jenny Alexandra Mendieta (2013) las investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje han tenido, en los últimos años, un amplio desarrollo académico, identificando diversos fenómenos:

During the last decades, researchers have studied teachers' and students' experience of curriculum in multiple ways and have highlighted different phenomena. Themes and concepts such as teachers' images and personal practical knowledge (Clandinin,1986), pedagogical content knowledge (Gudmundsdottir, 1991), teacher as curriculum maker (Clandinin and Connelly, 1992), professional knowledge landscapes (Clandinin and Connelly, 1995), narrative authority (Olson,1995), narrative communities of knowledge (Craig, 2001), curriculum as a multistoried process (Olson, 2000), and multivoicedness (Elbaz-Luwisch, Moen and, Gudmundsdottir, 2002) have emerged with the objective of providing interpretations for and calling attention to issues of identity, agency, diversity, and multiculturalism, aspects which have undoubtedly exposed an alternative understanding of curriculum making and school change¹⁴ (p. 144).

¹⁴ “Durante las últimas décadas, los investigadores han estudiado la experiencia del plan de estudios de docentes y estudiantes de múltiples maneras y han resaltado diferentes fenómenos. Temas y conceptos tales como las imágenes de los profesores y el conocimiento práctico personal (Clandinin, 1986), el conocimiento del contenido pedagógico (Gudmundsdottir, 1991), el docente como creador de currículos (Clandinin y Connelly, 1992), paisajes de conocimiento profesional (Clandinin y Connelly, 1995), la autoridad narrativa (Olson, 1995), las comunidades narrativas del conocimiento (Craig, 2001), el currículo como un proceso de varios pisos (Olson, 2000) y la

Así mismo, la investigación narrativa sobre la enseñanza desarrolla oportunidades de diálogo a partir de las historias de los maestros sobre sus prácticas con los alumnos, con los materiales de enseñanza, con la cultura y el acervo social constitutivo de las comunidades, obteniendo un conocimiento de base que llevan en sus mentes y cuerpos dando sentido a su experiencia profesional.

La investigación narrativa no involucra exclusivamente al individuo como sujeto asilado, sino que también se refiere al contexto, a la inclusión del profesor en un sistema escolar, curricular, ideológico, pedagógico y político que transita por procesos transformadores.

Escuchar las historias de los maestros crea las condiciones de reconocimiento e identidad. Las historias sociales, culturales e institucionales en las que trabajan conforman el tejido narrativo. A medida que los maestros comienzan a contar sus relatos comunitarios (educativos), podemos trabajar juntos para cambiar esas narrativas sociales, culturales e institucionales, lo importante es reconocer el entorno. El valor de la investigación narrativa radica en contar las propias experiencias que surgen de las prácticas de los maestros para poder leerlas desde los significados que ellos dan y así poder suministrarle sentido a la hora de interpretarlas. Poner en circulación esas experiencias forma la interpretación de la realidad educativa a través de las voces de quienes participan en la realidad investigada, permitiendo comprender el entorno que se vive.

multivocación (Elbaz-Luwisch, Moen y Gudmundsdottir, 2002) han surgido con el objetivo de proporcionar interpretaciones y llamando la atención sobre cuestiones de identidad, agencia, diversidad y multiculturalismo, aspectos que sin duda han puesto de manifiesto una comprensión alternativa de la elaboración de currículos y el cambio escolar". (Traducción propia).

Lo anterior, porque se parte de realidades diversas y contingentes construidas desde la base de los sentidos que dan significado a los acontecimientos educativos y las experiencias pedagógicas en un contexto, otorgándole un *status* de conocimiento. La investigación narrativa no cae en la interpretación aislada, sino que capta y extiende interpretaciones posibles, y comprende múltiples estructuras de conocimiento que el docente ha ordenado a través del diálogo con el entorno.

Las narraciones inevitablemente permean al maestro y su conocimiento, generando comprensión del trabajo y el aprendizaje en contexto. El docente se muestra y construye a través de la interacción (diálogo). Revela su significado y articula conocimiento pedagógico desde la experiencia. Proceso activo desarrollado por el docente que implica relaciones sociales constantes. Igualmente, las narrativas y su construcción de conocimiento se concentran en identificar patrones significativos del sujeto a través de los relatos, relacionando el contexto social y cultural con los entornos de aprendizaje (trabajo) del docente, permitiendo la comprensión de las condiciones involucradas.

Por otro lado, es necesario abogar por la enseñanza y la práctica de los docentes sobre los contenidos y la forma ya que el conocimiento pedagógico desarrollado por el docente a través de la experiencia moldea su saber e identidad. Todo se debe a que los educadores requieren saber: ¿Cómo comprenden, actúan y desarrollan sus actividades? En otras palabras ¿Cómo se entiende el conocimiento socialmente construido?, ¿Cómo los discursos toman sentido en relación con los demás?

En cuanto a la función de los discursos y la representación del conocimiento en los docentes estos se definen como marcos de pensamiento, tomados por el maestro para interactuar de manera significativa a través de la acción. Fairclough, (1989); Gee, (1996) citado por Jukka Husu (2013, p. 2)¹⁵ nos recordaría que: “Discourses are historically, culturally, and socially generated patterns of thinking and acting that are sanctioned by a particular group of people”¹⁶.

Con esto quiero decir que la enseñanza y su proceso dialógico en contexto se puede definir como fenómenos que se construyen y reconstruyen permanentemente a través de la interacción, en la medida que la realidad proporciona al maestro numerosas formas de posicionarse con su ambiente educativo.

Para Bruner (1986), los maestros, desde el punto de vista pedagógico, conocen y viven narrativamente en contexto. Sarbin (1986), por ejemplo, menciona que los profesores: “piensan, perciben, imaginan y hacen elecciones morales según estructuras narrativas” (p. 8). Los docentes interpretan y tienden a reconstruir su experiencia de trabajo a través de marcos comprensivos que se tejen en los acontecimientos, incidentes, personas, prácticas (acción), emociones, conocimiento (ideas); reunidas y situadas por su contexto social y cultural, construyendo representaciones basadas en sus relatos. A su vez, los profesores no se edifican con la teoría, sino que organizan su conocimiento en relación con sus experiencias, y ordenadas a través de la reconstrucción narrativa.

¹⁵ Documento presentado en la XI Conferencia Bienal de la Asociación Internacional de Estudios sobre Docentes y Docentes (ISATT), Leiden, Países Bajos, 27 de junio-1 de julio de 2003, bajo el título de: “Constructing teachers’ knowledge from their pedagogical practices - analyzing narratives of and in action”.

¹⁶ “Los discursos son pautas históricas, culturales y sociales generadoras de pensamiento y acción que son sancionadas por un grupo particular de personas”. (Traducción propia).

Al mismo tiempo entendemos que la base del conocimiento para la enseñanza habita en los relatos de los maestros alimentada por su experiencia. Freeman (1994), plantea que cualquier estudio de lo que saben los maestros depende del análisis de lo que dicen. Las palabras de los docentes se toman por su capacidad para revelar su conocimiento y “representar su pensamiento” (p. 734).

Por otro lado, el desafío metodológico de la investigación narrativa está en que los datos lingüísticos que el profesor brinda, la práctica profesional y el conocimiento en contexto se ubiquen como un todo integrado (palabra, acción y entorno de aula-contexto). Con la investigación narrativa no se fijan “categorías”, sino que se parte de un marco de percepciones, puntos de vista, parcial e incompleta ya que es imposible conocer todo a plenitud: no hay nada acabado. Para observar los resultados del análisis investigativo se hace necesario aplicar la noción de Weber de “tipo ideal”, donde se considera la realidad como una realidad infinita. No hay un sistema interpretativo capaz de reproducir la realidad en su totalidad: “Un tipo ideal está formado por la acentuación unidimensional de uno o más puntos de vista y por la cantidad de síntesis de fenómenos concretos difusos” (Weber, 1992; 1977, p. 17, citado por Zubiría, 2013, p. 136).

Freeman (1994), argumenta que los datos lingüísticos ayudarían a resolver las relaciones ocultas y los contextos sociales que enmarcan al maestro; reconociendo en el lenguaje un vehículo de significados. Las palabras no son memorias incomunicadas de un individuo sino más bien la conexión en un sistema social, el mapa de relaciones que a través del lenguaje se adquiere. Las comunidades de práctica docente son lugares de conocimiento pedagógico constituido por una

diversidad de voces, un tejido del saber pedagógico para el maestro, lo que nos lleva a comprender que la voz del maestro no es individual sino social.

Los enunciados presuponen rasgos representativos de su contexto: “emergentes dentro de conversaciones de múltiples voces” (Wortham, 2001, p. 161), o como diría Drew & Heritage (1992): “el sentido de una expresión como acción es un producto interactivo de lo que se proyectó por una conversación anterior y lo que realmente hace el hablante” (p. 18); todo esto entendido desde un contexto en donde el docente participa activamente:

El lenguaje como instrumento cultural, se convierte en una rica fábrica de enunciados donde se manifiestan las influencias sociales, históricas y culturales de los contextos y nos permiten descubrir nuevas claves para analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2013, p. 124).

Conviene subrayar que el conocimiento pedagógico o saber pedagógico de los docentes es recíproco y formado por los contextos socioculturales e históricos. El conocimiento del maestro no es monolítico y siempre está en proceso de surgimiento. No hay un saber (conocimiento) pedagógico por etapas o lineal, este por el contrario emerge a través de la práctica. El tejido escolar suministra relaciones al maestro, llevándolo a procesos de aprendizaje y desarrollo. Los maestros utilizan todo aquello que proporcionan los elementos de interacción social en otros contextos, o sea reproducen lo que han adquirido en su entorno como recurso. La propiedad de enseñanza del docente no está en el individuo, sino en el contenido social, está afuera como un dominio interpersonal a través de la práctica profesional y su conocimiento de la realidad. El valor del conocimiento del docente no se considera por el sentido ordinario del saber o su sentido

común, sino por la participación en variadas condiciones culturales, presentes en la educación. Los maestros funcionan con los significados disponibles en su entorno práctico y organizan su comportamiento a la luz de esos significados, ubicando el conocimiento del maestro como una actividad dinámica, dentro de un proceso interactivo de los discursos, intentando formar una base de saberes coherentes e integrada para su práctica pedagógica.

Por esto vinculo la narrativa como herramienta mediadora de las manifestaciones [representaciones] de las personas, en este caso de los maestros, para dar sentido, construir sus experiencias, dar significado; privilegiando el contexto a través de patrones culturales que identifican la identidad construida. Esta narrativa y su construcción implican unos acontecimientos vitales que se ordenan en la reconstrucción (relato), dando sentido y tomando importancia a través de la significación del pasado y la proyección del presente-futuro.

Rebollo y Hornillo (2010) citado por Sánchez (2013, p. 160), plantean que la narrativa es la metodología adecuada para explorar tanto la construcción dialógica intersubjetiva como para identificar rasgos distintivos en la intervención pedagógica; así que la narrativa no solamente relata las experiencias, historias o acontecimientos, sino que también construye, reconstruye e interpreta los significados extraídos de las experiencias en el sistema educativo.

Para entender al individuo hay que considerar sus relaciones sociales contextuadas que permean la vida, Wertsch (1985, 1995) lo denominaría: “formación social de la mente”; por tanto la narración contribuye, como instrumento mediador, a dar sentido y organizar las acciones, ya que conecta al individuo con la cultura. A juicio de Bruner (1999), la narración es una forma de

pensamiento mediante la cual construimos y reflejamos la visión del mundo, la cultura que interioriza el individuo, ya sea para justificarlo o para reflexionar y rechazarlos.

En síntesis, el discurso social [y educativo, para el caso que nos ocupa] está permeado de contextos amplios: instituciones, sociedad, cultura e historia que se entrecruzan; el lenguaje y su concreción en la cotidianidad [y la escuela] toman fuerza para el análisis narrativo del saber pedagógico.

Sostiene Bruner (1999, p. 39) citado por Sánchez (2013, p. 177) que los “humanos además del lenguaje, estamos dotados de un buen desarrollo talento para la intersubjetividad y no sólo son las palabras las que hacen que esto sea posible sino nuestra capacidad para aprender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren”.

Las nuevas tecnologías disponen de escenarios interculturales, de movilidad, creando en las personas posibilidad de conexión a pesar de la distancia geográfica. Y la educación no es ajena a estos cambios globales, ya que dichas modificaciones comprenden reformas educativas y políticas para ponerlas a tono con las exigencias organizativas, lo que conlleva a desafiar identidades profesionales en los docentes (Day, 2002, p. 678, citado por Gunn, 2007, p. 7).

Con las narrativas se comprenden y accede a concepciones, y experiencias de los maestros, ubicando las narrativas como herramienta cultural, importante en la creación de significados, apropiada para la reflexión y conocimiento del maestro: “modo de pensar” (Gudmundsdottir, 2001, p. 226). Cabe preguntarnos: ¿Cómo las reflexiones y pensamientos de los maestros influyen en sus prácticas? Lo que nos lleva a centrar la mirada en la reflexión de los maestros, su

práctica docente y el conocimiento a través de los relatos, ya que ayudan a estructurar mejor la comprensión y reflexión del saber pedagógico en los docentes: un “(...) conocimiento de la enseñanza desde el interior” (Elbaz-Luwisch, 1997, p. 77).

Ahora bien, cuando reflexionamos sobre nuestra experiencia docente: construimos y reconstruimos nuestro saber pedagógico a través del reconocimiento profesional y restablecimiento de la identidad social, por lo tanto, resulta de gran importancia para la investigación narrativa ubicar los acontecimientos que generan sentido y significan en los docentes. La infancia, la escuela, la familia, la formación universitaria, los viajes, la interacción, las pequeñas circunstancias que pasan en el diario vivir: *Las vidas minúsculas* serán los elementos fundantes en el trabajo para establecer los momentos, las experiencias de la práctica docente y su reconstrucción del saber pedagógico. Volver a las voces de los acallados, a la memoria de los olvidados, a la identidad borrada, a la multiplicidad de representaciones sociales, al desarrollo cultural y el entendimiento que cada docente da a su práctica social permite encontrar diversas reflexiones de la vida, representada en la formación profesional desde donde se tejen experiencias situadas por el contexto particular y no generalizable. Reconocido en los relatos de la docente Guillermina. Conviene decir que reconocer la vida, y sus acontecimientos a través de las narrativas, pensar y repensar nuestro entorno se convierte en conocimiento debido a las concepciones múltiples que el sujeto organiza por la interacción sociocultural reconstruida. Narrar no es solamente relatar un momento, recordarlo tal cuál es, sino cómo es, para qué es y por qué fue así, quién lo contó y por qué lo contó, en una sola palabra el cómo. No hay que olvidar que estamos inmersos en un tiempo, o sea en la temporalidad, la historicidad y somos sujetos a la misma, antes de narra nuestra memoria ha significado los momentos que nos

identifican y enseñan desde la experiencia, hecho que para el proceso educativo es esencial y con mayor impacto.

Las narrativas con docentes permitieron descubrir las voces acalladas que reflexionan sobre su vida personal, las percepciones de la infancia, juventud y adultez adquieren sentido y significado ya que la experiencia presenta elementos generados en la acción, lo que implica reflexiones y aportes a la formación docente: al saber pedagógico. Ningún sujeto está aislado, por el contrario, las narrativas de su contexto permean la relación individual generando, para el caso docente, diversos niveles de sentir y entendimiento con la experiencia. La relación social, cultural, política y económica de su entorno constituirá en el docente una percepción particular, transformando sus prácticas escolares y mejorando la responsabilidad social del ejercicio pedagógico. Para Riessman (2008), con la investigación narrativa “los relatos son artefactos sociales que nos hablan tanto de una sociedad y una cultura como lo hacen de una persona o un grupo” (p. 105).

Hay que mencionar, además que, si tenemos un “saber pedagógico” y su práctica, no podemos olvidar que se encuentra en un sentido intencional, voluntario y regulado por las experiencias, rompiendo su contexto inmediato y demandando mayor significado en el hacer y su rol en la vida. Por eso la experiencia y su práctica intrínseca, se entiende como actividad que constituye un sistema organizado de voluntades y comportamientos que impulsan el concepto de motivación en el educador. “No hay actividad sin motivo”, diría Leontiev (1978, pág. 82) a lo que complementaríamos diciendo que no hay actividad o práctica educativa sin una experiencia que medie la intención de enseñar.

No pretendí en la investigación estrecharme a la psicología del individuo que define la correspondencia del docente y su forma lógica de pensar, ni mucho menos del esencialismo en la enseñanza, en donde se concentra en gran medida las inquietudes sobre lo que pasa por la cabeza del docente, perdiendo la riqueza del contexto social (Sockett, 1987, pág. 209, citado por McEwan, 1988, pág. 22) y sus prácticas reflexivas en los docentes.

Cuando un profesor reflexiona sobre sus acciones, prácticas y hábitos educativos, trata de hacerlas inteligibles, ya sea para él o para los otros, formulando explicaciones y construyendo relatos a través de la edificación narrativa, que a lo largo del tiempo introduce cambios, ya que no es inmutable ni fija, así como tampoco es determinista, ni finita; por el contrario, se extiende en la historia y se multiplica como el pan edénico: siempre habrá una historia que narrar, una experiencia para referenciar, un relato que levantar.

La narrativa se constituye entonces como dispositivo pedagógico que surge para comprender y analizar la propia práctica educativa, así como el accionar docente en su entorno. Entendiendo dispositivo como lo define Foucault (1983: pág. 184): “un conjunto realmente heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho”. Un Dispositivo comunicacional de la humanidad en el tiempo, que lleva implícito la condición y capacidad humana de narrar los actos humanos, de expresar los sentimientos que están interiorizados. En el proceso narrativo se encuentra inmerso: pensamiento, palabra y obra, o sea, lo cognoscitivo, lo afectivo y la acción, todas vehiculadas por las narraciones y su trama expresada a través del lenguaje; significando un impacto en el docente y su proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se recupera la conciencia

sobre sus propias prácticas de pedagógicas, expresadas desde sus relatos, retomando la autoridad del sujeto que experimenta y contextualiza su relato, un “yo” que determina las condiciones sociales sistematizadas e internalizadas porque entre la narración y los acontecimientos no existe división alguna, produciendo entre sus historias conocimiento, ideas, concepciones sobre el aprender y enseñar.

La vida de los profesores y su trabajo es del orden del significado, entonces, la vía para acceder a la memoria de sus actividades es una forma de conocimiento narrativo. El conocimiento de los docentes es entendido como un fenómeno de significación, pero, también, como un método para la comprensión del desarrollo de los profesores como profesionales de la educación; como una vía para comprender cómo los profesores organizan su conocimiento y su experiencia y; cómo definen y redefinen su identidad, en relación con nuestro proyecto: la construcción y reconstrucción.

No hay que olvidar que las cosas las entendemos a través de las experiencias, de los acontecimientos, que se edifican con la narración de las situaciones, con el contar y transmitir, con la capacidad del “homo loquens” para representar y comunicar la experiencia vivida mediante diferentes modos culturales.

Experimentamos, damos formas, y relación a la vida, valorando sucesos, voluntades intersubjetivas, destacando lo socio-afectivo, lo estético, ético-valorativo, como un órgano principal del sentir; lo que lleva implícita la incertidumbre de la vida humana. Pensar la incertidumbre como un horror (Platón, Descartes, Locke y Kant), significó una tradición

filosófica en la cual todo pensamiento “tiene su efecto implacable” en el orden correcto (Barcena, Larrosa & Melich, 2006, p. 234).

Hoy, en la educación, se han identificado múltiples campos de expresiones y experiencias, lejos de las marcas racionalizantes e impersonales que se han instalado en el escenario pedagógico, lejos de los determinismos tecnocientíficos, de los criterios de eficacia, y en donde la figura no repose en el experto sino una construcción de la experiencia, un regreso a ella (Barcena, Larrosa & Melich.: 2006: p. 235).

Al poner la educación como un discurso racionalizador, se imponen discursos dominantes, lo que imprime también una “política del silencio” sobre algunas manifestaciones críticas o alternativas. Esas imposiciones son características de la llamada “sociedad del conocimiento” o capitalismo cognitivo. El capitalismo cognitivo denota un “nuevo sistema histórico de acumulación en el cual el valor productivo del trabajo intelectual e inmaterial deviene dominante”. (Vercellone, 2013, p. 8)

El sistema dominante asimila el concepto de educación al de calidad, lo que lleva incluido un discurso “dotado de eficacia, rigor y legitimidad científica”, sin observar otras visiones de la realidad comunitaria. Habría que decir también que estas manifestaciones han reemplazado la experiencia docente sobre el mundo y sus posibilidades, limitándola en una “comunidad virtual” y de eficacia tecnológica. Lo que denomina De Sousa Santos (2007, p. 38) “La oferta transfronteriza –que consiste- en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. En ella se incluye educación a distancia, aprendizaje on line, universidades virtuales”.

Por eso al pensar la educación como experiencia, viaje, salida, dirigirse hacia lo desconocido, fuera de la “zona de confort” es una nueva apuesta pedagógica, ya que no todo está sujeto a la instrumentalización, hacia el “training”. Una experiencia en la cual se confronta y se aprende de lo extraño sin temporalizar el pensamiento, marginándola de los puntos esquemáticos, situando la experiencia más allá de lo sensible.

Además, podemos afirmar que el proceso educativo toma forma con la inmersión del maestro y el proceso de enseñanza y aprendizaje; en donde este intenta explicar, mostrando su saber a través de la experiencia, el docente aprende junto a él, por medio del ejercicio mutuo. “(...) Enseñanza no es lo mismo que imitación de lo que se percibe en otros, o de lo que otro hace ante uno para que lo vea” (Blumenberg, 2004, p. 126 citado por Barcena et al., 2006, p. 239).

Conviene subrayar que el concepto de experiencia lo asocio con los múltiples acontecimientos que se tejen alrededor de este. Y planteo el acontecimiento, desde la mirada filosófica y no de hechos. El acontecimiento refiere: tiempo y tiempo humano que a través de la acción humana sobreviene la experiencia de ese tiempo. Rasgo restaurador de la voluntad humana, en donde la idea de un nuevo origen surge, propia de la condición de acontecimiento que alude Hannah Arendt (Camargo: 2010: p. 10).

Para Alain Badiou, en su artículo *Philosophy and Truth*, señala que un acontecimiento “es impredecible, incalculable” y “está sujeto a la suerte” (2006: p. 46, citado por Camargo: 2010: p. 103). Lo que podría interpretarse, *mutatis mutandis*, que el acontecimiento está dirigido hacia la novedad.

Para Slavoj Žižek, filósofo esloveno, el acontecimiento se explica desde la noción de Lacan, quien refiere la *doublure*, la dobladura, el giro en el orden del ser, lo que abre escenarios para que la existencia material cambie a partir de los acontecimiento que se dan en las condiciones vividas (Žižek & Daly: 2004: p. 137, citado por Camargo: 2010: p. 109-110).

Entender entonces el acontecimiento como una noción intensa de la experiencia que da giros en la vida, dimensiones factuales que interrumpen la normalidad de las cosas en la existencia. “La noción de acontecimiento para Heidegger (*Ereignis*)... designa una nueva revelación de gran trascendencia del Ser, el surgimiento de un nuevo “mundo” (horizonte de significado en el que aparecen todas las entidades)”, un cambio sustancial de la relación nuestra con la realidad, un cambio radical per se (Žižek: 2014: págs., 39-40).

Y, como la experiencia (acontecimiento) en la educación cambia el orden, es necesario abandonar la noción de educación bajo la mirada de una verdad y correcta, por la de una construcción múltiple y compartida; dándole cualidades, imprimiendo en la educación una característica: indefinida, ilimitada y creadora.

Una mirada desde el conocimiento, a la educación y a la reconstrucción de saberes sin expertos o especialistas. Por el contrario, una articulación de los saberes con la práctica, la memoria, la narrativa y las experiencias provenientes del tejido social (Martín-Barbero, 2003, p. 20), saber pedagógico es saber social.

Se ubica, entonces, la práctica, el saber, la formación y los acontecimientos (experiencia) en vía doble, de forma tal que constituya un concepto real de la formación del ciudadano, lo que desemboca en un trabajo del profesor y el estudiante, en correspondencia social, y con su entorno. (Fayad, 2008, p. 4)

Por otra parte, las diferentes formas de buscar nuevas propuestas de interesar y hallar el papel docente han llevado a diferentes cambios desde la filosofía educativa. Notados referentes teóricos a través, por ejemplo, del giro lingüístico han hecho pasar de la búsqueda de una teoría lógica de la enseñanza a una exploración de las múltiples maneras de entender la enseñanza (giro metodológico). A partir del giro metodológico, se realiza una aproximación a las narrativas para explicar las múltiples prácticas docentes. Para Rorty (1991), por ejemplo, se trata de dar cuenta de esa diferencia y de cómo esa discusión se da en el campo del lenguaje, porque con el lenguaje los seres humanos significamos nuestras relaciones con el mundo de las cosas y nuestras relaciones con los otros seres humanos y esos son tipos de relaciones diferentes que se significan de forma diferente. Ya no se trata del dominio sobre las cosas, sino de las relaciones del hombre con los otros hombres, es decir, del hombre en sus relaciones de la vida social y cultural, del mundo del sentido. La discusión sobre la forma de significar y comprender el mundo desde la perspectiva de la relación del hombre y las cosas, que corresponde a la visión analítica de las ciencias naturales, se diferencia de la forma de significar y comprender las relaciones del hombre con los otros hombres y la realidad, que corresponde a la visión interpretativa de las ciencias humanas, y en ella toma fuerza la narrativa, como mirada correspondiente con el entorno.

Jürgen Habermas (2002, págs. 64-98), también ha tratado el tema, planteando la perspectiva analítica que a partir de nuestras experiencias de los sentidos con el mundo de las cosas

construimos enunciados empíricamente verificables como verdaderos o falsos, por esa razón, esta perspectiva privilegia los enunciados descriptivos o fácticos, es decir, los enunciados que constatan los estados del mundo. Esta perspectiva saca del entendido de la investigación todos los discursos no constatativos.

Un ejemplo de este tipo de enunciado es: *La Tierra es redonda*, este enunciado da constancia de un estado de la realidad y puede evaluarse como verdadero o falso. Se supone entonces, que esta forma del lenguaje es la correcta porque es la que significa al mundo de forma objetiva. Este tipo de lenguaje se apoderó, en la modernidad, de la idea de lo que es conocimiento y es el tipo de discurso utilizado por las ciencias naturales, para expresar la relación del hombre con el mundo físico, que pone a su servicio como un recurso u objeto, supeditado a la voluntad del sujeto del Cogito ergo sum.

A diferencia, las perspectivas interpretativas entienden el lenguaje como el campo en el que se establecen las relaciones de la vida y se manifiestan nuestras acciones y nuestros pensamientos. En el entendido de la interpretación, cuando se habla de significar la actividad humana, ya no se dice que se trata de la lengua precisa de la descripción del mundo que se puede traducir a las nociones de falso o verdadero de la lógica formal, sino que estamos hablando de una lengua que permite construir criterios sobre el sentido de las acciones, las intenciones. Las emociones y los pensamientos: y así la construcción de experiencias significativas para el sujeto, en este sentido, para el docente y su ejercicio práctico con la educación; por eso “no trata de descubrir lo que la docencia es de una vez y para siempre, sino de encontrar “nuevas, mejores y más interesantes maneras de hablar” de la docencia” (Rorty, 1979, pág. 365 citado por McEwan, 1988, pág. 25).

Al contar historias, y construir una narrativa sobre esas historias, sobre las experiencias docentes también estamos con la esperanza de comprender el mundo de una forma mejor. Pasar de la teoría lógica de la enseñanza a la expresión múltiple para entender la práctica pedagógica del docente corresponde al giro metodológico que se aparta de la atomización del acto docente a la evolución diversa de la práctica docente, por lo que podría concluir en que “Se pasa del análisis a la interpretación, de la epistemología a la hermenéutica, y de la descripción sincrónica y la argumentación lógica a la explicación narrativa” (McEwan, 1988, pág. 26). Por eso al llevarse a cabo el giro metodológico, lo que se busca es que el proceso diverso de las prácticas educativas (enseñanza) de los maestros pase del formalismo descriptivo a la explicación narrativa, para identificar desde adentro nuevas prácticas que lleven a cambios significativos.

Es necesario recalcar que el objetivo de la investigación no estuvo en la teorización, ni tener control sobre los fenómenos, sino analizar las prácticas educativas desde una óptica holística que se crea a través de la experiencia y se da sentido con narración. Tampoco es enfrentar teoría y práctica, por el contrario, es ver que la acción humana comprende explicaciones e interpretaciones, y que las explicaciones físicas no pueden dar; ya que los sentidos y voluntad de las prácticas no se imponen, surge desde la actividad, desde nuestras acciones expresadas por los acontecimientos, por la experiencia, sin la neutralidad objetivista, sino con la multiplicidad de nuestras acciones.

Todo proceso es cíclico, no tiene fin, lo nuevo se incorpora en las viejas prácticas, a través de diversas formas estructurales de significación, construyendo una nueva práctica. Un mundo continuo de interacciones, mediado por las acciones, el pensamiento y los acontecimientos, que en gran medida corresponde a un proceso histórico y dialéctico. “Sólo llegamos a entender la

naturaleza de una práctica cuando ponemos en movimiento la imagen y rastreamos la historia de sus elementos constitutivos: las acciones, los pensamientos, el lenguaje y las intenciones que contribuye a ella y le dan carácter y orientación” (McEwan, 1988, pág. 28).

Pero ¿qué significa la narrativa en la práctica docente? Aunque la actividad de inventar historias y contarlas es antigua, la palabra “narrativa” es reciente. En términos como acción reflexiva y práctica humana, así como la constitución de acontecimientos que incluyen un estado de conciencia en el ser humano con orientaciones determinadas sigue siendo nueva. Así, el proceso narrativo no se entiende como una división con la práctica, sino que forma parte, la constituye en su dimensión social, histórica y estructurada con los acontecimientos. Por eso planteo en la investigación que comprender la docencia significa tener plena conciencia que la práctica está vinculada con los valores propios de la contingencia, y reestructurados en las experiencias que se expresan en la concepción narrativa de la vida, en este sentido de la vida docente.

Contar, construir, edificar o crear historias acerca de las prácticas docentes y su enseñanza o relación con el otro (alteridad), inevitablemente estará orientada a cambios de las formas de hablar, pensar y actuar docente, constituyendo nuevas prácticas de saber pedagógico, nuevas maneras de enseñar, mejores procesos educativos, encontrando sentido y conciencia social.

Connelly y Clandinin (1999), han sostenido que el conocimiento del docente, el contexto y la identidad “(...) están vinculados y pueden ser entendidos narrativamente” (p. 4). Identifican el conocimiento e identidad del docente en un término: “historias para vivir”. Las historias para vivir son formadas por asuntos excepcionales, cotidianos, acontecimientos secretos o historias comunes que interpretan los maestros y dan significado en su vida.

Las historias se cuentan desde un lugar, en un entorno, a un público, con una intención, luego, la narración no es neutral y por lo tanto son contingentes. Los narradores se instalan en muchos contextos y momentos, tratando de ser coherentes entre los relatos establecidos por las acciones y experiencias para reconstruir su saber, en el caso docente, pedagógico. El relato del docente, de lo que él considera una buena enseñanza, son relevantes cuando se trata de descubrir las acciones del saber pedagógico, indicando señales en la práctica docente como “buena” y que se podrían aprovechar tras su narración.

El saber pedagógico se construye en el proceso narrativo de reconstrucción como capacidad de formación. La reconstrucción del saber pedagógico en los maestros será percibida como una práctica comunicativa y se cree que el saber pedagógico de los maestros es formado en la medida que avanza la reconstrucción narrativa. Al narrar: explicas, interpretas; formando expectativas sobre eventos futuros e integrando creencias, prácticas y valores que se han agrupado en la experiencia pedagógica. Por lo tanto, las narrativas son descriptivas y normativas; negocian y reconstruyen el saber pedagógico del docente.

Podríamos ubicar cuatro dimensiones narrativas que intervienen en la formación consciente del maestro y su saber pedagógico:

1. Narrativas del individuo: historias contadas para dar sentido a estructuras vividas.
2. Metanarrativas: “grandes historias”, ideologías de dominio: relacionada con el desarrollo y la concepción de la identidad de los maestros.

3. Narrativas asimétricas: discursos mediadores: medios de comunicación, documentos e investigaciones que moldean el accionar de los profesores.
4. Narrativas de identidad: contextualizada por reformas y cambios en la política educativa.

Aunque estas cuatro dimensiones narrativas son significativas en la comprensión del saber pedagógico del profesor, debo mencionar que mi interés principal está en la reconstrucción narrativa y su “construcción social de la mente”, la participación social, cultural y política que tiene el docente al interactuar con su entorno, no solamente educativo. Por eso he optado por comprender el saber pedagógico docente a través de las narrativas como recurso conversacional, construcción abiertas y en continuo proceso interactivo.

Polkinghorne (1995), afirma que la narrativa puede ser entendida como una “(...) composición que reúne diversos elementos, sucesos y acciones de vidas humanas en procesos temáticamente unificados y dirigidos a objetivos” (p. 5). Por lo tanto, concebir la narrativa como capacidad humana incide significativamente en la construcción del saber pedagógico en los docentes. Me instalo en la idea variable de la narrativa, soportada a partir del cambio por la experiencia subjetiva que introducen los discursos a través del tiempo y el entorno. Luego, las narrativas están cercanas al descentramiento del individuo, dando un papel prominente al carácter sociocultural: la cultura está compuesta por múltiples posiciones, voces recíprocas, amplias y en donde la investigación narrativa contribuye al captar la diversidad, y complejidad en el accionar docente.

En conclusión, el aporte de la investigación narrativa en la reconstrucción del “saber pedagógico” y “saber social”¹⁷ (Baracaldo, 2007, p. 21) se entiende como conocimientos de los saberes específicos, en las disímiles culturas. También es encuentro, diálogo intersubjetivo en donde los agentes educativos desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje; o como lo puntualiza Olga Lucía Zuluaga en el marco del saber pedagógico:

1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza. 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas. 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (Zuluaga, 1979, p. 24, citado por Baracaldo, 2007, p. 39).

Para Zambrano (2005), “el saber pedagógico es un conocimiento que tanto los profesores, los pedagogos, los didactas, como los educadores logran construir en torno al hecho educativo” (p. 180). Pero, el saber pedagógico sólo es posible si se identifica una trama que signifique a través del discurso pedagógico experimentado. Un relato del saber pedagógico en los docentes contruidos a través de las narrativas lo que permite descubrir cómo las personas perciben y dan sentido a la realidad, y su actuación en la sociedad.

¹⁷ Dos conceptos emergentes en Colombia, a partir del trabajo de la Práctica Pedagógica y del movimiento pedagógico.

Es importante que los profesores comprendan qué es saber pedagógico y que puedan identificar por qué el saber pedagógico está en el centro de las prácticas de enseñanza y en el centro mismo de la educación. Por ejemplo, ubicar: ¿Qué historias se contaron y como fueron contadas? ¿Cómo la profesora construye su saber pedagógico? ¿Cómo vive y experimenta su saber pedagógico? ¿Cómo proponer sugerencias que influyeran en el saber pedagógico? ¿Cómo identificar nuevos interrogantes sobre el saber pedagógico? ¿Cómo las narrativas de la profesora revelan su saber pedagógico? “

Soreide (2006), like Connelly and Clandinin, suggests that in sharing their stories, teachers negotiate and construct their identities. (...) I rely on Danielewicz's (2001) concept that a teaching identity involves our knowing who we are as teachers, and Connelly and Clandinin's (1999) thinking that we determine our identities in the process of creating stories about our lives in the classroom”¹⁸ (Dickinson, 2012, págs. 44-45).

Concluyendo que es a través de los relatos que damos sentido y significado a nuestro entorno, a las prácticas sociales, para el caso investigativo, a las prácticas pedagógicas emanadas de las experiencias.

¹⁸ Soreide (2006), al igual que Connelly y Clandinin, sugiere que al compartir sus historias, los maestros negocian y construyen sus identidades. (...) Confío en el concepto de Danielewicz (2001) de que una identidad docente implica saber quiénes eran como maestros, y el pensamiento de Connelly y Clandinin (1999) de que determinamos nuestras identidades en el proceso de crear historias sobre nuestras vidas en el aula. Traducción propia.

Para mostrar cómo la perspectiva narrativa ha permitido unas transformaciones en el programa que desbordan sus límites y llegan hasta las instituciones sobre las que irradia fue necesario plantear este proyecto para reflexionar sobre algunas de las implicaciones que tiene esa actual insistencia en el trabajo reflexivo y en la tematización de sí de parte de los docentes; es decir, la reflexión sobre la práctica. Las posiciones docentes no fueron las mismas antes y después de la experiencia narrativa y eso implicó también que nuevas disposiciones subjetivas emergieran en el proceso de formación.

El ejercicio reflexivo del sujeto docente con miras al mejoramiento de sus prácticas pone en evidencia las formas de poder gubernamental contemporáneo con las que se busca “capturar el cuerpo” para hacerlo cada vez más dócil y productivo. “De ese modo, ‘pensar’ sobre la educación implica construir una determinada autoconciencia personal y profesional que sirva de principio para la práctica, de criterio para la crítica y la transformación de la práctica, y de base para la autoidentificación del profesor” (Larrosa, 1995, p. 281).

La idea de transformación contenida en el acto de narrar y de sus implicaciones en el proceso de formación es señalada por Larrosa (1995): si el sentido de quiénes somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos, así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La auto comprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura. Organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quiénes somos) a través de la relación social.

McEwan (1998), en particular, ve las narrativas en el estudio de la docencia como un medio de superación de la dicotomía existente entre la filosofía esencialista de la educación y los estudios empíricos, con el propósito de lograr un nuevo objetivo: “contar historias acerca de la docencia, con la esperanza de que al decir algo nuevo aprenderemos a enseñar mejor” (p. 179).

La influencia de la narración en la formación de maestros puede verse, si se asume en la investigación educativa como un objeto privilegiado de análisis y reflexión de la experiencia docente, y como transformación de los sujetos que ineludiblemente desde hace más de dos siglos no se escapan de ir a la escuela. Los sujetos formados en las escuelas tienen un perfil determinado en sus vidas, por lo tanto, es importante en la formación de maestros toda vez que nos obligan a aprender de la escucha de otros. La educación por sí misma supone una relación de alteridad, una relación con el otro diferente, con el que piensa de manera distinta, con aquel que es independiente a nuestros deseos y voluntad. Por otra parte, la narrativa se asume como un método de investigación que da cuenta de la historia de los seres humanos, sus acontecimientos y relaciones interpretativas. Antes era excluida como fuente indispensable para la reconstrucción histórica de los acontecimientos y que está en “proceso de ‘construcción de la realidad’” (Bruner, 2013 p. 22).

La narrativa tiene importancia en la enseñanza. Todos los seres humanos empezamos a nombrar el mundo por las historias que nos han contado desde la cuna. Relatos, historias mitológicas o la vida familiar. Ricoeur diría que “nosotros somos las historias que nos han contado y la historia que contamos a otros”. En un país como el nuestro que ha estado sometido a la censura pero también al silencio de los maestros, un país donde tiene más importancia las historias de

bandidos o las historias de aquellos triunfantes repentinos no como resultado de procesos de trabajo, duro y sistemático conducente a logros, es importante mostrar la ingente preocupación de los maestros que trabajan con la uñas, en lugares apartados, en donde se muestran no solamente como enseñantes: aquellos que transmiten un saber a aquellos que quieren aprender, sino verdaderos constructores de sociedad civil.

Por lo tanto, al recoger las narrativas de Guillermina, encontramos que la familia, la tutoría de sus hermanas fue el aporte esencial en la proyección profesional. Las experiencias vividas con sus docentes en el proceso de formación contribuyeron en la determinación futura de su ejercicio pedagógico. Ya la formación disciplinada, fuera de la Universidad de la Amazonia, afianzó lo que se había formado desde el ámbito familiar para luego ponerlo al servicio de la institución que la vio nacer intelectualmente. Siempre contraria al establecimiento, a las condiciones de la época, decidida por aprender se mostró en cada narración, sin olvidar que el aprendizaje es un proceso inacabado.

En últimas, para los docentes el desarrollo pedagógico lo constituyen elementos de representación que se adquieren en la experiencia y sus acontecimientos, en el deber del vivir y actuar de los maestros, y su contexto educativo (trabajo).

12. Referencias bibliográficas

Acuerdo del Consejo Superior No. 064 de 1997. Recuperado de <http://apps.udla.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Superior/Acuerdos/1997/Acuerdo%20064.pdf>

Acuerdo del Consejo Académico No. 49 (03 de diciembre de 2014). Recuperado de <http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Consejo%20Academico/Acuerdos/2014/Acuerdo%2049%20lineas%20de%20investigacion%20programa%20lengua%20castellana.pdf>

Andrews, M., Squire, C., & Tamboukou, M. (Eds.). (2008). *Doing narrative research*. Sage.

Artunduaga, B. F. (1998). *El día que la guerrilla se metió a Florencia*. Universidad de la Amazonia.

Bajtin, M. M. (1979 – 1998) El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la Creación Verbal*. Siglo XXI Editores.

_____. (1981) *Discourse in the novel, in, the dialogic imagination*. University of Texas Press Slavic series.

Baracaldo, M. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

Barthes, R. (1977). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato*, 4. Recuperado de http://doctoradoensemiotica.groupsite.com/uploads/files/x/000/026/a78/BARTHES_ROLAND_-_Introduccion_Al_Analisis_Estructural_De_Los_Relatos.pdf

Barkhuizen, G. (2011). Narrative Knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly*, 45(3), 391-414. doi: DOI 10.5054/tq.2011.261888.

Bergem, T., Björkqvist, O., Hansén, S. E., Carlgren, I., & Hauge, T. E. (1997). Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review. *Scandinavian journal of educational research*, 41(3-4), 433-458.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62.

_____. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006, September). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *In Forum: Qualitative social research* (Vol. 7, No. 4, pp. 1-43).

Bourdieu, P. (1991). The peculiar history of scientific reason. In *Sociological forum* (Vol. 6, No. 1, pp. 3-26). Kluwer Academic Publishers-Plenum Publishers.

_____. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, DF)*, 24(67), 135-156.

Bridges, D. (2002). *Narratives in history, fiction and educational research*. Teoksessa R. Huttunen, H. Heikki-nen & L. Syrjälä (Eds.).

Bruner, E. M. (1984). *Introduction: The opening up of anthropology*. In S. Plattner & E. M.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

_____. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

_____. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2004). Life as narrative. *Social research*. Núm 71, vol. 3.

Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational researcher*, 22(1), 5-18. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X022001005?journalCode=edra>

Camargo, R. (2010). Revolution, event and theory of the act: Arendt, Badiou and Zizek. *Ideas y Valores*, 59 (144), 99-116.

Squire, C., Andrews, M., & Tamboukou, M. (Eds.). (2008). *Doing Narrative Research*. Chapter Title: "Introduction: What is narrative research?" Sage.

Connelly, M. F., & Clandinin, J. D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and teacher education*, 13(7), 665-674.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Bradley, J. G. (1999). Shaping a professional identity: Stories of educational practice. *McGill Journal of Education*, 34(2), 189.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477 - 487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Consolata (s.f). *La misión “ad gentes” en el Caquetá*. Recuperado de <http://www.consolata.org/new/index.php/92-missione/i-nostri-dicono/10279-la-mision-ad-gentes-en-el-caqueta>. Consultado el 03 de enero de 2018.

Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), 21-35.

Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphia: The Falmer Press.

_____. (2012). *Handbook of Narrative Inquiry*.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.

Cunha, M. I. D. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *Introduction: The Discipline and practice of qualitative research*. The Sage handbook of qualitative research. Sage. Recuperado de https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/40425_Chapter1.pdf

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2019). *The handbook of narrative analysis*. Wiley-Blackwell.

De Sousa Santos, B. (2007). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores.

Dewey, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona. Paidós.

Dickinson, S. J. (2012). *A narrative inquiry about teacher identity construction: Preservice teachers share their stories* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Columbia).

Doyle, W. (1986). «Classroom Organization and Management». En Wittrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*, 3a edic. Nueva York. Macmillan Publishing Co., pp. 392-431.

Documento maestro. (2010). *Renovación del registro calificado del programa de lengua castellana y literatura modalidad presencial*. Universidad de la Amazonia.

Documento de autoevaluación con fines de acreditación de calidad programa de licenciatura en lengua castellana y literatura. (2016). Recuperado de <http://apps.udla.edu.co/acreditacion/FacultadEducacion/Resources/PDF/documentos/LengCastellana/DocumentoAutoevaluaci%C3%B3n280716.pdf>

Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1983). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI.

Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, (1)-19.

Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storying the teaching self in writing workshops. *Curriculum inquiry*, 32(4), 403-428.

_____. (2012). Studying Teachers' Lives and Experience: Narrative Inquiry into K–12 Teaching. In: *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. Edited by: D. Jean Clandinin. Sage Publications.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge university press.

Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1), 1-16.

Ferraroti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.

Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.

Fuentes, C. (2016). *Aquiles o El guerrillero y el asesino*. Alfaguara.

Freeman M. (2015). Narrative as a Mode of Understanding, Method, Theory, Praxis. In: *The Handbook of Narrative Analysis*. Edited by Anna De Fina and Alexandra Georgakopoulou.

Friede, J. (1948). Historia de los indios Andakí del Valle de Suaza. *Revista de la Universidad Nacional (1944-1992)*, 13(13), 109-158.

Gallego-Badillo, R. (1992). *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Cooperativa Editorial Magisterio.

Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social construction*. Sage.

Gómez, B. R. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de La Salle*, (42), 92-101.

González, N., L. (1980). “La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua”. En Velilla, Ricardo, *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*. Madrid: Castalia.

Gudmundsdottir, S. (1998). “La Naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos”. En: McEwan, H., Heran, E. (comps). *La Narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 56-58

_____. (2001). Narrative research on school practice. In Richardson, V. (ed) *Handbook of research on teaching* (Washington: American Educational Research Association), 226 – 240

Gunn, E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* (Doctoral dissertation, Tesis de doctorado, Universidad de Bergen, Bergen, Noruega). Recuperado de http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2532/Dr_Avh_Gunn_E_Soereide.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Guzmán, G., Fals, O., & Umaña, E. (2017). *La violencia en Colombia* (Tomo I). Primera reimpresión: marzo. Editor Taurus.

Gramsci, A. (1923). “Contra el pesimismo”. *L’Ordine Nuovo*, 2.

Habermas, J., & Díez, L. (2002). *Verdad y justificación: ensayos filosóficos*. Editorial Trotta, Madrid.

Herman, E. (1995) *The romance of American psychology: Political culture in the age of experts*. University of California Press.

Hühn, Peter et al. (eds.) (2012) *The Living Handbbook of Narratology*. Hamburg University Press

Husu, J. (2013). *Constructing teachers' knowledge from their pedagogical practices - analyzing narratives of and in action*. Documento presentado en la XI Conferencia Bienal de la Asociación Internacional de Estudios sobre Docentes y Docentes (ISATT), Leiden, Países Bajos, 27 de junio-1 de julio.

Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen, & L. Syrjälä (Eds.): *Narrative research: Voices from teachers and philosophers*, pp. 13-25. Jyväskylä, Finland: SoPhi.

Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Kridel, C. (Ed.). (2010). *Encyclopedia of curriculum studies*. Capítulo titulado: *Narrative research*, páginas 3-8. Sage Publications Inc, Thousand Oaks, California.

Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Larrosa, J., Diaz, M., Donald, J., Hunter, I., Varela, J., & Walkerdine, V. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. Editorial Cartago, México, D.F.

Ley 60 de 1982. Recuperado de <http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Rectoria/Marco%20Juridico/Leyes/Ley%2060%20de%201982.pdf>

Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation* (Vol. 47). Sage.

Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.

_____. (2002). "El aprendizaje de la comunicación en las aulas. En Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. [Disponible parcialmente en el número 17 de SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación, en la sección Hemeroteca de Quaderns Digitals: <<http://www.quadernsdigitals.net>>].

_____. (2017). *El poder de las palabras. Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Editora Richmond S.A.

Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación*, 32 (17-34).

MacIntyre, A. (1981; 2007). *After virtue*. University of Notre Dame Press, Notre Dame, Indiana.

Marx, K. (1859/1989). *Contribución a la crítica de la economía política*, Traducido por Marat Kuznetsov Editorial Progreso, 1989.

McEwan, H. (1998, 2005), “Las narrativas en el estudio de la docencia”, en McEwan, H. y Egan, Kieran (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Meertens, D. J. (1997). *Tierra, violencia y género: hombres y mujeres en la historia rural de Colombia 1930-1990*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Derde Wereld Centrum Ontwikkelingsstudies.

Meneguzzi, A. (2004). *Formación de profesores universitarios en la Universidad: Formación pedagógica y calidad del desempeño profesional*. Argentina: Universidad de Córdoba.

Mendieta, J. A. (2013). Narrative research: An alternative approach to study language teaching and learning. *Folios*, (37), 135-147. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702013000100009&script=sci_arttext&tlng=en

MEN, C. (1998). *Lineamientos Curriculares Lengua Castellana*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

MEN, C. (2003). *Estándares básicos de competencias del lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/160940690600500405>.

Molly A.; Corinne S. & Maria T. (Eds). (2008). *Doing Narrative Research*. Sage Publications.

Molano, A. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las Farc*. Edición 1era Aguilar.

Murillo, G. J. (ed.) (2008). *Maestros contadores de historias*. Medellín: Artes y Letras.

_____. (2010). Los maestros contadores de historias: relato de una experiencia de formación y escritura. En: Raquel Lazzari, Leite Barbosa y Mónica Appezzato Pinazza (orgs.). *Modos de narrar a vida: cinema, fotografia, literatura e educação*. São Paulo: Cultura Académica Editorial, pp 69 – 85

_____. (2015) (coord.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Ed. FFyL-UBA/CLACSO/Universidad de Antioquia.

Niño, O. A.; León, G. G.; Rey, F. G.; Salazar, A. R., & Salazar, C. A. (2002). *Caquetá, construcción de un territorio amazónico en el siglo XX*. Instituto Amazónico de Investigaciones

Científicas" SINCHI". Recuperado de [https://www.sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/Libro%20Caqueta%20completo web1.pdf](https://www.sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/Libro%20Caqueta%20completo%20web1.pdf)

Niño, O. H. A. (2011). *La Amazonia colombiana urbanizada: un análisis de sus asentamientos humanos*. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas" SINCHI". Recuperado de https://www.sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/20986_export%20libro%20amazonia%20urbanizada.pdf

Ochoa, C. G. (2017). Pensamiento narrativo y acción. *Tópicos del Seminario*, 1(37), 103-124.

OCDE; MEN. (2016). *La Educación en Colombia. Entre sus políticas destacadas están la introducción de la jornada única, un impulso a la excelencia de los docentes y la reestructuración del sistema de educación superior*.

Orbe, F. B., Bondía, J. L., & Sangrá, J. C. M. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 233-259.

Otero, B. (1955). "En el principio". En: *Expresión y reunión*. Madrid: Alfaguara, 1969.

Parra, L. (2008). Breve recuento histórico de las mujeres colombianas en la ciencia y la ingeniería. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 10, 155-166.

Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello; Universidad de Ibagué; Universidad Externado de Colombia, 4 vols.

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista argentina de sociología*, 4(7), 11-46. Recuperado en 23 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200002&lng=es&tlng=es.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/amm008>

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2006). Locating narrative inquiry historically: Thematics in the Turn to Narrative. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, pp. 3–34. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pinto, C. F. D. (2015). *Configuración de las luchas sociales en Colombia*. Ediciones izquierda viva, Bogotá D.C.

Pike, K., L. (1967). *Language in relation to a unified theory of structure of human behavior* (2nd ed.), The Hague, Netherlands: Mouton.

Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative knowing and human sciences*. New York: State University of New York Press.

_____. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0951839950080103>

Philpott, C. (2013). How is teacher knowledge shaped by the professional knowledge context? *Minding our metaphors, Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 462-480, DOI: 10.1080/00220272.2013.796527

_____. (2014). Using narrative research as a method in teacher education; a sociocultural approach. *Teacher Education Advancement Network Journal (TEAN)*, 6(1), 12-19.

Ramírez, J. (2001). *Expedición Pedagógica Nacional. Libro 1: Pensando el Viaje. Herramientas Conceptuales y Metodológicas*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Ramírez, R. (1964). *La enseñanza del lenguaje y de la aritmética*. Ciudad de México: SEP.

Restrepo Gómez, B; (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*, (7) 45-55. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>

Resolución 18583 de 2017 (15 de septiembre de 2017). “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”,

Diario Oficial No. 50357, 2017, 15 de septiembre. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=71384>

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI Editores, S.A.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, (25), 189-207. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/analisi/article/view/15057>

_____. (2006). *La vida: un relato en busca de narrador*. *Ágora -Papeles de filosofía-* Vol. 25, núm. 2., pp. 9-22. Recuperado de <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricoeur.pdf?sequence=1>

Rebollo, M. A. y Hornillo, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, 353, 253-263.

Riessman, C. K. (2005). Narrative analysis. In: *Narrative, Memory & Everyday Life*. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 1-7.

_____. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles, Calif.: Sage Publications.

Rodari, G. (2014). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Editorial Planeta, S.A.

Roulet, E. (1976). "L'apport des sciences du langage à la diversification des methods d'enseignement des langues seconds en fonction des caractéristiques des publics visés". *Etudes de linguistique appliquée*, 21, 43.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press. (*La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1989.)

_____. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*, trad. Alfredo Eduardo Sinnot, Paidós, Barcelona, España.

Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Vol. 1). Madrid: Morata.

Salazar, P. M., & Duarte M. M. C. (2016). *Reconstrucción de experiencias pedagógicas universitarias: historias del centro y la periferia en contexto de conflicto o convivencia, un enfoque biográfico narrativo* (Master's thesis, Facultad de Educación).

Sánchez, R. O. (2013). *La Metodología Narrativa. Una Experiencia Educativa para la Reconstrucción de Identidades de Alumnado con Fracaso Escolar* (Doctoral dissertation). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/124079>

Saussure, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Sarbin, T. R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In T. R. Sarbin (ed.), *Narrative psychology: the storied nature of human conduct* (pp.3-21). New York: Praeger.

Sierra, J. A. F. (2008). El desempeño profesoral universitario lo pensamos como consecuencia de la flexibilización curricular. *Revista Educación y Humanismo*, 10 (15).

Sikes, P., & Gale, K. (2006). Narrative approaches to educational research: Research in education. Retrieved May, 17, 2011.

Schön D. (1983). *El profesional reflexivo, como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

_____. (1987; 1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós

Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1 - 22.

Socket, H. (1987) Further Comment: Has Shulman got the strategy right?. *Harvard Educational Review*, 57(2), 208-220.

Sollers, P. (1975). "Notas sobre literatura y enseñanza". En Althusser, Louis y otros: *Para una crítica del fetichismo literario*. Madrid: Siruela.

Steiner, G. (1988). *Errata*. Madrid: Siruela.

Stuart, K. (2012). Narratives and activity theory as reflective tools in action research. *Educational Action Research*, 20, (3), 439–453.

Suárez, D.; Ochoa, L.; Dávila, P. (2007). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica (Módulo I) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas La documentación narrativa de experiencias escolares (Módulo II) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*.

Pinnegar, S., & Daynes, J. G. (2007). Locating narrative inquiry historically. *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, 3-34.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.

Tribuna Roja N°44. *Diez mil destechados invaden en Florencia*. Bogotá, febrero de 1983. Recuperado de <http://tribunaroja.moir.org.co/DIEZ-MIL-DESTECHADOS-INVADEN-EN.html>

Todorov, T. (2013). *Mijaíl Bajtín: el principio dialógico*. Traducción de Mateo Cardona Vallejo. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

UNESCO. (2000). *Dakar Framework for Action, Education For All: Meeting Our Collective Commitments, Expanded Commentary*, Para 69, UNESCO, Paris, 23 May 2000.

UNESCO. (2014). *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. París, France.

Vercellone, C. (2013). Capitalismo cognitivo. Releer la economía del conocimiento desde el antagonismo capital-trabajo. *TESIS 11*, (105). Recuperado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00969302/document>

Vitanova, G. (2013). Narratives as zones of dialogic constructions: a Bakhtinian approach to data in qualitative research. *Critical inquiry in language studies*, 10(3), 242-261.

Voloshinov, V. N. (1929; 1992). *El Marxismo y la Filosofía del Lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en las ciencias del lenguaje*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Vygotski, Lev, S. (1979; 1994). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona, España.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. Buenos Aires. Recuperado de <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf>

Wertsch, J. (1985, 1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

_____. (1994). *The primacy of mediated action in sociocultural studies, Mind, culture, and Activity*, 1(4), 202-208.

_____. (2000). Narratives as Cultural Tools in Sociocultural Analysis: Official History in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533.

Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A. (Eds.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London; New York: Routledge.

Wilches, S. W. (2012). *Las Malvinas, crónicas de la invasión 1982 – 2012*.

Wortham, S. (2001). *Narratives in action: a strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.

Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, D.C: Magisterio.

_____. (2012). La formación del pensamiento pedagógico en Philippe Meirieu: “Narración de una experiencia de investigación”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2).

Zuluaga, O. L. (1979). *Por una historia de las prácticas pedagógicas en Colombia*. Ponencia presentada en el II Congreso de Historia de Colombia.

_____. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

de Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. COOP. EDITORIAL MAGISTERIO.

Žižek, S. (2014). *Acontecimiento*. Sextopiso.

13. Anexos

13.1. Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia.

Objetivo de la investigación: Reconstruir el saber pedagógico de una docente de la Universidad de la Amazonia a partir de las narrativas de experiencias docentes.

Participación y tiempo requerido: Se realizarán dos entrevistas, una a profundidad con la docente objeto y otra que ayude a contextualizar las relaciones vividas por la docente en mención. La participación se hace de manera voluntaria.

Beneficios y compensación: Los docentes que participan en el proyecto no recibirán beneficios ni compensación económica más allá de la solidaridad académica y aporte en el campo investigativo.

Utilización de los nombres: Se usarán los nombres de quienes participaron en la investigación. Al transcribir las entrevistas se tendrá cuidado de no alterar lo expresado para no modificar el sentido de esta.

Investigador: Diego Mauricio Barrera Quiroga, estudiante de Maestría en Educación: área de profundización en docencia e investigación universitaria de la Facultad de educación, Universidad Surcolombiana.

Autorización Consentimiento Informado

Certifico que:

El investigador Diego Mauricio Barrera Quiroga, me ha expuesto el objetivo de la investigación que adelanta. He leído atentamente lo descrito antes y recibido copia del procedimiento. Por lo tanto, doy mi consentimiento para apoyar el proceso investigativo de manera voluntaria y sin interés económico expresando mi aporte de la siguiente manera (Marcar con una equis “X” la opción que considera pertinente)

- a) Confidencial
- b) Autorizo la publicación de mi nombre

Dado en Florencia a los 25 días del mes de noviembre de 2017

NOMBRES Y APELLIDOS

Entrevistado

13.2. Anexo 2

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación: área de profundización en docencia e investigación universitaria

Tesis: Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia

Investigador: Diego Mauricio Barrera Quiroga (2017)

Esquema entrevista narrativa (tomado de Jovchelovitch, Sandra; Bauer, Martin W. (2000). Narrative interviewing)

1. Preparación de entrevista:

- Exploración de campo
- Formulación de preguntas
- Pregunta que concierne al interés del investigador y que está formulada en su lenguaje. Serán traducidas a preguntas que tienen que ver con el contenido de lo que el entrevistado exprese en su narrativa: dónde, cuándo, cómo, (con, para, de) quién.
- Explicar al entrevistado el tema de la investigación (se guardará la identidad del entrevistado si es deseado, “venimos a conocer y caracterizar las experiencias docentes. No estamos haciendo una evaluación. Y la información que se maneje no irá más allá del ámbito investigativo. Estamos abiertos a todo lo que nos quiera contar, pero entenderemos y respetaremos que no quiera tocar ciertos temas”).
- Preguntarle si se puede grabar la entrevista.

- Explicar la metodología: “En primer lugar, nos gustaría que nos narrara lo que más pueda sobre cuál ha sido su trayectoria como docente hasta hora. Luego, con el fin de precisar ciertos puntos, le haremos unas preguntas inherentes a lo que nos haya contado”.
- Mostrarle un esquema de la entrevista y una imagen de un docente hablando entre sus estudiantes.

2. Iniciación

- Formulación de temas iniciales de narración
- Ayudas visuales
- Pregunta tema: ¿Cuál ha sido su trayectoria como docente hasta hoy?
- Lista de preguntas: ¿Puede comentarnos de algún momento significativo en sus años de práctica docente?, ¿Cuáles han sido las mayores dificultades que ha vivido como docente?, ¿Cuáles han sido los momentos más graciosos que le hayan ocurrido?, ¿Cuáles considera usted son sus mejores logros como docente?, ¿Qué experiencias personales suele compartir con sus alumnos cuando enseña?

3. Narración principal:

- No interrupciones
- Motivación no-verbal para que se continúe la narración
- Pausas o señas de que el entrevistado da para poner fin a su relato
- Se inicia la entrevista anunciando la fecha y hora. Nombre del entrevistado. Institución.
Se formula la pregunta tema.
- Entrevistado: narra hasta dar un indicio de terminar.

- Entrevistador: Motiva de manera no verbal al entrevistado a seguir su relato. Toma apuntes si surgen preguntas.
- Se graba. Presta atención a lenguaje no-verbal del entrevistado.
- Toma nota rápida de lo que dice el entrevistado. Presta atención a lenguaje no-verbal del entrevistado.

4. Fase de preguntas:

- Solamente, ¿qué pasó después?
- No dar opiniones ni mostrar actitud de cuestionamiento
- No discutir o contradecir
- Cuando la narración de la pregunta-tema llega a su final, el entrevistador inicia las preguntas. Dichas preguntas deben tematizar en la información dada por el entrevistado. El lenguaje de estas preguntas debe estar en el del entrevistado (utilizar sus propios términos).
- -Volver a puntos no conclusos en la narración y preguntar “¿Y qué pasó después?”

5. Conclusión de charla

- Detener grabación
- Protocolo de memoria inmediatamente después de la entrevista.
- Apagar la grabadora. Continuar charlando, procurando estar relajados, pero sin dejar de estar atentos ya que el entrevistado, en este contexto, puede dar más información. Se pueden usar preguntas: ¿por qué? Apuntes rápidos que luego serán reconstruidos.