



Enunciación

ISSN: 0122-6339

ISSN: 2248-6798

revista.enunciacion@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Barrera Quiroga, Diego Mauricio; Páez Sánchez, Érika Julieth
Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa
Enunciación, vol. 28, núm. 2, 2023, Julio-Diciembre, pp. 217-227
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.20786>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722678865003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa

Memorable Life: An Interpretive Study from Narrative Research

Diego Mauricio Barrera Quiroga¹  y Érika Julieth Páez Sánchez² 

Resumen

El presente artículo aborda registros narrativos, extraídos de entrevistas y conversaciones informales, con una profesora de la Universidad de la Amazonia (Colombia). Su experiencia cobra una importancia esencial en el recorrido y la construcción de su práctica pedagógica y los nuevos significados que le va otorgando a lo largo de su vida. En el análisis de este registro narrativo, la noción de lenguaje se concibe desde una perspectiva sociosemiótica que integra la actividad, el pensamiento y el discurso en los procesos de socialización. En consecuencia, nos permitimos observar cómo mediante el lenguaje se construye el saber pedagógico, la identidad y se consolidan las condiciones socioculturales; es decir, la narración es el proceso que pone en relación las contingencias vividas con la significación al reconstruir su experiencia.

Palabras clave: narraciones, aprendizaje experiencial, saber pedagógico, práctica reflexiva, práctica pedagógica.

Abstract:

This article addresses narrative records extracted from interviews and informal conversations with a professor from Universidad de la Amazonía (Colombia). Her experience takes on an essential importance in the journey and construction of her pedagogical practice and the new meanings that she ascribes throughout her life. In the analysis of this narrative record, the notion of language is conceived from a socio-semiotic perspective that integrates activity, thought, and discourse into socialization processes. Consequently, we allow ourselves to observe how pedagogical knowledge, identity, and socio-cultural conditions are constructed through language, that is, narration is the process that links the contingencies lived with meaning by reconstructing their experience.

Keywords: narrations, experiential learning, pedagogical knowledge, reflective practice, pedagogical practice

1 Magíster en Educación. Candidato a doctor en Lenguaje y Cultura, UPTC. Docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: diego.barrera05@uptc.edu.co; barreradiego1990@gmail.com

2 Magíster en Didáctica del Inglés. Docente en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correos electrónicos: erika.paez01@uptc.edu.co; erika-jpaezsanchez@gmail.com

Cómo citar: Barrera, Q. y Páez, E. (2023). Vida memorable: un estudio interpretativo desde la investigación narrativa. *Enunciación*, 28(2), 217-227. <https://doi.org/10.14483/22486798.20786>

Artículo recibido: 24 de abril de 2023; aprobado: 10 de agosto de 2023

Introducción

Para la profesora de la Universidad de la Amazonia, entrevistada, a la cual denominaremos “R”, para así preservar su identidad social, 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 la enunciación narrativa, y el futuro como horizonte de expectativas producto 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 por cuanto se trata de dar significación a lo vivido en las interacciones y que se dan en el fluir de la experiencia, tiene efectos informativos, pues le dan forma a la experiencia; formativos, ya que la reflexión sobre lo actuado dinamiza las búsquedas para ajustar las experiencias a metas diferentes, y transformativos, porque busca resignificar el quehacer (cfr. [Søreide, 2007](#); [Bruner, 2013](#)).

Así mismo, el acto de narrar sirve al propósito intercomunicativo con los otros, también, permite un diálogo interno de comunicación con nosotros mismos, con los nuevos significados y con nuestras experiencias. Para [Vygotsky \(1995\)](#), por ejemplo, “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (p. 13), puesto que mediatiza las experiencias, las intenciones y los pensamientos.

Al anterior planteamiento se integran los postulados de [Bajtín \(1989\)](#), en relación con que la actividad humana es dialógica, porque todo lo que producimos (decir, escuchar, escribir y pensar) ocurre con otros y no en el vacío. Esta idea asume que la acción humana está mediada por el lenguaje y de acuerdo con el contexto en el que ocurre ([Vygotsky, 1979](#); [Wertsch, 1993, 1994, 2000](#)).

Así que, a partir de lo planteado por [Bajtín \(1989\)](#), se puede afirmar 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, pues vivir es estar comprometido en un diálogo sinfín con los demás para crear significados y comprensión sobre nuestras vidas en los procesos de socialización. Es decir, los significados son creados por los hablantes cuando se comprometen en una interacción dialógica.

Desde esta perspectiva, la investigación narrativa ha encontrado de utilidad los conceptos de Vygotsky y Bajtín. Este último lo retoma [Vitanova \(2013\)](#), para quien el

complex work [from Bajtín] 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.

[el trabajo complejo [de Bajtín] sobre la voz permitirá a los investigadores cualitativos problematizar los textos que están estudiando al observar las interacciones polifónicas de múltiples capas que existen no solo entre el narrador y el oyente sino también dentro de los textos de los propios narradores]. (p. 246)

Por consiguiente, este concepto refuerza la naturaleza dialógica en la experiencia humana para trascender de los análisis de contenido a las condiciones discursivas, sus formas de circulación y de recepción; es decir, para incluir las externalidades de los enunciados narrativos en los análisis que para el caso docente serán de gran ayuda en relación con la reflexión pedagógica.

Por eso, asumir la actividad pedagógica desde un punto de vista narrativo contribuye a la identificación de un saber pedagógico¹ desde la voz de los participantes en ejercicio. A juicio de [Freema Elbaz-Luwisch \(2002\)](#), las narrativas se ubican

¹ Según [Sánchez-Amaya y González-Melo \(2016\)](#), el saber pedagógico “configura discursos sobre la educación y la pedagogía que poseen una identidad y obedecen a ciertas reglas. Dichos discursos establecen tendencias, modos de ver y de actuar, en relación con las determinaciones de las que hacen parte. Este saber que emerge de unas prácticas sociales, en algunos casos también institucionalizadas, a la vez, es modelado en los discursos que lo constituyen a partir de las delimitaciones que lo configuran” (p. 246).

como una construcción de los docentes cuando viven y relatan sobre lo que acontece en sus salones. Pero, también, son historias conjuntas conformadas por los hábitos de la escuela porque la práctica pedagógica es una práctica social relevante por tratarse de un proceso dinámico, formativo y académico (Figuerola-Iberico, 2020).

No obstante, las transformaciones pedagógicas e investigativas 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 del ejercicio educativo en Colombia y en su región del sur persiste en hallar respuestas a los inconvenientes educativos desde perspectivas desarrolladas por las ciencias *duras*. Sin embargo, estas 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. (Quiroga, 2018, s. p.)

En este sentido, debemos aclarar que asumimos la noción narrativa así: a) se refiere a la producción de relatos que está cargada de experiencias; b) también, son los enunciados y el proceso; c) asimismo, como una teoría para la reconstrucción de la memoria de sí mismo; d) además, como método de análisis de la experiencia humana y, finalmente, e) es la forma para presentar los resultados de la indagación.

¿Qué es la investigación narrativa?

Dada la expansión de la investigación narrativa en la educación², consideraremos algunos autores

2 Vale la pena agregar que “prior to the 1970ies, educational researchers with an interest in teachers and teaching largely focused on teacher behaviour and skills. This may be explained by the strong positivistic influence from experimental psychology on educational research and teacher

que han contribuido al reconocimiento de los relatos docentes como forma de indagar por la vida escolar.

En referencia a los relatos docentes, Connelly y Clandinin (1990) han orientado su trabajo hacia las narrativas de experiencias profesoriales (perspectiva empírica) que buscan comprender cómo el saber (creencias e identidades) 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.

En la misma línea, Contreras y Pérez de Lara (2010) instalan la experiencia como relación plural que conecta con los sentidos educativos. Por tal razón, afirman que mirar la experiencia pedagógica supone un vínculo con el mundo que habitamos, sufrimos, soportamos, gozamos, consentimos o padecemos. En cuanto que experiencia es adoptar un enfoque para mirar la educación, los sujetos y así encontrar nuevas actitudes, interrogantes y sorpresas que ayuden a atender la realidad pedagógica. La educación como experiencia, entonces, se posará en el encuentro con los otros y cuestionará el procesamiento del mundo empírico para abrirse hacia el saber educativo desde el contexto particular (o minúsculo). De igual manera, Dewey (2010) recuerda que la pedagogía de la experiencia suministra posibilidades azarosas que muchas veces el modelo de ciencia restringe. Desde su posición filosófica, critica el instrumentalismo en la educación porque reduce los hallazgos; del mismo modo, pone en cuestionamiento

education in the 1930ies [antes de los años setenta, las investigaciones en el ámbito educativo estaban bajo el interés del estudio individual (docente) y centrado, especialmente, en el comportamiento y las habilidades de los mismos, debido al fuerte dominio positivista de la sociología experimental de 1930]” (Herman, 1995, citado por Soreide, 2007). Confrontar las particularidades del maestro y los métodos de enseñanza era la característica de los procesos típicos de investigación de la época; medir el rendimiento y eficacia de la enseñanza a través de estudios cuantitativos correspondía al dominio experimental de la investigación en la educación” (Barrera-Quiroga, 2018, p. 7).

los resultados, ya que es peligroso esquematizar y universalizar nuestra práctica pedagógica.

Goodson (1997), por su parte, ha señalado la importancia de reunir la atención en las vidas de los docentes, en escuchar sus voces silenciadas por el discurso oficial sobre la pedagogía. Como si fuera poco, McEwan (1998) 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. Esto ha permitido “reconocer, desde McEwan (1998) hasta Bruner (2010), que el docente puede transformar sus prácticas educativas por medio de la experiencia del otro, esto es, por medio de la intersubjetividad que se reconoce en lo inacabado del relato” (Sánchez-Longas et al., 2020, p. 9).

Puede agregarse a lo anterior el trabajo de Gudmundsdottir (1998), quien refiere la búsqueda de sentidos comunes en las narrativas de experiencias docentes. De modo similar, Freema Elbaz-Luwisch (2002) considera que la práctica de la enseñanza, desde la narrativa, es construida por los relatos y vivencia en las aulas. Agrega que las narrativas docentes son, en parte, relatos íntimos formados por valores, sentimientos, propósitos y conocimiento del individuo. Algo similar ocurre con Torill Moen (2006), quien nos aporta sobre la investigación narrativa desde el enfoque sociocultural, el diálogo, la recopilación y la interpretación de los datos. También, cabe considerar a Zuluaga (1999), para quien los discursos, prácticas e historiografía educativa, pueden ser tratados con un empeño reconstructivista en busca de identidad y singularidad.

Vale la pena aclarar que asumimos 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 neovygotskianos como Wertsch (1985, 2000), 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 y significamos la realidad; así mismo, cómo pensamos acerca de ella. Las narrativas, como forma privilegiada de presentar la experiencia humana, son un subconjunto del lenguaje en las que se puede apreciar de forma localizada el efecto comunicativo. De acuerdo con Delory-Momberger (2015): “es en el lenguaje del relato y según esta lógica narrativa que se construyen –que se *escriben*– todos los espacios de la experiencia humana: es en el lenguaje y en la lógica del relato que recordamos nuestra vida pasada” (p. 6); anticipamos, proyectamos, vivimos e inscribimos nuestros acontecimientos que, finalmente, organizarán los comportamientos.

Metodología

Esta investigación se acercó a la indagación de los acontecimientos, las interacciones y procesos dialógicos que se muestran a través de las interpretaciones que permite la narrativa. Lo anterior nos ubica en el *paradigma constructivista* que tiene como principio la concepción de la realidad social diversa, el saber construido desde los participantes y, por último, los resultados provenientes del contexto y descritos por los sentidos de los sujetos (Ramos, 2015).

Hay que mencionar que este paradigma ayuda en el ejercicio pedagógico al aportar en

la comprensión de la situación educativa como espacio comunicativo donde emergen aprendizajes significativos para los sujetos interactuantes [; por eso,] demanda de otras estructuras epistemológicas y metodológicas. La situación educativa concebida en estas dimensiones de contexto y significación, exige un deslinde de la tradición positivista y del método experimental que le acompaña. (Tovar, 2000, p. 160)

El desafío, entonces, está en mirar nuevos métodos que penetren en los significados de la realidad educativa, destacando el espacio del sujeto, la

complejidad de las prácticas y la potencialidad en la contingencia de la vida.

Para eso, propusimos la narrativa, ya que los relatos constituyen *datos* para la investigación a través de entrevistas y conversaciones informales que reconstruyen los momentos del individuo. Estas historias y su recolección son denominados *textos de campo* que proporcionan datos en bruto para el investigador.

A saber: la noción de narrativa que asumimos se fundamentó en el método narrativo centrado en la experiencia. Allí se contempla que los relatos muestran la acción humana; que las narrativas son herramientas para la significación del mundo y que el narrar la experiencia involucra una reconstrucción de los saberes pedagógicos (Quiroga, 2018). La entrevista fue la herramienta para reconstruir la experiencia docente:

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 guion o el protocolo necesario para la realización de la misma. (Salazar y Duarte, 2016, p. 78)

Una entrevista hermanada con la narración para poder *capturar* los acontecimientos, las acciones, las secuencias y tramas de la vida.

Análisis y discusión

“Nacida y criada aquí”

Una de las entrevistas tuvo lugar en la oficina de la profesora R, quien fungía, para el 2018, como decana de la Facultad de Educación. 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, y 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.

“P: ¿De dónde viene? ¿Cuál es el entorno de R?

R: Soy caqueteña, nacida y criada aquí”, expresa con vigor en su voz. R habla con fuerza y claridad, frisa 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 extrae 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 (Caquetá, Colombia), en donde ha dado sentido a su experiencia de la vida: un sello de la trama en su relato. Asume la palabra para situarse en el mundo, identificando el lugar de significación: el Caquetá. Una relación biunívoca; es decir, *yo y las circunstancias, yo y el espacio-tiempo* en el que “conjugo mi vida”.

Para la profesora R, la identidad toma importancia en conexión con la región, el lugar donde nació, creció, se formó y ha vivido sus prácticas sociales: la procedencia como un rasgo de identidad.

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” (Arcila 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 colonización 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, pese a sus diferencias, han logrado crear nuevos espacios y los sostiene a pesar del conflicto” (p. 13). Por tanto, el departamento 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-EP, así como mercenarios que cohonestaban con la institucional: paramilitares-ejército.

De otro lado, la narración admite extensión en el tiempo, se integra con nuevos elementos y agentes, extrae circunstancias directamente de la memoria, ubica emociones, cuestiona el contexto, da indicios de construcción identitaria en un territorio diverso y complejo. En este sentido, con la narrativa les 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.

“**R:** Mi papá era del Tolima y mi mamá de La Plata (Huila). Ellos llegaron por consecuencia de la violencia al interior del país”. Desplazados por la confrontación bipartidista, recuerda mientras encoge sus hombros y junta sus manos. 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. 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 en la zona sur del país. 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 segundo, hacia la parte sur, marcada por el conservatismo. 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 irán 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 R 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, que 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. (Entrevista a R, 23 de marzo de 2018)

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 comprende su contexto y se apropia de las voces mayores que permitirán darle sentido a la experiencia infantil, dejando huella en el tiempo presente. 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.

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. Según Ricoeur (1996), “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” (p. 134).

Con mis hermanas buscábamos la forma de conocer, de ser curiosas, de indagar. Nosotras 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, de exploración, de búsquedas, de respuestas a lo que nosotras veíamos. (Entrevista a R, 23 de marzo de 2018)

En otras palabras, la vida como lugar de aprendizaje. El contexto alimenta la solidificación del sujeto. Asimilar la búsqueda y exploración infantil con el aprendizaje significa el camino del conocimiento.

La familia siempre estará presente, ya sea ayudando en la formación inicial o en la formación profesional. La influencia de sus hermanas, las lecturas en casa y las clases guiadas contribuyen a afianzar en 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.

La experiencia docente

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, asimismo, 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.

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 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. Todas las prácticas que usted desarrolla es 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. 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 viene derivado del trabajo realizado con 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: 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. (Entrevista a R, 13 de abril de 2018)

Por tal razón, educar encierra un poder y su valor de uso se soporta desde la palabra como innegable mediación para la acción. Por 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 democracia, 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 maestro/estudiante debe soportarse por un amor desinteresado. Estos se relacionan y conversan a través de los saberes comunales e interminables entre la cultura 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.

En suma, la experiencia docente cobrará en su vida una importancia de cara a todo el proceso pedagógico que un profesor va adquiriendo a través de la práctica. El ejercicio docente será el bastión principal para encontrar su camino profesional, alimentado de la vida educativa.

A modo de conclusión

La noción de *narrativa* adopta un aspecto más extenso en la 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 duras. Si la ruta de la investigación narrativa es la sucesión de eventos 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. Aproximarnos a las pequeñas narrativas desde el recorrido vivido da un sentido mayor que las grandes narrativas históricas, porque refleja las tensiones, produce intercambios que la vida cultural requiere, ayuda a comprender lo inesperado y expresa la “condición humana en determinadas circunstancias históricas” (Bruner, 2013, p. 14); 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.

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.

Solo 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.

Es decir, la actividad de los seres revela su identidad y la exteriorización con los relatos que construye. Actuar y narrar son parte de la vida en sociedad. Por 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*.

Reconocimientos

Este artículo, derivado del proyecto *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico de profesores de Lengua y Literatura en Florencia, Caquetá*, es fruto del trabajo con profesores universitarios, así como de diversos ejercicios investigativos en los que se aborda el tema de la construcción del saber pedagógico docente. Proyecto con código interno N° 600.6.532, Universidad de la Amazonía.

Referencias

- Arcila, N. Ó., González, L. G., Gutiérrez, R. F., Rodríguez, S. A. y Ariel, S. C. (2002). *Caquetá, construcción de un territorio amazónico en el siglo XX*. Instituto Amazónico de Investigaciones Científicas (Sinchi). <https://sinchi.org.co/files/publicaciones/publicaciones/pdf/Libro%20Caqueta%20completoweb1.pdf>.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. (Trad. Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra). Taurus.
- Barrera Quiroga, D. M. (2018, diciembre). *Construcción y reconstrucción de saber pedagógico a partir de narrativas de experiencia docente de una profesora de la Universidad de la Amazonia*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Docentes, Ayuntamiento de Algeciras, España. <http://formacionib.org/congreso/502.pdf>.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. (Trad. Luciano Padilla). Fondo de Cultura Económica.

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X019005002>.
- Contreras, D. J. y Pérez de Lara, F. N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Delory-Momberger, C. (2015). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. (Trad. Miguel Orlando Betancourt Cardona). Editorial Universidad de Antioquia.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Editorial Biblioteca Nueva.
- Elbaz-Luwisch, F. (2002). Writing as inquiry: Storing the teaching self in writing workshops. *Curriculum Inquiry*, 32(4), 403-428. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.t01-1-00239>.
- Figueroa-Iberico, A. M. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>.
- Goodson I. (1997) The life and work of teachers. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (ed.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 135-152). https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_4.
- Gudmundsdottir, S. (1998). La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En H. McEwan y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu Editores.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. McEwan y K. Egan (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 236-259). Amorrortu Editores.
- Moen, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(4), 56-69. <https://doi.org/10.1177%2F160940690600500405>.
- Molano, B. A. (2016). *A lomo de mula. Viajes al corazón de las FARC*. Aguilar.
- Philpott, C. (2013). How is teacher knowledge shaped by the professional knowledge context? Mining our metaphors. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 462-480. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.796527>.
- Quiroga, T. A. (2018). La investigación narrativa en educación y el saber pedagógico. En A. Coronado (comp.), *Memorias. III Encuentro de Investigadores en Didáctica y Currículo* (s. p.). Universidad de la Amazonia. <https://www.uniamazonia.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Maestria%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Memorias/MEMORIAS%20III%20ENCUENTRO%20DE%20INVESTIGADORES%20EN%20DIDACTICA%20Y%20CURRICULO%20.pdf>.
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Avances en psicología. *Revista de la Facultad de Psicología y Humanidades*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.
- Salazar, P. M. y 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* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá). Repositorio Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/19488/SalazarPlazasMercedes2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sánchez Amaya, T. y González Melo, H. S. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>.
- Sánchez-Longas, J. F., Cerquera-Quinayá, S. P. y Barre-ra-Quiroga, D. M. (eds.). (2020). *Reconstrucción narrativa de saber pedagógico. Prácticas y experiencias*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Søreide, G. E. (2007). *Narrative construction of teacher identity* (Tesis de doctorado, Universidad de Bergen, Noruega). CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/30896278.pdf>.
- Steiner, G. (1988). *Errata*. Siruela.
- Tovar, P. M. D. L. A. (2000). La investigación cualitativa en educación: necesidad y reto para los modelos

- pedagógicos contemporáneos. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 158-164. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/09.pdf>.
- 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. <https://doi.org/10.1080/15427587.2013.816827>.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. (Trad. Javier Zanón y Montserrat Cortés). Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. (Trad. Adriana Silvestri). Visor.
- Wertsch, J. V. (1994). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind, Culture, and Activity*, 1(4), 202-208. <http://lchc.ucsd.edu/mca/journal/pdfs/01-4-wertsch.pdf>.
- Wertsch, J. V. (2000). Narratives as cultural tools in sociocultural analysis: Official history in Soviet and Post-Soviet Russia. *Ethos*, 28(4), 511-533. <https://doi.org/10.1525/eth.2000.28.4.511>.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

