SERIE EDUCACIÓN

# INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN: reflexiones metodológicas

ISBN 978-958-782-510-7

JOHAN ANDRÉS NIETO-BRAVO
JOHN JAIRO PÉREZ-VARGAS
Editores académicos

Prólogo de Antonio Bolívar Botía

EDICIONES USTA

ediciones USTA

# INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN: REFLEXIONES METODOLÓGICAS

COLEC-

CIÓN

440

EDICIONES

USTA

# INVESTIGACIÓN NARRATIVA EN EDUCACIÓN: REFLEXIONES METODOLÓGICAS

SERIE
EDUCACIÓN

Johan Andrés Nieto-Bravo
John Jairo Pérez-Vargas
Editores académicos

Prólogo de Antonio Bolívar Botía

ediciones USTA

Nieto-Bravo, Johan Andrés
Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas / Ciro Javier Moncada Guzmán [y otros siete autores] ; editores académicos: Johan Andrés Nieto-Bravo y John Jairo Pérez-Vargas; primera edición. Bogotá: Ediciones USTA, 2022.

187 páginas; fotografías, ilustraciones y tablas
Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-782-510-7
e-ISBN: 978-958-782-511-4

1.Metodología científica 2. Teoría del conocimiento 3. Educación – Investigaciones 4. Formación profesional 5. Investigación educativa
I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

VIII. Tit.

CDD 001.4 CO-BoUST

© Johan Andrés Nieto-Bravo, Ciro Javier Moncada Guzmán, María Isabel Calneggia, Andrea Arnoletto, Marcela Lucchese, Angélica Klinger Aguirre, Martha Leonor Ayala Rengifo, John Jairo Pérez-Vargas y Carlos Andrés Pinto López, autores, 2022
© Antonio Bolívar Botía, prologuista, 2022
© Johan Andrés Nieto-Bravo y John Jairo Pérez-Vargas, editores académicos, 2022
© Universidad Santo Tomás, 2022

**Ediciones USTA**
Bogotá, D. C., Colombia
Carrera 9 n.º 51-11
Teléfono: (+571) 587 8797, ext. 2991
editorial@usantotomas.edu.co
http://ediciones.usta.edu.co
Ludwing Cepeda ***corrección de estilo***
lacentraldediseno.com ***diseño de colección***
***diagramación***

Hecho el depósito que establece la ley
ISBN: 978-958-782-510-7
E-ISBN: 978-958-782-511-4
Primera edición, 2022

Universidad Santo Tomás
Vigilada Mineducación
Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, Minjusticia
Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 01456 del 29 de enero de 2016, 6 años, Mineducación
Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: https://repository.usta.edu.co/

# CONTENIDO


11 **Prólogo**
ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

21 **Introducción**

27 **Epistemología de la investigación y el análisis narrativo**
JOHAN ANDRÉS NIETO-BRAVO
CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

67 **Narrativas educativas: encuentro de significaciones entre lo epistémico, lo didáctico y lo metodológico**
MARÍA ISABEL CALNEGGIA
ANDREA ARNOLETTO
MARCELA LUCCHESE

103 **Exploraciones en torno a la narrativa visual como posibilidad heurística**
ANGÉLICA KLINGER AGUIRRE
MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO

**133 Técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas**
JOHN JAIRO PÉREZ-VARGAS
CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ

**179 Sobre los autores**

**183 Índice temático**

# Prólogo

*La sociedad humana vive en instituciones que aparecen comprendidas, transmitidas y reformadas como tales; en suma, determinadas por la propia autocomprensión de los individuos que forman la sociedad. (Gadamer, 1998, p. 332)*

La investigación narrativa en ciencias sociales se ha visto necesitada de justificar su legitimidad, pues no es fácil admitir que desde la subjetividad se construya ciencia; si bien actualmente ya ha sido comúnmente aceptada como una perspectiva legítima de construir conocimiento en educación, y reconocida por la comunidad internacional, como muestran un creciente número de publicaciones, revistas y *handbooks*. Las ciencias sociales (sociología, antropología, psicología, educación) la han empleado con profusión en la última década, debido a la necesidad de contar con la "autocomprensión" interna de los individuos, en el programa hermenéutico de Gadamer. En efecto,

contar las propias vivencias y "leer", en el sentido de "interpretar", dichos relatos que los agentes narran, es ya una *perspectiva* propia de investigación. Porque, como solía argumentar Paul Ricoeur, el hombre es un ser que se comprende interpretándose, y la forma como da cuenta de su interpretación es el modo narrativo. Esta perspectiva, que yo mismo he defendido, es la que comparten los autores de este libro que, por eso mismo, me complace prologar.

La experiencia vivida y narrada se torna en la base del conocimiento en el ambito social. Como metodología "hermenéutica", permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Con el llamado "giro narrativo", se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje. Liberados ya de sesgos empiristas o funcionalistas, apostamos por un *retorno del actor* y de la *voz de los sujetos* para dar cuenta de los fenómenos sociales. Dentro de la investigación cualitativa, el enfoque biográfico y narrativo ha supuesto una "fisura" en los modos habituales de comprender e investigar lo social, como hemos estudiado en este texto. La investigación narrativa y (auto)biográfica permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal habitual deja fuera. Modos específicos de practicar la investigación biográfica, como ponen de manifiesto los autores, conllevan miradas propias de enfocar la investigación.

Por eso, como se resalta en este libro, se requiere un marco teórico y metodológico, con sus propias posiciones ontológicas, éticas y epistemológicas, que orienten la recabación o recogida y el posterior análisis de los datos.

Este libro que prologo comparte una perspectiva similar a la que hemos defendido en otros textos. En primer lugar, como ya vio Hans Georg Gadamer, la verdad hermenéutica precisa de un método, cuyo espacio de fundamentación no puede buscarse en una epistemología heredada de la ciencia natural, sino en la metodología propia de las ciencias sociales, especialmente a partir de la hermenéutica, como constitución de un espacio epistemológico propio. Como defienden los autores en el primer capítulo ("Epistemología de la investigación y el análisis narrativo"), esto no supone resucitar viejos dualismos con sus propios cánones. Más bien, el asunto es que, para la comprensión de las acciones humanas, no basta una explicación cientifista, estas precisan estar mediadas por la *comprensión*. Por eso, no conduce muy lejos enfrentar dos modos de conocimiento (modo paradigmático-lógico-científico *versus* modo narrativo). El enfoque hermenéutico-lingüístico en las ciencias sociales, lo que defiende es la necesidad metodológica de *mediar dialécticamente* la "explicación" de las ciencias sociales con la "comprensión", como bien han defendido Paul Ricoeur y Karl Otto-Apel: ni dualismo ni monismo, sino *comprensión hermenéutica* (y, por ende, biográfico-narrativa) del discurso. Pasada una primera etapa de confrontación y oposición maniquea, que a la larga ha servido para

reformular cada perspectiva, estamos en un momento de *articulación de perspectivas*, considerando que, como realidad compleja y plural que es la vida humana y la educación, cada una hace aportaciones valiosas y posee su propia legitimidad; lo que no supone tampoco un vacío eclecticismo. De este modo, en la situación actual, más que plantear unilateralmente la legitimidad de un modo de investigación educativa, lo que defendemos es que no se puede reducir a explicación causal la comprensión intencional de las acciones dirigidas hacia fines. Por lo demás, hermenéuticamente cabe reconocer el diálogo y discusión crítica entre comunidades de investigación, como clave del desarrollo de la teoría del conocimiento en educación.

Entendemos como *narrativa* una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es —entonces— una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación, como ha puesto de manifiesto Ricoeur (*Tiempo y narración*), que hace que los enunciados tengan su propio sentido contextual dentro del argumento. Frente a la mera descripción (sucesión o yuxtaposición de enunciados), la narración comporta un encadenamiento de enunciados, que supone que el mundo humano se construye con un sentido, trama o secuencia. Por su propio origen, la investigación biográfica y narrativa, como se muestra

en estos volúmenes, es *interdisciplinar*. Un lugar de encuentro donde confluyen e interseccionan diversas ciencias humanas y sociales: la teoría lingüística y literaria, antropología social y etnografía, sociología, historia oral, retórica, psicología narrativa y filosofía hermenéutica. Todas ellas coinciden en cuanto se interesan en los modos como los humanos dan significado a su mundo mediante el lenguaje.

Los principios teóricos de la perspectiva narrativa, como coherentemente defienden los autores de este libro, conforman un *modo propio* de investigar. Así, se requiere una metodología sensible al carácter polifónico del discurso narrativo, a su complejidad y secuencia temporal o que privilegie el contexto. Por eso, los criterios tradicionales de investigación social deben ser *redefinidos* de modo que sean congruentes con las premisas teóricas y con el material objeto de estudio. En caso contrario, se tendrán que forzar las pautas tradicionales hasta un grado que las haga irreconocibles como investigación propiamente narrativa. Son, en efecto, las premisas epistemológicas del enfoque biográfico las que deben proporcionar las condiciones de producción del discurso (diseño, metodología de recogida, análisis de datos y reporte).

La vida puede ser interpretada como un relato, y ello es básico para entrar a comprender la acción y el conocimiento humano. Como forma de investigación social, donde la subjetividad es fuente de conocimiento, los relatos (auto)biográficos cuentan con sus propias tradiciones de investigación. Modos específicos de

practicar la investigación biográfica, como aparecen en las aportaciones, conllevan miradas propias de enfocar la investigación. Como se describe en el segundo capítulo ("Narrativas educativas"), las metodologías biográficas de "relatos/historias de vida" dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, de configuración de identidades, posibilitando también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que supone la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y memoria individual o colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial y temporal. Las historias de vida, en la medida que han transcurrido en unos contextos, saturadas con otras historias de vida paralelas, en un "relato polifónico", expresan y permiten comprender, a su vez, las historias institucionales; tanto para orientar sus proyectos de mejora a partir de la asunción de los determinantes de su propia historia, como para reapropiar el saber adquirido en su "memoria implícita".

La investigación narrativa es, pues, un área fructífera de investigación. Las fuentes auto(biográficas) y narrativas (historias de vida, relatos orales, cartas, diarios, autobiografías, biografías, memorias, relatos de experiencia, escritos académicos, vídeos, etc.) se han convertido en un objeto privilegiado de investigación en las ciencias sociales. Dar sentido a los datos biográficos recogidos (entrevistas, informes biográficos, notas de campo, otros documentos personales) puede ser una empresa intelectual frustrante si no se tiene algún tipo de *marco teórico* y *propuestas metodológicas* para

resolverlo. El problema es cómo analizar este magma, con algún tipo de análisis de datos cualitativos, de modo que se pueda organizar como una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporal o temático. El último capítulo del libro que presento pretende situar, de modo sumario pero debidamente, la metodología para dar respuesta a los principales estrategias de recabación de datos y su posteior análisis e interpretación. Contamos con un amplio espectro de diferentes instrumentos/estrategias de *recabación de datos* narrativos y biográficos (entrevista, historia de vida, relatos gráficos, grupos focales). La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, debe dar lugar a una *descripción densa*, logrando una buena historia del caso.

Construir un informe de investigación, como texto narrativo, es realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende —a su vez— del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recabado. A pesar de que contamos con algunas guías de trabajo, es también una tarea *artística*, como ha destacado Stake, parecida al buen reportero que construye una excelente descripción de una realidad a partir de un caso.

La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de la profesión docente en

el tiempo de una persona, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social, como destacaba Gadamer en el texto inicial. Cada vez más proyectos de investigación la emplean, crecen el número de artículos y libros que dan cuentan de la importancia o utilidad de esta perspectiva como integración de diferentes áreas de conocimiento en educación, dado que lo social ha quedado individualizado, como ha destacado elocuentemente Ulrich Beck. Relatos e historias, crecientemente, son vistos como material relevante para el análisis científico-social. Un cierto desengaño ante las explicaciones de la subjetividad por referentes sociológicos o históricos ha hecho emerger con fuerza la materialidad dinámica de la palabra del sujeto como constituyente de sus vivencias, memoria e identidad. Diagnosticaban la pareja Beck que "por primera vez en la historia el individuo está convirtiéndose en la unidad básica de la reproducción social".

En este contexto, la investigación biográfico-narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de las gentes "sin voz", de la cotidaneidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural. Esto explica, en parte, el *giro narrativo* (*narrative turn*) y, por eso, hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales y que el enfoque biográfico-narrativo y sus metodologías correspondientes se estén volviendo crecientemente más seductores. Este libro puede, escrito de forma accesible, contribuir a introducirse en esta

línea de investigación, leyendo tanto estudios teóricos como reportes de investigación. Deseo que este trabajo contribuya, por una parte, a interesar a los jóvenes investigadores en esta perspectiva; por otra, a orientar estos enfoques y procesos de investigación; y, por último, a fortalecer las comunidades de investigación en Colombia y en toda Iberoamérica, cada vez más potentes.

ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

*Doctor en Filosofía y Ciencias de la educación*
*Profesor catedrático*
*Facultad de Ciencias de la Educación*
*Universidad de Granada (España).*

## Referencia

Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método, II*. Sígueme.

# Introducción

El oficio de investigar se encuentra sujeto a una transformación continua, en donde cada vez más se abren las posibilidades metodológicas a la hora de abordar el conocimiento. Por tal motivo, es necesario seguir explorando escenarios de discusión académica que problematicen las diversas rutas metodológicas elegidas por los investigadores a la hora de acercarse a un proceso de investigación. Esta necesidad expresa tres grandes horizontes de trabajo: el primero tiene que ver con la fundamentación epistemológica; el segundo, con el desarrollo de opciones metodológicas; finalmente, el diseño y construcción tanto de las técnicas para recoger los datos como de las formas como estos se analizan.

Con el fin de responder a dicha necesidad, se ha construido una serie titulada "Reflexiones metodológicas de investigación educativa", compuesta por varios libros que profundizan en los procesos de construcción investigativa desde una diversificación y diálogo de horizontes que posibiliten el ejercicio plural de la indagación. Dentro de las producciones bibliográficas

ya construidas se ha profundizado en la perspectiva social y en la tecnológica, esta obra se une a este proyecto editorial aportando una discusión académica sobre la perspectiva narrativa en los enfoques cualitativos, a partir de diversos diálogos procedentes de procesos de investigación que no pretenden dar fórmulas al investigador, sino proporcionar fundamentos epistémicos, visibilizar experiencias narrativas y desarrollar diferentes herramientas necesarias a la hora de emprender un proyecto metodológico basado en la narración.

Los procesos de investigación en el campo de las ciencias humanas y sociales han tenido diversos giros epistémicos que posibilitan la emergencia de nuevas rutas metodológicas capaces de responder a las necesidades del contexto, las particularidades de las poblaciones y el desarrollo continuo del conocimiento. Esta transformación permanente enriquece la indagación académica y abre la posibilidad a la flexibilización de las alternativas de investigación para que, siguiendo los cambios sociales, se pueda responder, conocer y problematizar los saberes emergentes de estos.

Durante décadas, las epistemologías empírico-analíticas configuraron un monismo metodológico que reducía la investigación a rutas cuantitativas marcadas por su carácter experimental y objetivista, por tal motivo la voz del sujeto se vio apartada al considerar la subjetividad como un factor que pone en riesgo la cientificidad de un estudio. Sin embargo, la creciente hibridación cultural, los cambios tecnológicos y la desconfianza ante el racionalismo moderno han posibilitado la

emergencia de nuevos lugares epistemológicos que abrieron la puerta a la diversificación metodológica al reconocer un saber social emergente de los sujetos. Se puede hablar, entonces, de una apertura a las fronteras de la investigación que se aproximan a la realidad social desde sus actores, posibilitando con ello marcos de comprensión, procesos de transformación y un nuevo relato académico que transita por el prisma de las voces del sujeto, la comunidad, el tiempo y la memoria.

La investigación narrativa constituye una forma divergente de construcción de conocimiento, motivo por el cual requiere de una metodología que se ajuste a las características propias de la riqueza y pluralidad que contiene el dato narrativo, de allí que los criterios del investigador para poner en práctica este enfoque necesitan una plataforma teórica y metodológica que profundice en el dato, propicie la articulación de este con las fuentes de referencia y de manera especial transite por una ruta interpretativa que pone en diálogo al sujeto que narra, al investigador que interpreta, a la narrativa misma y al lector externo quien se aproxima a los hallazgos desde los propios marcos de referencia. En últimas, el abordaje investigativo supone la construcción de una trama dialéctica que gira entre la constitución del sujeto individual y el colectivo.

El proceso supone un mimetismo, es decir, un encuentro atento con la voz de aquellos que narran su experiencia, lo cual implica la comprensión de sus marcos de referencia y de la cultura desde los cuales estos se establecen. Este primer ciclo contiene

el reconocimiento exponencial de la subjetividad como epicentro de la narrativa en donde se encuentra el investigador y el narrador que se hace partícipe de la pesquisa de su propia existencia. El segundo ciclo importante en este proceso es el del investigador que se problematiza frente al dato narrado; esto se da desde una plataforma teórica objetiva que interpreta, reconoce tensiones y gesta un nuevo conocimiento. La presente obra se encuentra conformada por cuatro capítulos que recogen la fundamentación, la experiencia de dos investigaciones narrativas y el desarrollo de herramientas para la recolección y análisis del dato narrativo.

En el primer capítulo, se desarrolla la fundamentación epistemológica de la investigación y el análisis narrativo, para lo cual se definen los intereses constitutivos del conocimiento, centrando el análisis en la perspectiva hermenéutica y tres tipos de abordajes hermenéuticos: el romántico, el ontológico y la mímesis como identidad narrativa. Posterior a esto se discute la investigación narrativa como constitución de la subjetividad y se realiza una apropiación epistemológica desde la hermenéutica para el desarrollo y análisis de los datos narrativos.

Seguido de esto, el segundo capítulo profundiza la narrativa desde el horizonte educativo, generando una articulación entre la propuesta epistemológica, el componente didáctico y el proceso metodológico. El estudio propone claves, variaciones y confluencias que se producen en las historias de vida, las biografías y los relatos emergentes de la práctica educativa, de esta

forma el conocimiento construido desde la narración se constituye en plataforma interpretativa de las problemáticas y realidades educativas. La discusión teórica del capítulo no pretende construir una genealogía literaria sobre el enfoque, sino identificar un nudo en la trama que enlaza tradiciones investigativas, encuentros disciplinares y fenómenos educativos.

La riqueza de la polifonía narrativa posibilita la diversificación de su método. En este escenario, el tercer capítulo explora la narrativa visual como posibilidad heurística, al reconocer en esta un arte que cuenta la sensibilidad estética y sintáctica, por ello se ofrece a los investigadores otros escenarios desde los cuales se entreteje el conocimiento en donde lo creativo se une como aspecto fundamental de la narrativa misma, de allí que a la imagen se le pueda preguntar por su sentido eficiente (generado en la mente de su creador), como también por el sentido que su intérprete le otorga a la comprensión desde los propios marcos de referencia. El presente desarrollo da cuenta de un proceso investigativo que permite identificar la progresión de una narrativa visual, e invita a 'abrir el foco' en relación con el uso de la imagen como un objeto complejo que mira la realidad de forma heurística.

Finalmente el cuarto capítulo ofrece al investigador técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas; es importante señalar que el texto no pretende ser un vademécum que otorgue una guía práctica con respuestas prediseñadas, sino una problematización teórico y metodológica que analiza el rol de los sujetos

que agencian la investigación, la complejidad de los instrumentos que recaban el dato narrativo y, finalmente, el desarrollo de técnicas hermenéuticas desde las cuales se analiza la narración.

# Epistemología de la investigación y el análisis narrativo

JOHAN ANDRÉS NIETO-BRAVO

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN

## Introducción

La transformación del monismo metodológico en los procesos de investigación en ciencias sociales ha posibilitado la emergencia de nuevas rutas de indagación capaces de retornar al *ethos* de la racionalidad práctica e identificar en la voz de los sujetos nuevos escenarios desde los cuales se construyen saberes sociales que devienen en formas de conocimiento. Por tal motivo, la investigación se convierte entonces en un campo desde el cual se explora la identidad, las subjetividades y las comprensiones culturales que abordan la vida social con su complejo entramado de tensiones y posibilidades.

Dentro de las alternativas de investigación se viene consolidando el abordaje narrativo como una forma de conocer la experiencia de vida y la identidad como bases fundantes de las relaciones y existencias sociales (Roberts, 2002). Esta posibilidad le otorga a la narrativa una construcción de sentido en la subjetividad y al tiempo un desarrollo del conocimiento social, el cual se consolida en el entretejido de la diversificación de relatos, que de suyo expresan una manera como se

comprende y se vive el mundo (Crossley, 2003). La tensión entre lo individual y lo plural permite identificar que esta metodología fundamentada en la voz del sujeto no es una construcción de conocimiento solipsista e intimista, ya que la narración en sí misma es una ventana a la historia social y cultural que ha incidido en las experiencias de vida de los sujetos, por lo cual el relato individual es de suyo un relato social (Cortazzi, 1993; Murray, 1999).

La investigación narrativa enfocada en el mundo social y en la dialéctica del sujeto responde a la hibridación cultural que se vive en las diferentes regiones del planeta (Dogan y Pahre, 1993); esta establece una serie de mixturas en las relaciones de significado las cuales requieren un proceso de comunicación y, por otro lado, una plataforma epistemológica de interpretación. La narrativa se constituye en dicha exteriorización del yo interior, sin embargo, esta no puede caer en el reduccionismo lingüístico que tiende a equiparar la narración con la identidad, al carecer de una perspectiva epistemológica sólida que posibilite la superación de dichos determinismos. El presente texto considera que identidad y narrativa son dos conceptos diferenciales, y que la constitución de esta primera se da cuando el 'sí mismo' se relata y se interpreta; por ello es indispensable que todo acto narrativo se encuentre fundamentado en una perspectiva epistemológica hermenéutica capaz de ofrecer el horizonte de sentido al uso del lenguaje en la construcción de la identidad individual y colectiva.

Para desarrollar este propósito, el presente capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una discusión teórica de los intereses constitutivos del conocimiento, la cual se enmarca la hermenéutica dentro de las fronteras epistémicas de la investigación. En un segundo momento, se desarrolla el giro hermenéutico como fundamento epistemológico de la investigación narrativa. Posterior a esto se estructuran los horizontes de sentido propios de la investigación narrativa, para finalizar con una explicación del narrativo y su análisis desde la epistemología hermenéutica.

## Los intereses constitutivos del conocimiento como diversificación epistémica

Las perspectivas epistemológicas de la investigación proporcionan el horizonte de lectura sobre la realidad que se estudia, lo cual permite al investigador situarse frente a los datos, las fuentes teóricas y el contexto. La fuerte incidencia del positivismo lógico y los racionalismos teóricos emergentes del siglo XVIII y presentes en las formas de investigar en la actualidad han condicionado las rutas metodológicas, reduciendo la construcción del conocimiento a una epistemología empírico-analítica caracterizada por la distancia entre el investigador y el objeto investigado. Lo anterior produce una intencionalidad explicativa de la realidad desde el cientificismo que reduce la subjetividad, desconoce los contextos vitales y genera una suerte de maniqueísmo entre el saber teórico y el saber práctico.

La decadencia del positivismo y el empirismo como verdades últimas a la hora de construir conocimiento social ha producido que diferentes sectores académicos se distancien de este, por lo cual se da la emergencia de nuevas perspectivas que permiten la investigación desde otras fronteras epistémicas (Nieto *et al.*, 2020), superando con ello los dogmatismos cientificistas de la universalidad mecánica newtoniana y la fragmentación teórica cartesiana, para dar lugar a la comprensión de la subjetividad como escenario desde el cual se constituye un saber social que deviene en conocimiento.

La principal característica del positivismo fue la búsqueda de una neutral objetividad frente a los contextos-vitales y las subjetividades que allí se gestan, de esta manera, las hipótesis que nacen de la deducción teórica desconocían la práctica como el lugar desde el cual emerge un saber social, simplificando el conocimiento a una intencionalidad netamente explicativa y técnica. Es Habermas (1982) quien propone una diversificación de intereses a la hora de construir el conocimiento, con lo cual se reconoce al positivismo como una alternativa y no como lo única vía para hacer ciencia. Desde esta propuesta se comprende que los intereses del conocimiento son parte de una estructura cognitiva que hace evidente una serie de características propias a la naturaleza y la psiquis humana las cuales orientan y constituyen al propio sujeto (Habermas, 1999).

A partir de lo anterior se organizan tres niveles epistemológicos a la hora de construir conocimiento; estos están direccionados por los intereses, los cuales

son un mecanismo de autodeterminación que establece el propio sujeto desde el campo del saber, el lenguaje, la vida común y el trabajo, y emergen de la experiencia y consolidan las categorías a partir de las cuales se provisiona el conocimiento. Para Habermas (1982), los tres intereses responden a la consolidación de información-explicativa (interés técnico); interpretación-comprensión-dotación de sentido (interés práctico); y la transformación autorreflexiva (interés emancipador), los cuales se desarrollan en la tabla 1.

Tabla 1. Intereses constitutivos del conocimiento

| Interés | Alcance y desarrollo |
|---|---|
| **Técnico** | La realidad se conoce a través de las ciencias empírico-analíticas, las cuales reconocen la experiencia como el escenario en el que se corrobora o falsea una hipótesis que nace de la deducción teórica. De esta manera, se gesta un saber técnico que busca la manipulación analítica de la realidad. Para tal fin, la realidad estudiada es objetivada, reduciendo al máximo todo atisbo de subjetividad. Se da en las ciencias exactas y los saberes teórico-especulativos. |
| **Práctico** | La realidad no busca ser modificada o manipulada, sino interpretada y comprendida, estas dos fases de desarrollo dan lugar a la hermenéutica como forma de acceso a la dimensión simbólica y lingüística de la realidad. Todo este entramado de acciones encuentra su culmen en el reconocimiento del sentido que proporciona significado a las voces de |

| | |
|---|---|
| **Práctico** | los sujetos y de los contextos, motivo por el cual este interés recaba en la subjetividad el epicentro de las ciencias históricas y de los saberes prácticos. En este interés se articula la epistemología hermenéutica. |
| **Emancipador** | La realidad social es conocida, apropiada y transformada, gracias a la conciencia reflexiva de la crítica que se fundamenta en un doble horizonte, el político y ético. Este interés responde a las epistemologías críticas y da cuenta de la centralidad del sujeto social como protagonista de dicho proceso transformativo. |

*Fuente:* elaboración propia a partir de Habermas (1982).

La diversificación de los intereses cognitivos a la hora de plantear cualquier proceso de investigación posibilita trascender el monismo metodológico del racionalismo clásico y articular rutas alternativas que propicien la emergencia de una variedad de entradas metodológicas capaces de responder a la necesidad del contexto vital y a la constitución de la subjetividad en el campo individual y comunitario. Más adelante, Habermas (2002) planteará la necesidad de generar esta construcción social del conocimiento mediante una racionalidad discursiva que difiere de la racionalidad instrumental positivista; en dicha postura el acto de la comunicación se constituye en el epicentro de la representación simbólica del mundo en el narrador o hablante, quien al externalizar mediante el habla su subjetividad propicia el diálogo con otro, consolidando un acto discursivo poseedor de una racionalidad propia.

## El giro hermenéutico: fundamento epistemológico de la investigación narrativa

Se asiste entonces a un giro paradigmático en la construcción del conocimiento, este trasciende las perspectivas positivistas y abre paso a la hermenéutica como la epistemología desde la cual se pueden crear alternativas metodológicas de investigación. En este apartado se fundamenta teóricamente la hermenéutica como plataforma epistemológica de la investigación narrativa (Bolívar *et al*., 2001; Bruner, 1998).

Se debe partir del presupuesto de que la narrativa no se reduce a un abordaje metodológico, sino que es una alternativa desde la cual un sujeto puede plasmar y constituir tanto la realidad como la subjetividad frente a esta (Bruner, 1988). Por lo anterior, se comprende que el abordaje narrativo es una forma de expresar la vida para que la experiencia subjetiva que se exterioriza pueda configurar la existencia social, que sale del sí mismo y se dirige al otro, de esta manera el encuentro intersubjetivo es de suyo la plataforma que consolida el conocimiento. Este entramado narrativo proporciona un protagonismo al sujeto, quien se convierte en agente de la investigación y, por ende, su voz requiere de lo que Taylor (1985) denominó la dimensión autointerpretativa de la narración, por lo cual se recurre a la hermenéutica como sustento epistémico de la narrativa.

La narrativa es comprendida como un texto sujeto a interpretación que requiere de un proceso de profundización en la subjetividad de quien narra; de esta manera acontece una doble tensión: la primera se da

al anterior de la narrativa misma haciendo referencia a la estructura propia de la narración; la segunda es externa y aborda la interpretación del contexto vital desde el cual se narra (Ricoeur, 1984; Ricoeur, 2002). Esta sinergia dialógica permite que la hermenéutica profundice tanto en la interioridad del individuo como en la importancia del contexto que lo rodea, lo cual abre la puerta a la comprensión que el sujeto tiene de sí mismo y de su entorno, pero también a la posibilidad de generar horizontes de sentido a partir de un saber narrativo que deviene en conocimiento social.

La hermenéutica es, entonces, una respuesta al monismo metodológico y una forma de responder a las hegemonías académicas impuestas por el positivismo y el cientificismo, sin embargo, esta antecede al racionalismo ilustrado, ya que la hermenéutica tiene vestigios disciplinares en la primera era cristiana, específicamente en los estudios de los textos sagrados judíos y cristianos realizados por los Padres del Desierto. Muchos siglos después, el teólogo reformado Schleiermacher (2019) proporcionó un primer giro epistemológico adoptando el ejercicio hermenéutico como una forma de profundizar y entender la narrativa del autor, incluso mucho mejor que él. Con esto se da lugar a la hermenéutica moderna, que ha nutrido epistémicamente la divergencia metodológica de manera especial en el campo de la narrativa. En la tabla 2 se presentan cuatro fases de desarrollo teórico en la progresión de la hermenéutica como lugar epistemológico de la narrativa.

## Tabla 2. Progresión teórica de la hermenéutica moderna

| **Interés** | Alcance y desarrollo | Representantes |
|---|---|---|
| ***Romanticismo hermenéutico*** | Este primer estadio de la hermenéutica moderna se desarrolla a partir de los estudios de Schleiermacher, quien confiere un estatuto de independencia al arte de la interpretación, separándola de la hermenéutica bíblica y confiriéndole un campo de exploración particular. En este desarrollo también se reconoce la hermenéutica como el fundamento epistémico de las ciencias del espíritu. Dentro de las principales características de la hermenéutica romántica se encuentra en primer lugar el protagonismo de la experiencia vital del autor, por lo cual se hace necesario que el lector re-experimente analógicamente lo vivido por el autor. En segundo lugar, se otorga una dimensión temporal a toda narrativa que emerge de la voz de un sujeto, por lo cual la comprensión responde a la historia vital que deviene en conocimiento al ponerse en diálogo con la racionalidad. | Friedrich Schleiermacher (1768-1834)]<br><br>Wilhem Dilthey (1833-1911) |

| | | |
|---|---|---|
| *Hermenéutica ontológica* | La hermenéutica no obedece a una lógica metafísica, sino que hace parte de la subjetividad misma, de esta manera el sujeto interpreta en la medida en que existe. Lo anterior genera una articulación entre existencia y temporalidad, comprendiendo que el sujeto que se narra en el tiempo no solamente cuenta hechos ocurridos en el pasado, sino que abre la puerta a la creación de nuevos mundos posibles.<br>No existe entonces un método positivo para la construcción de la hermenéutica, esta se encuentra inscrita en la narrativa misma del sujeto que exterioriza su ser en el texto narrado. | Martín Heidegger (1889-1976)<br><br>Hans Georg Gadamer (1900-2002) |
| *Hermenéutica y narratividad* | Hace referencia a la comprensión de la hermenéutica como el lugar de conocimiento desde el cual se consolida el saber narrativo. De esta manera, la narrativa no habla de una expresión netamente literaria, sino de la constitución de la subjetividad que transita desde la experiencia hasta la comprensión, pasando siempre por la mediación de configuración de un texto (narrativa) que se articula al tiempo y consolida la trama de la historia. Desde esta perspectiva, la hermenéutica es fundamento de la narrativa que posibilita el conocimiento de sí mismo y del otro. | Paul Ricoeur (1913-2005) |

*Fuente:* elaboración propia.

**Hermenéutica romántica**

La interpretación como un ejercicio del pensamiento que devela la profundidad del texto supone la tensión real entre un autor, el texto y el lector, comprendiendo que cada uno de estos factores dista del otro, tiene una existencia que le es propia y responde a un contexto vital enmarcado en un tiempo y un espacio. En tal sentido, la hermenéutica se convierte en el eje articulador de diferentes piezas que se entrelazan para formar un mosaico de sentido capaz de hablar y atestiguar su propia teleología (finalidad) en el devenir del tiempo. Para Palmer (2002), el proceso hermenéutico que se hace sobre una narrativa tiene por principio el hecho de que toda interpretación depende de la pregunta de quien interpreta, por lo cual la tematización hermenéutica responde a un devenir de interrogantes de quienes se preguntan desde una época y espacio sobre un fenómeno que quieren conocer.

Lo anterior determinó el surgimiento de la propuesta hermenéutica de Schleiermacher (2019) en donde se busca comprender la intencionalidad del autor incluso con una mayor profundidad, de allí que sea necesario retornar a la experiencia que vivió este para poder situar los procesos mentales que dieron origen a su texto. Para lograr dicho fin se propone por primera vez la idea del círculo hermenéutico, retomado posteriormente por autores como Gadamer, el cual tiene por función conciliar dicha distancia entre el autor, el texto y el lector por medio de un ejercicio dialógico que sitúa

siempre al lector en el contexto vital del autor desde el cual emerge el texto.

Todo el proceso hermenéutico propuesto por este autor se basa en una postura psicológica que descifra los códices gramaticales del discurso, pero también en un proceso de carácter comparativo en donde el intérprete requiere estar retornando a la intencionalidad del autor para comprender el sentido del texto. Este doble carácter permite que la hermenéutica asuma el lenguaje como la plataforma sobre la cual se fundamenta el discurso construido por el presupuesto de su psiquis y el entorno social que lo condiciona, por ello se entiende que la narrativa tiene esa doble vía individual y social. Precisamente la circularidad hermenéutica de Schleiermacher propicia la recreación de estos dos escenarios narrativos: el individual y el social, los cuales necesitan ser recreados, analizados y asumidos por el lector. De allí que Schleiermacher (1993) asuma este proceso como un arte que exige una apropiación teórica (*Kunstlehere*) de un sistema fundamentado del pensamiento que reproduce una producción recreando su originalidad en la profundidad del autor.

Por lo anterior, la centralidad del proceso interpretativo se encuentra en la reconstrucción de un discurso que decodifique la narrativa hecha desde la psiquis de un autor teniendo en cuenta los principios del lenguaje, pues la hermenéutica se da cuando la objetividad y el pensamiento "son captados perfectamente como función de la vida intelectual individual en su relación con la esencia del pensar mismo" (Schleiermacher,

1999, p. 87), por lo cual el sujeto que interpreta asume una capacidad creadora frente aquello que aparece a la conciencia, para hallar en el lenguaje el sentido de lo que se narra, su génesis, sus causas, su contexto (Dilthey, 1944; Virmond, 1985).

El aporte significativo de la propuesta romántica de una hermenéutica desregionalizada fue precisamente la emergencia de un arte y una ciencia de la comprensión que, al mismo tiempo, tiende a una radicalización. El éxito de esto es una generalización del *Verstehen* (comprensión) como dimensión básica del pensamiento filosófico (Birus, 1982), anudado a la interpretación psicológica que permite reconstruir todo acto creador, partiendo de la transposición con el autor y el equipararse con este (De Santiago Guervos).

En el marco de esta hermenéutica romántica, Dilthey (2000) asume la necesidad de consolidar una plataforma metodológica para las ciencias humanas, por ello recurre a la comprensión como una forma de recabar la conciencia de la historia, su novedad se encuentra en el dato histórico como condición de posibilidad del ejercicio hermenéutico.

Cuando se recurre a la historia como plataforma de interpretación del hecho narrado, no solo se hace alusión a una secuencialidad de acontecimientos pasados externos al sujeto mismo, sino que se objetiva la historia que está por venir comprendiendo en ello las tensiones humanas, por lo cual se ve al hombre como un ser en devenir que se está construyendo permanentemente. Para Roca Sierra (2008), la fórmula que logra compilar

el pensamiento de Dilthey se sintetiza en tres grandes fases: la experiencia, la expresión y la comprensión, las cuales se explican en la tabla 3.

Tabla 3. Fundamentos del pensamiento teórico de Dilthey

| Fase | Desarrollo temático |
|---|---|
| **Experiencia** *Elrebnis* | Esta es la fase inicial que hace referencia a la experiencia previa, es decir, a la acción que antecede la reflexión. Se caracteriza porque el sujeto y el objeto aún no están divididos, son una especie de unidad que se reparte en el tiempo (pasado y futuro) pero se encuentran en el presente del sujeto, como elemento estructural de la experiencia, motivo por el cual la historia está inmersa en la vida misma, de allí que toda narrativa que exprese la vida debe ser puesta en clave de temporalidad. |
| **Expresión** *Ausdruck* | En esta segunda fase se da para Dilthey el proceso de "objetificación", por lo cual se interpreta lo que se encuentre delimitado dentro de este; por ello para Dilthey la hermenéutica es un ejercicio que responde a la objetividad en las ciencias humanas. |
| **Comprensión** *Versthen* | Es el proceso más complejo, basado en Schleiermacher, en este estudio se entiende la mente de otra persona, se profundiza en la experiencia vivida (*Erlebnis*), para que desde la reflexividad esta pueda ser teorizada y racionalizada. |

*Fuente:* elaboración propia con base en Roca-Sierra (2008).

El aporte de la hermenéutica de Dilthey se centra en ofrecer una dimensión histórica a todo acto narrativo, esta al ser prerreflexiva es parte de la experiencia misma, por lo cual ninguna narrativa se puede dar fuera de un espacio de temporalidad. La hermenéutica como lente de lectura de la narrativa permite, entonces, que el mundo individual pueda ser explorado y revivido. Dentro de esta lógica, continúa con el desarrollo de la circularidad hermenéutica que tensiona el todo y las partes, asumiendo la necesidad de leer la temporalidad desde el contexto en que esta se da. La novedad de este pensamiento es que se constituye en la base epistemológica de las ciencias humanas (ciencias del espíritu), rompiendo con el esquema monista del positivismo como lugar de lectura de toda ciencia.

La crítica que se puede hacer a esta propuesta es que aún se percibe la influencia de la hermenéutica romántica, pues pone su acento en la transposición subjetiva que recrea la experiencia de una persona, centrando el protagonismo en el autor más que en la narrativa misma; esto será posteriormente criticado de manera especial por la ontología que comprende que el texto en sí mismo tiene una existencia propia que es independe a la del autor, mientras ello ocurre se es reincidente en la constitución de una hermenéutica que obliga al intérprete a reexperimentar lo vivido por el autor para comprender la completud del texto.

### Constitución ontológica de la hermenéutica

Un nuevo giro se produce con Martín Heidegger, quien traslada el acto hermenéutico a la dimensión existencial; de esta manera, la comprensión de la vida solo se puede dar cuando la existencia es narrada para ser interpretada en un tiempo real. La influencia de la fenomenología de Husserl (1994) permitió que el concepto 'ser' pudiera salir de la estructura metafísica del pensamiento occidental, la cual lo había puesto en un abstracto trascendente y estático, para que este pudiera ser asumido ahora desde un horizonte de temporalidad, de allí que la narrativa del ser o de la existencia acontece en clave histórica y la vida misma se empieza a constituir en el texto que se interpreta en y desde el tiempo.

La gran problemática de la fenomenología giraba en los tres estadios de la reducción: la epojé, que ponía entre paréntesis cualquier saber previo para quedarse con el fenómeno tal cual es; la eidética, que reduce el fenómeno a su esencia; la trascendental, que reducía la esencia a la conciencia pura (Husserl, 1992). Para Heidegger (2007), no era necesario dicho reduccionismo, pues la existencia está arrojada en el mundo de forma espontánea gracias al ser-ahí (Dasein) y es el lenguaje el que propicia la manifestación ontológica del ser, de allí que la hermenéutica no se centre en develar la intencionalidad de un autor, sino en interpretar la manifestación de la narrativa que habla por sí misma, que está cargada de una existencia propia arrojada en el mundo, el contexto y la historia. En tal sentido,

la hermenéutica no es externa al sujeto, es decir, que no existe en un metamundo, sino que está inscrita en el propio ser del hombre (Roca Sierra, 2008), de allí que el hombre existe narrándose e interpretando su narrativa. El ser y el tiempo se entrecruzan y complementan mutuamente, por ello acontece la narrativa del ser en los estadios de la temporalidad, tal como se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Comprensión de temporalidad en Heidegger

| **Fase** | **Desarrollo temático** |
|---|---|
| *Advenir* | El futuro es el epicentro de la acción del tiempo, no su punto de llegada. Las corrientes nominales siempre lo han presentado como el resultado de la adición entre el presente y el pretérito. Para Heidegger, en el futuro acontece la independencia entre el ente y el ser, allí se encuentra el poder-ser. |
| *Presentar* | El presente hace referencia a la presencia que acontece en el ahora. |
| *Pretérito esencial* | Es lo que va siendo una vez ha sido. |

*Fuente:* elaboración propia con base en Oñate (1985).

Esta compleja tensión permite comprender que la hermenéutica heideggeriana considera el advenir como el epicentro del tiempo que abre la condición de posibilidad al ser, es decir, se constituye en "la silenciosa fuerza de lo posible" (Oñate, 1985, p. 288), de allí que

el sujeto que acontece en el tiempo gira entorno a una multiplicidad de posibilidades que le permiten advenir, de allí que la narrativa no sea solo una evocación del pasado, sino la apertura a la construcción de múltiples mundos posibles en donde la subjetividad es. La hermenéutica ontológica heideggeriana "transforma a los interlocutores del proceso educativo, ya que la comprensión es una experiencia existencial, dinámica, donde nada es estático [...] por ello nada sigue igual después del ejercicio hermenéutico" (Nieto, 2019, p. 28), en tanto el acto de la interpretación se realiza en una temporalidad situada (Heidegger, 2007).

Fundamentado en lo anterior, Gadamer (2005) asume la comprensión como una forma de ser, por ello el sujeto se constituye comprendiendo, de allí que no exista una estructura metodológica positivista para la hermenéutica, ya que el hombre, haciéndose partícipe de su propio pensamiento, puede reconocer la verdad, y así superar la tradicional relación unidireccional de sujeto cognoscente y objeto conocido, de allí que la centralidad de esta propuesta se encuentra en que esta brecha es superada, pues el sujeto se constituye en objeto de su propio conocimiento al develar su ser en la narrativa del propio yo.

El proceso de la narrativa desde la perspectiva hermenéutica gadameriana puede comprenderse como un arte desde el cual se despliega la conciencia estética del yo, que no solo exterioriza la autopercepción, sino que también abre la puerta al conocimiento del mundo y el lugar que el sujeto tiene en este. Al final, la

epistemología de la comprensión sobre la narrativa es un acto ontológico que permite identificar en el texto narrado la existencia del sujeto que se constituye como posibilidad.

El proceso de la narración no habla de una constitución de 'lo-otro' o 'del-otro', sino es la posibilidad de construir un saber que se dice en primera persona y en clave de temporalidad. De esta manera, la hermenéutica ontológica aporta epistemológicamente a la investigación narrativa la plataforma de conocimiento del sí mismo de cara al advenimiento de la temporalidad, capaz de reconstruir el pasado y el presente como un entramado de posibilidades futuras. A partir de esto, se comprende que la narrativa en investigación no busca interpretar el sentido de las cosas, los acontecimientos o las experiencias, sino que construye dicho sentido, motivo por el cual se reconoce en el texto narrado al sujeto mismo, dándole una existencia propia a la narración, lo cual supera el psicologismo de la hermenéutica romántica.

**La mímesis y la identidad narrativa**

Enriquecido por el desarrollo de la hermenéutica romántica y la hermenéutica ontológica, Paul Ricoeur construye un proyecto de comprensión subjetiva que se articula a la metódica objetiva con la que se aborda un texto. Lo anterior se logra identificar en dos pilares de su hermenéutica; por un lado, se encuentra la relación entre la explicación y la comprensión, dos conceptos duales que históricamente parecieran entrar en el

conflicto entre la objetividad y subjetividad, frente a esto reconoce la explicación como una plataforma primaria que no puede llegar al nivel de la comprensión, pero que potencializa y optimiza el ejercicio de la interpretación (Ricoeur, 2002).

El segundo eje de la propuesta es la configuración del mundo del texto y dentro de este la propuesta de la triple mímesis. A diferencia de la hermenéutica romántica, el texto tiene una vida propia que está unida incluso a la acción (Ricoeur, 2002), esta se interrelaciona con el mundo del autor caracterizado por unas condiciones vitales y temporales; finalmente, se encuentra con el mundo del lector, que con su contexto vital se acerca al texto. El encuentro de esta diversificación de mundos da origen a la referencia del texto. Para desarrollar esta idea, Ricoeur recurre a la triple mímesis, que es una propuesta de progresión de tres momentos de la comprensión sobre el texto como obra narrativa.

Desde esta perspectiva, es en Ricoeur (2004) donde se entreteje con mayor fuerza la íntima relación entre la epistemología hermenéutica y la narrativa, pues "el mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal [...] el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo" (Ricoeur, 2004, p. 39). Esta relación se estructura en distintos niveles de progresión dentro de la narrativa, pues el proceso hermenéutico transita entre la prefiguración en la experiencia humana, la configuración en el texto mismo y la reconfiguración del acto lector (Gomes de Oliveira y Costa, 2012; Martínez, 2006).

Basado en la poética de Aristóteles, Ricoeur (2004) afirma que la narrativa se constituye por la mímesis, que es la representación de la acción, y el *mythos*, que reconstruye la trama de la vida misma como un hecho. La mímesis no hace alusión a una reproducción o copia de la realidad, por ello su esfuerzo es poder consolidar la brecha que existe entre la representación de la realidad y la trama misma de la experiencia; para ello emplea la triple mimesis, que se explica en la tabla 5.

Tabla 5. Triple mímesis

| Fase | Desarrollo temático |
|---|---|
| *Mímesis I Prefiguración* | En esta primera fase se parte de la experiencia, la cual es abordada desde dos lugares: el primero es la comprensión práctica que aborda la acción humana desde la pregunta para tejer una relación de significación interconectada. La otra es la comprensión narrativa, que se une a la práctica para conceder un sentido simbólico a la acción antes de ser configurada en el texto. La acción narrada se configura en una serie de símbolos y se exterioriza por mediación simbólica. Esto acontece en una estructura temporal que configura la narrativa, de allí que se acentúa la relación entre el tiempo humano y la narrativa misma. De esta manera, en la narración asume la temporalidad de la experiencia humana, dicha temporalidad es en sí misma una mímesis. |
| *Mímesis II Configuración* | Esta propuesta está influida por la comprensión del tiempo de San Agustín, quien considera que no existe un tiempo futuro, un tiempo pasado y uno presente, sino un triple presente para las cosas |

| | |
|---|---|
| *Mímesis II Configuración* | futuras, para las pasadas y las presentes (Ricoeur, 2004); en tal sentido, la praxis cotidiana se configura a partir del presente y esta segunda mímesis cumple una condición de presente mediador. Otro aspecto por tener en cuenta es la comprensión del *mythos* aristotélico en donde se disponen los hechos para constituir la trama desde la cual se integra la precomprensión y la poscomprensión de la acción que acontece en el tiempo. La trama asume la constitución de una mediación porque interrelaciona el acontecer individual con la historia narrada, al mismo tiempo que integra una variedad de aspectos heterogéneos. Este carácter de mediación se evidencia en una variable cronológica que presenta los episodios de una narración que se da en el acontecer; la otra es una variable que configura el acontecimiento narrado en historia. |
| *Mímesis III Refiguración* | En este tercer estadio la narración es restituida al tiempo del obrar, cuando ha pasado por la espiral hermenéutica de la segunda mímesis. La mímesis de la narrativa le otorga un sentido a la experiencia del vivir humano, no es una copia de este. Este tercer estadio es el que otorga el sentido, pues recaba los vestigios del relato de un sujeto y los hila para que se conviertan en una narrativa; de esta manera, la historia potencial que se gesta en la experiencia de la Mímesis I, después de ser expresada en la Mímesis II, consolida y constituye la identidad en la Mímesis III. El gran potencial del texto narrativo que ha realizado este tránsito es la capacidad que tiene para dar un horizonte de resignificación y comprensión del mundo, que finalmente incide en la forma en que el sujeto se comprende a sí mismo. |

Fuente: elaboración propia con base en Ricoeur (2004).

A la base de la comprensión mimética de Ricoeur se encuentra una propuesta teórica de la metáfora, a partir de ello supera la idea platónica de la semejanza o la copia, para establecer la estructura poética aristotélica que tiene por finalidad la construcción de una trama, en donde se suprime la pasividad de los actores del proceso narrativo para otorgarles un rol dentro de la praxis de quien hace, es decir, que no se puede entender la mímesis sin la poiesis. Este proceso de imitación, por ende, recompone y reconstruye la realidad misma, en esa tensión permanente que comprende que "las narraciones tienen como tema, finalmente, obrar y sufrir" (Ricoeur, 2004, p. 118).

## La investigación narrativa como constitución de la subjetividad

Para fundamentar desde la epistemológica la consolidación de la subjetividad en la investigación narrativa, se recurre a la hermenéutica de Paul Ricoeur (1996) desde la cual se comprende que el proceso de constitución de sí se da siempre en salida, es decir, en referencia del encuentro con otro; para tal fin es la narración el punto de encuentro y de exteriorización propio de la subjetividad.

Lo primero a considerar es la diferencia realizada entre el *cogito* cartesiano del yo, con el sí mismo reflexivo propuesto por Ricoeur (1996) en donde el sujeto es definido de la siguiente manera: "Decir sí no es decir yo. El yo se pone o es depuesto. El sí está implicado de

modo reflexivo en operaciones cuyo análisis precede el retorno hacia sí mismo" (Ricoeur, 1996, p. XXXI).

El empleo del pronombre reflexivo 'sí' otorga al sujeto una dimensión dinámica sobre su propia constitución, contraponiéndole a la lógica cartesiana en donde el yo es un ente que piensa y dicha predestinación al pensamiento lo hace una realidad estática y pasiva, cuya esencia inmutable es la racionalidad que lo constituye. Por tal motivo, la subjetividad racionalista habla de un sujeto que construye su identidad desde lo permanente, invariable y objetivo. La propuesta desarrollada por la investigación narrativa se contrapone a dicha idea y busca precisamente estructurar un criterio de subjetividad no objetiva, es decir, reconocer que la identidad es cambiante, se articula a la historia, posee una temporalidad y siempre está en un proceso de refiguración, de allí que Ricoeur (1996) proponga una paradoja en el concepto de identidad al comprenderla como *ídem* o como *ipse*; ante esto establece una relación directa entre la mismidad como *ídem* contraponiéndose con el *ipse*.

La identidad pensada desde la mismidad se encuentra referida al ser substancial, es decir, a una comprensión inmutable del sujeto la cual permanece en su esencia. Esta profundidad esencialista que gira sobre la pregunta del 'ser' termina constituyendo al sujeto como un objeto del conocimiento, cuya existencia gira alrededor de la acción misma del conocer, en esto gira el *ídem* de la mismidad objetivante para comprender la identidad como realidad substancial, estática y permanente.

Por otro lado, se encuentra el *ipse* caracterizado porque no reconoce al sujeto como un objeto conocido y cognoscente, sino que lo asume como persona, poseedor de una historia vital que existe en un contexto y se constituye mediante una narrativa autobiográfica. La ipseidad posibilita que el conocimiento de sí mismo estructure un devenir que se construye desde la temporalidad, es decir, como una subjetividad inacabada.

Esta tensión entre mismidad e ipseidad habla precisamente de la confrontación que tiene el sujeto entre los criterios de objetividad y subjetividad a la hora de construir su identidad, de allí que parece evidente la necesidad de generar una dialéctica entre estas dos esferas del 'sí mismo' (Nájera, 2006). En la propuesta de la identidad subjetiva Ricoeur (1996), afirmará la necesidad de establecer una tensión constante entre aquello que permanece y lo que cambia, de allí que el sujeto siempre debe abocarse a la propia historia para sumergirse en la profundidad del 'sí mismo', pero al tiempo transitar hacia el encuentro con el 'otro-distinto-a-sí'.

En la construcción de la identidad del sujeto es necesario recurrir a la dimensión histórica como plataforma en la que se gestan los acontecimientos y las experiencias vitales; para Cragnolini (1993), es en la narración de la historia donde se exterioriza la identidad y se recaban los acontecimientos que consolidan la unidad narrativa. Esta emergencia de la narrativa como historia que acontece permite identificar la construcción de subjetividades que se reconocen como un devenir.

Ante esta situación, es necesario empezar a puntualizar que epistemológicamente la hermenéutica es la interpretación de la vida como relato que sale de 'sí' y se encuentra con el 'otro', de allí que toda investigación narrativa requiera de este lugar epistemológico para poder develar el misterio narrado.

La narrativa es, entonces, la forma como se consolida el sentido del sujeto a partir de la reflexión que hace de su propia vida, pues al narrar la historia construye hermenéuticamente la identidad, además de ello la apropia como una comprensión de sí mismo (Obregón, 2016) y la exterioriza como identidad narrativa. Lo anterior indica que el ser humano es lo que vive, la experiencia que acontece en la temporalidad de su existencia es la que se relata y va dando personalidad e identidad al protagonista relatado.

Este examen en pro de la comprensión del sujeto obliga a que una primera fase epistemológica de la narrativa sea el encuentro consigo mismo, es decir, que solo el sujeto desnudo frente al espejo de su propio sí podrá construir la historia que contiene el simbolismo, la temporalidad y la poiésis que lo hacen ser único e irrepetible. Sin embargo, es necesario una segunda fase narrativa, que es la que sale de sí y trashuma al otro. Para Ricoeur (1996), dicho dinamismo es nominado con la categoría 'promesa', que habla de una corresponsabilidad en el cuidado de la identidad del otro, de allí que la responsabilidad ética que se genera en la construcción del 'sí mismo' se encuentre mediada por la participación y la presencia de 'otro'.

Aparece, entonces, una nueva arista en la identidad narrativa que tiene que ver con el componente ético de la alteridad narrativa, es la promesa dada la que mantiene la ipseidad como fundamento de la relación entre el sí y el otro, de allí que la dimensión relacional cumple una función primaria en la constitución del sujeto, pues la narrativa que emerge del encuentro consigo mismo no puede quedarse encerrada en las fronteras de la propia historia, sino que requiere transitar, comunicarse y exteriorizarse a un otro que la interpreta, confirmando así la ipseidad.

El conocimiento de sí mismo adquiere, así, una función comparable con la de un tríptico, en donde emergen tres componentes de interrelación: la identidad narrativa, la alteridad narrativa y el *éthos* (Zapata, 2006; Salas, 2014); por tal motivo, este triple dinamismo posibilita la consolidación de un sentido ético y político que devela la fuerza que tiene la investigación narrativa en la práctica misma de la construcción social del conocimiento, de allí que esta tiene una perspectiva epistemológica hermenéutica comprometida con una comprensión política de incidencia y transformación social, por lo cual el sujeto que se narra desde la temporalidad es también responsable político y ético de la construcción histórica de la cual hace parte; de esta manera, el texto narrado es también acción.

## Constitución epistemológica del dato narrativo

Para pensadores como Bruner (1997), la narración es básicamente la exteriorización de la manera como un

sujeto percibe y conoce el mundo; sin embargo, dicha percepción no responde a una estructura innata, sino que se desarrolla por una serie de acontecimientos históricos que condicionan y consolidan la vida dentro de una realidad temporal. Frente a lo anterior se comprende que el dato narrativo tiene consigo una estructura, que la mayoría de las veces no es consciente, sino que está mediada por la experiencia cultural (Sparkes y Devis, 2007).

El papel del investigador es constituir a los sujetos participantes en co-investigadores de su propia historia; de esta manera, se orienta y acompaña la emergencia del dato narrativo por medio de la capacidad reflexiva hermenéutica dinamizadora del sí mismo que se exterioriza para salir al encuentro de otro. En tal sentido, narrar no es contar historias inconexas supeditadas al lenguaje, pues existe una psiquis consolidada por la experiencia y la temporalidad que constituyen el dato narrado, la autopercepción del sujeto y el misterio que se esconde tras este.

El dato, por ende, tiene una caracterización global que facilita su comprensión y permite la dialéctica entre los distintos actores que constituyen la trama narrativa; de esta manera, tanto el dato de su análisis como su interpretación están sujetos a una construcción social y participativa que consolida saberes individuales sobre el conocimiento de sí y saberes sociales sobre el conocimiento de la cultura, la comunidad, el colectivo. En la tabla 6 se presenta dicha caracterización del dato.

Tabla 6. Elementos constitutivos del dato narrativo

| Elemento del dato narrativo | Explicación teórica del elemento |
|---|---|
| **Trama de temporalidad** | El dato narrativo se enmarca en una historia, es decir, en una línea de temporalidad con secuencias y rupturas. El investigador reconoce en la expresión del tiempo la complejidad de los sucesos de la vida humana. El tiempo en el que es expresado el dato no puede ser visto desde una comprensión hegeliana (idealista) o marxista (materialista), que lo organizan como secuencias dialécticas exactas de tesis, antítesis y síntesis. Por el contrario, la idea de la temporalidad se acerca a la comprensión de la historia como paisaje en Ruinas de Benjamin (2021); esta construcción tiene un tiempo que no es homogéneo o vacío, es decir, no cae en el historicismo estático, sino que permite ver en las secuencias y las rupturas los acontecimientos que constituyen la identidad, la existencia y la experiencia vital de quien narra. |
| **Teleología o causalidad narrativa** | El dato no contiene una exterioridad ingenua, o sea, lo narrado no surge del azar, sino que está consolidado a partir de unas causas que al hilarse en la narración permiten entrever que la historia tiene una secuencia de relaciones causales, las cuales son el fundamento o la esencia de lo que se narra y deben ser la principal búsqueda del investigador. |

| | |
|---|---|
| **Axiología narrativa** | Todo el dato narrativo está impactado por una transversalidad de representaciones, valores y normas estructuradas por los principios morales del sujeto que narra. Este entretejido de valores son fruto de la cultura contextual, la educación y la experiencia, por ello siempre deben ser un foco de referencia a la hora de interpretar la narrativa. |
| **Construcción de personajes** | En la presentación de la narrativa los personajes y los contextos adquieren un rol preponderante en el develamiento de las intenciones, las causas y los efectos de la historia narrada, de manera que hay que prestar especial atención a la identidad que estos adquieren y al papel que ejercen durante la trama. |

*Fuente:* elaboración propia con base en Nieto (2020).

Estos cuatro elementos constitutivos del dato narrativo permiten comprender que no todo relato es narración, motivo por el cual el proceso de recolección del dato debe buscar recabar los cuatro componentes esenciales que le constituyen, esto es, ampliado en el último capítulo de este libro. Por lo pronto, cabe mencionar que la narración como construcción social permite que la historia individual constituya la subjetividad y al tiempo manifieste la cultura de la vida comunitaria o colectiva. Este movimiento que emerge del sujeto vuelve a él en el proceso de retroalimentación del conocimiento social e individual constituido en la investigación.

En relación con el dato se asumen dos posturas epistemológicas; una cercana a la hermenéutica heideggeriana,

que considera el dato como una realidad ontológica, es decir, que la identidad no está construida, sino que permanece como algo dado e inscrito en la historia. Desde esta perspectiva, la narrativa es un dispositivo que permite exteriorizar en el dato aquella identidad que preexiste en la interioridad o la psiquis del sujeto. Como se mencionó en el segundo acápite de este capítulo, la interpretación del dato es existencialmente participante del ser mismo del sujeto: habla de un futuro permanente en donde las posibilidades están condicionadas por la identidad preexistente y reflejada en las experiencias de la vida que se narra. Para autores como Smith y Sparkes (2006), hay un relato internamente constituido que se ha recabado a partir de las fuentes de la cultura y la historia, este en últimas es dicha identidad.

En la otra orilla epistemológica se encuentra la hermenéutica ricoeurina, que habla de la construcción narrativa y la acción; de esta manera, la identidad como forma de conocimiento es una construcción permanente que hace parte de la genialidad del sujeto que crea y recrea ese estatuto identitario capaz de responder a un contexto y a una época. Esta perspectiva considera así mismo la cultura como una realidad cambiante y al sujeto como protagonista de dicho cambio. Ambas perspectivas epistemológicas hermenéuticas pueden ser tenidas en cuenta a la hora de acercarse al dato y considerar su posterior análisis e interpretación.

## Análisis del dato narrativo y su articulación hermenéutica

El profesor Antonio Bolívar (2002) se formula el siguiente interrogante: *¿De nobis ipsis silemus?* (¿sobre nosotros mismos hablamos?), para dar respuesta a la propuesta racionalista kantiana que, basada en Bacon, abanderó la reducción de la individualidad con la frase "sobre nosotros mismos callamos". Este ejercicio permitió generar la confrontación entre los abordajes metodológicos positivistas y los hermenéutico-narrativos. Más aún, categoriza dos modos de conocer: el conocimiento paradigmático, centrado en una serie de reglas que abre la puerta a la explicación, y el narrativo, que es de suyo sintagmático, centrado en la experiencia que se manifiesta en los tiempos, los sentimientos, la vivencia y los lugares.

Aunque estos métodos son diferentes, no es intención del profesor Bolívar (2002) realizar una dicotomía que acentúe la tradicional brecha epistémica entre las ciencias naturales y las ciencias humanas; por el contrario, habla de un punto complementario entre estos dos lugares del saber sin que el uno superponga al otro, dado que su perspectiva epistemológica es diferente. Será el investigador, acorde con las necesidades de su estudio y a las particularidades de la población, quien podrá decidir por cuál lógica de análisis inclinarse o proponer mixturas metodológicas con una clara diferenciación epistemológica. En la tabla 7 se presentan las características de estas dos grandes estructuras de análisis del dato narrativo.

Tabla 7. Campos de análisis narrativo

| Campo | Característica del campo |
|---|---|
| **Campo de análisis paradigmático del dato narrativo** | Este tipo de análisis es desarrollado sobre narrativas que se organizan acorde a una intencionalidad categorial específica que tiene como finalidad estructurar el texto e identificar líneas generales o patrones de desarrollo comunes en la narrativa. Los datos que se recaban en el trabajo de campo son consolidados en una serie de líneas temáticas que responden a una conceptualización teórica o a una inducción del dato emergente de la práctica.<br>En este tipo de análisis se suele recurrir al uso de tesauros, taxonomías y en algunos casos a estadísticas que suelen dar un uso probatorio a la narrativa que se fragmenta, siendo empleada para respaldar el hallazgo de la investigación y la puesta en diálogo con las fuentes teóricas. |
| **Campo de análisis sintagmático del dato narrativo** | Se basa en la recolección de un dato narrativo que tiene como proceso de análisis la construcción de una trama que recoge los datos y los pone en diálogo, para que de esta manera se pueda consolidar un nuevo relato narrativo fruto de la hermenéutica que da sentido al dato analizado.<br>A diferencia del análisis pragmático, en el sintagmático se profundiza en la experiencia individual y sus características, de allí que no le interese su generalización.<br>Este segundo análisis se caracteriza por la emergencia de una narrativa colectiva o comunitaria. |

Fuente: elaboración propia con base en Bolívar (2002).

El proceso de análisis del dato narrativo tiene, entonces, desde la hermenéutica dos posibles intencionalidades, una primera que se centra en el contenido paradigmático del dato y una segunda que pone su énfasis en el desarrollo del dato narrado; a partir de esto se presentan distintos tipos de análisis como una forma de resumen y compilación de estos, ya que su desarrollo, discusión y conceptualización podrán hacerse evidentes en los procesos investigativos de los siguientes capítulos.

## Reflexiones finales

Los procesos de construcción académica del conocimiento han superado los monismos metodológicos que reducían el saber práctico y la subjetividad frente al saber teórico y los métodos cientificistas, generando con esto nuevas fronteras epistemológicas que diversifican las posibilidades metodológicas a la hora de investigar (Nieto *et al.*, 2020; Santamaría-Rodríguez *et al.*, 2019; Santamaría-Rodríguez, 2020). Esta apertura del pensamiento supone la existencia de nuevas epistemologías desde las cuales el investigador puede fundamentar sus propuestas de trabajo. El aporte de la hermenéutica como un interés constitutivo del conocimiento se encuentra en la búsqueda de la identidad y la subjetivad individual y colectiva.

Son múltiples los procesos que se vienen consolidando desde distintas disciplinas académicas al asumir la narrativa como ruta metodológica de investigación. Al respecto, es necesario clarificar que esta tiene un

horizonte de flexibilidad amplio que da lugar a un variopinto grupo de experiencias, las cuales recurren a la amplitud epistemológica de la hermenéutica para fundamentar el quehacer investigativo, y al tiempo asumen las múltiples alternativas que ofrece la narrativa para explorar la subjetividad, la vida comunitaria y la particularidad de los contextos.

El campo de la educación y de la pedagogía se constituye en un fructífero escenario de problematización de la práctica en cuanto allí intervienen las múltiples voces que agencian las experiencias formativas (Pérez *et al*., 2020), por lo cual se puede considerar la narrativa pedagógica y educativa como un fructífero motor de cambio en la forma como se construye el conocimiento social (Nieto y Pérez, 2020; Pinto y Nieto, 2020).

Unido a esto la riqueza de la narrativa como expresión de la subjetividad humana se expresa tradicionalmente por medio de la oralidad y la escritura; sin embargo, en el campo de la educación y las ciencias sociales emergen con gran fuerza las narrativas gráficas y visuales que abren la discusión sobre los dispositivos de generación del relato y su contenido. De igual manera, se tejen las múltiples formas de recolección de datos narrativos y la variedad de posibilidades para su análisis y discusión. Todas estas potencialidades en la discusión académica siempre recurren a la fundamentación epistemológica y a la forma como se teje el interés constitutivo del conocimiento, pues, más que un requerimiento en la construcción del saber, se constituye en una plataforma que amplía el horizonte del investigador, estructura

su práctica y ejercita ese tránsito permanente entre el 'sí mismo' y el 'otro distinto a sí'.

## Referencias

Benjamin, W. (2021). *Tesis sobre el concepto de historia y otros ensayos sobre historia y política*. Trad. Maiso, J. y Zamora, J. Alianza Editorial.

Birus, H. (1982). *Einleitung. Hermeneutischen Positionen*. Vandenhowck & Ruyprechet.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.

Bolívar, A. (2002). ¿De *nobis ipsis silemus*?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, *4(1)*, 1-26.

Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.

Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. *Narrative Inquiry*, 2(12), 287-300.

Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Falmer.

De Santiago Guervos, L. (2012). La hermenéutica metódica de Friederich Schleiermacher. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 3, 148-173.

Dilthey, W. (1944). "El origen de la hermenéutica". En W. Dilthey, *Obras de Wilhelm Dilthey*, vol. V. Fondo de Cultura Económica.

Dilthey, W. (2000). *Dos escritos sobre hermenéutica. El surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Ágora de Ideas.

Dogan, M. y Phare, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. Grijalbo.

Gomes de Oliveira, R. y Costa, F. (2012). La triple mímesis en la narrativa transmedia de la performance. *Revista Comunicación*, *1*(10), 115-130.

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.

Habermas, J. (1999). *Ciencia y técnica como ideologías*. Tecnos.

Habermas, J. (2002). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós.

Heidegger, M. (2007). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós.

Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Alianza.

Martínez, A. (2006). Invención y realidad. La noción de mímesis como imitación creadora en Paul Ricoeur. *Diánoia*, *51*(57), 131-166.

Murray, M. (1999). "The stories nature of health and illness". En M. Murray y K. Chamverlain (Eds.), *Qualitative Health Psuchology* (pp. 47-63). Sage.

Nieto, J. (2019). *Didáctica del sentido*. Editorial Académica Española.

Nieto, J. Santamaría-Rodríguez, J y Moncada, C. (2020). "Investigar desde el margen: problematización epistémica y metodológica de la sistematización de experiencias y la Investigación acción participativa". En J. Pérez y J. Nieto, *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectiva social* (pp. 13-49). Ediciones USTA.

Nieto, J. y Pérez, J. (2020). "La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación". En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (Eds.), *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 82-111). Editorial Comunicarte-Editorial Universidad Católica de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/

Obregón, J. (2016). Recognition and justice in Paul Ricoeur's ethics. *Vox Juris*, 32(2), 35-47.

Oñate, T. (1985). "La cuestión del sujeto en el pensamiento de Martín Heidegger". En *Anales del seminario de Historia de la Filosofía* (pp. 259-292). Universidad Complutense de Madrid.

Palmer, R. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación de Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Arco Libros.

Pérez, J., y Nieto, J. (Eds.) (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa*. Perspectivas sociales. Ediciones USTA.

Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. Universidad Católica de Córdoba-Comunicarte. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/

Pinto, C. y Nieto, J. (2020). "Identidad de la educación católica en América Latina a la luz de las Conferencias Generales del CELAM". En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez (Eds.), *Reflexiones*

*alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 40-59). Editorial Comunicarte-Editorial Universidad Católica de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/

Ricoeur, P. (1984). *Educación y política*. Editorial Docencia.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración*. Siglo XXI Editores.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Open University Press.

Roca Sierra, M. (2008). *Narración y hermenéutica*. *Cuadernos para Investigación de la Literatura Hispánica*, 33(1), 477-498.

Salas, J. (2015). El concepto de justicia en marco de la filosofía de Paul Ricoeur. *Pensamiento Jurídico*, 40, 85-110.

Santamaría-Rodríguez, J. E., Nieto Bravo, J. A. y Quitián Álvarez, E. A. (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *Revista REEA*, 1(4). 218-239. https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html

Santamaría-Rodríguez, J., Nieto-Bravo, J., García-Díaz, J. y Martínez-Gómez, N. (2019). Formación en investigación pedagógica: experiencias de docentes en formación en pedagogía infantil. *Revista Educação e Pesquisa*, *45(1)*. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100593&tlng=es

Santamaría-Rodríguez, J., Nieto Bravo, J. y Pérez-Vargas, J. (2020). "Aproximaciones práctico-teóricas en educación

popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias". En H. Ferryra y L. Zañudo (Coords.), *Miradas y voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social (10-44)*. Universidad Católica de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2496/1/L_Ferreyra_Sa%C3%B1udo_Santamaria.pdf

Schleiermacher, F. (1993). *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*. Verkäufer seit.

Schleiermacher, F. (1999). Los discursos sobre hermenéutica. *Cuadernos de Anuario Filosófico*.

Schleiermacher, F. (2019). *Teoría hermenéutica completa*. Instituto Juan Andrés.

Sparkes, A. C. y Devís, J. (2007). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Expomotricidad*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335323

Taylor, Ch. (1985). Self-interpreting animals. *Philosophical Papers* (pp. 45-76). Cambridge University Press. DOI:10.1017/CBO9781139173483.003

Virmond, W. (1985). *F. Schleiermachers 'Allgemaine Hermeneutik' von 1808/1810*. Schleiermacher-Archiv I.

Zapata, G. (2006). Ética, fenomenología y hermenéutica en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, *23*(47), 121-141.

# Narrativas educativas: encuentro de significaciones entre lo epistémico, lo didáctico y lo metodológico

MARÍA ISABEL CALNEGGIA

ANDREA ARNOLETTO

MARCELA LUCCHESE

## Introducción

El presente trabajo se propone reflexionar acerca de algunas claves de historias de vida, biografía y narraciones que se entraman en la investigación educativa en narrativas. Este entramado conjuga diversos orígenes y abordajes procedentes de campos disciplinares varios que devienen en elaboraciones propias del campo educativo con diferentes propósitos.

La narración y el relato es una actividad propia del ser humano en la historia. Ello da cuenta de la antigüedad y riqueza del concepto. Contar o relatar se origina en la tradición de la oralidad, propia de las culturas carentes de escritura, en donde transmiten la genealogía de los pueblos, las convicciones religiosas, la tradición, la enseñanza y la recreación con el uso de la lengua oral a los fines de perpetuar en la memoria de los "otros" y del otro el recuerdo de lo narrado.

Narrar transita desde la tradición oral a la escritura estableciendo marcas en la literatura a través del género

épico-narrativo. En ese proceso, relata un narrador actor, protagonista u omnisciente una historia, una ficción creativa; basada en acontecimientos reales o imaginarios. El narrador cuenta a "otros" lectores-audiencia. Al hacerlo trama, pone en línea sintagmática, ordena acontecimientos y los enlaza brindando coherencia y cohesión. Se podría afirmar que cuenta hilando tramos sueltos y dispersos, dándoles sentido. Todos los géneros narrativos de ficción o realidad se encuentran comprendidos en la antigua denominación macrogenérica épico-narrativa.

La historia oral y los relatos históricos recuperan a través de los sujetos esa historia, la propia, reconstruyendo otras versiones alternativas o complementarias a la historia oficial. El relato biográfico de acontecimientos de la vida compartida desde los recuerdos personales permite reconstruir "la otra historia" o "la contrahistoria". Desde la escuela de los Annales[1] de la disciplina histórica, recupera los testimonios de aquellos que vivieron acontecimientos o escucharon

[1] La Escuela de los Annales fue fundada en 1929 por Marc Bloch y Lucien Frevre en torno a la publicación de una revista en la que manifestaron la necesidad de revisión de los fenómenos para estudiar la disciplina histórica y, por ende, sus metodologías de investigación. Se priorizan las estructuras sociales y los procesos colectivos y se parte de problematizaciones contemporáneas para indagar el pasado.

de las generaciones anteriores versiones vividas. Es "otra historia" complementaria reconstruida a través de la primera persona. Raramente coincide con las versiones oficiales o acreditadas. Es la historia vista desde abajo, que invierte el proceso constructivo para ofrecer microhistorias sin pretensiones de generalización (Bolívar, 2002, p. 42).

En la sociología, el texto oral cobra un lugar relevante, toda vez que la disciplina se abre hacia enfoques y paradigmas en los que la palabra del otro emerge en la experiencia vivida portadora del *habitus* situado. Se trata de una microsociología o sociología interpretativa estudiada en contextos culturales, espaciales y temporales específicos, no generalizados. Desde la casa cabil de los bereberes, al gueto urbano estadounidense y el suburbio francés, cada uno posibilita la comprensión *"emic"* mediada por la observación y el relato del narrador. Pelto y Pelto (1978) analizan el concepto distinguiendo que el relato etnográfico se realiza a partir de la mirada del sujeto en cultura en contraposición a la perspectiva *etic*, externa y ajena del investigador-observador.

Por su parte, la antropología ha sido precursora en la recuperación del texto oral enmarcado en el diálogo entre informantes e investigador en cultura. En estos diversos campos disciplinares, se advierten claves en común: a) hay un narrador-destinador que cuenta una historia propia o ajena; b) se identifica una intencionalidad o finalidad; c) está incluido —en presencia o ausencia— un lector, oyente, destinatario;

d) la narración es objeto de conocimiento e interés y; e) también es herramienta metodológica.

En el presente escrito nos proponemos reflexionar acerca de qué expresiones de la historia oral, narrativas y biografías confluyen en la educación a través de la investigación educativa, la enseñanza-didáctica como herramienta metodológica y el encuentro interdisciplinario integrador. En este sentido, el supuesto que compartimos es que las tradiciones referidas confluyen y se entraman en modelos epistemológicos, teóricos y metodológicos configurando cierto sincretismo plural.

## De tradiciones metodológicas a enfoques de investigación educativa

Una primera distinción sustantiva es aquella que retoma la posibilidad de un modo de construcción de la investigación educativa recuperando lo que les viene dado como tradición metodológica o como herencia conceptual epistemológica y metodológica desde otros campos disciplinares.

En el caso de la historia oral y las historias de vida, el antecedente y la disciplina originaria en la que se crea este modo de abordaje de la investigación educativa es la historia. A partir de la perspectiva de la Escuela de los Annales, surgida en el siglo XX, se desarrolla esta manera de abordar y construir el conocimiento, integrando una concepción hermenéutica —interpretativa— a la tradición heurística ya clásica de la rigurosidad de las fuentes en las que se sustenta el trabajo del historiador.

Por otra parte, la experiencia que significó especialmente la Segunda Guerra Mundial puso en duda la "veracidad" de la documentación respecto de los "hechos" históricos, de tal manera que comenzaron a cobrar relevancia los testimonios de los testigos —por ejemplo, de los campos de concentración— frente a la tradicional documentación escrita. Los juicios de Núremberg fueron una novedad histórica no solo por ser tribunales internacionales para juzgar delitos de lesa humanidad, sino por ser el primer lugar histórico y simbólico de aceptación de los testimonios orales de los testigos y las fotografías y filmaciones como pruebas de los delitos juzgados. La ausencia de la documentación (destruida por el régimen nazi) puso en jaque no solo a la justicia, sino que llevó a reflexión y generó grandes transformaciones en el campo académico de la historia, reivindicando la historia oral como complemento de las metodologías tradicionales (Joutard, 1986).

Coincidentemente, el giro lingüístico, importado desde su propio terreno, impulsó la revisión de la supuesta "transparencia" de los testimonios y la exploración de las significaciones profundas presentes en los relatos de eventos. A partir de estos aportes, resulta conveniente hacer una segunda distinción entre tradición metodológica y herramienta metodológica a los fines de situar a la historia oral, los métodos biográficos y las narrativas en un punto de origen y en un punto de destino.

El punto de origen es el campo disciplinar donde nacen como formas de indagación y se generan justificadas al interior del propio campo. En este sentido,

el concepto de tradición metodológica de la historia oral es recuperado en la disciplina histórica a la luz del objetivo de construir una historia complementaria, una historia no oficial. Es una historia dicha desde el pueblo, contada desde la experiencia de la vida cotidiana de testigos de acontecimientos históricos.

En este sentido, Philippe Joutard, (1986) partícipe de la perspectiva de la Escuela de los Annales, enfatiza la importancia del relato y la distinción entre la memoria y la historia. Los testigos vivieron los acontecimientos y los rememoran con recortes, omisiones y limitaciones, además del proceso selectivo —consciente e inconsciente— que implica la producción del relato de lo que se rememora. Se trata de procesos de subjetivación, a la vez de recuperación y de pérdida, propios de la memoria, los que se ponen en juego en el relato de recuerdos propios o recuperados a partir de las palabras rememoradas, que fueron manifestadas por las generaciones anteriores (Joutard y Bofill, 2007).

A estos procesos se agrega la intencionalidad que el sujeto relator imprime a su construcción en función del encuentro con quien está dialogando, el investigador. Este encuentro de subjetividades es una preocupación no menor, especialmente cuando la finalidad del relato es más reconstructiva de eventos que interpretativa de significados. En el campo de la historia, esto es una preocupación del orden epistemológico. Mientras que, en otros enfoques propios de otras disciplinas sociales, se refuerza el interés interpretativo respecto de lo que significa recordar los eventos de ese modo y no de otro.

Desde un abordaje neomarxista, Franco Ferrarotti (1990) sostiene que la reconstrucción oral a partir de informantes invisibilizados, los "comunes", los "sin voz", emerge una versión distinta de la historia, la contrahistoria, en tanto se opone a la perspectiva oficial, documentalista y centrada en la voz de las clases dominantes. El rol del historiador consiste en abrir el espacio de posibilidad para que estos silenciados se manifiesten y reconstruir el contexto socio-histórico que hizo posible sus vivencias y sus relatos orales de estas.

De la propuesta de este autor es interesante recuperar las dimensiones que debe considerar quien hace investigación en historia oral a la hora de reconstruir interpretativamente eventos de manera dialéctica: poniendo en tensión y vinculación el plano de los eventos (irrecuperable de manera directa) solo accesibles desde el plano del relato que el sujeto hace de esos acontecimientos. El plano de lo vivido es el plano de lo rememorado y convertido en relato. Mientras que es al historiador a quien corresponde explorar los contextos sociales del sujeto que relata, tanto en lo próximo, como la familia, grupos de pertenencia y participación, clase social, etc.) como en lo lejano, lo histórico que atraviesa esa biografía, lo macrohistórico. Es el investigador quien recupera las memorias colectivas de las estructuras sociales, memoria de la comunidad "subsistémica" a la que pertenece el informante.

De aquí se deduce que la dialéctica entre ambos relatos puestos en tensión, relacionando a ambos sujetos, produce la historia oral como síntesis superadora de las

limitaciones de ambos sujetos socio-históricos. Desde la perspectiva de Ferrarotti (2011), "en el caso de las historias de vida; uno de los argumentos centrales es que el hombre no es un dato sino un proceso, el cual actúa en forma creativa en su mundo cotidiano" (p. 106).

En el campo disciplinar histórico existen entonces al menos dos versiones diferentes de construcción de la historia desde los testimonios orales: desde la perspectiva de Philippe Joutard (1986), es complementaria de la historia documentada, y, desde la perspectiva de Ferrarotti (1990), se sitúa en el lugar de la reconstrucción de una historia antagónica de la historia oficial, una historia crítica o contrahistoria.

Cómo señalan Jelin y Balán (1979), las historias de vida no fueron inventadas por sociólogos y antropólogos en las primeras décadas del siglo XX, sino que los historiadores las usaban como documentos personales y autobiográficos desde hace muchos siglos. Sin embargo, las diferencias entre el uso tradicional en la historia y el uso contemporáneo en ciencias sociales son evidentes. El historiador no producía su material, sino que lo encontraba hecho, a menudo prefabricado por los actores. La historia como documento oral, como justificación de sus acciones, se relataba desde la vida cotidiana de las personas y sus propias decisiones.

El giro que se produce contemporáneamente en las ciencias sociales hace énfasis en determinadas claves: en primera instancia, la recuperación del testimonio oral de la memoria del informante de registros en su vida cotidiana. En segundo lugar, el informante presenta

un relato vivido, narrado, propio o de sus ancestros. En tercer lugar, el destinatario de la producción, mediada por el instrumento oral —texto oral—, es otro. No solo es el académico, sino que es un receptor y un destinatario más generalizado, más accesible, más próximo (Balán y Jelin, 1979).

Nos parece relevante distinguir cuatro categorías conceptuales que Jelin y Balan (1979) advierten en su obra: el tiempo biográfico, el tiempo histórico, la biografía individual y el ciclo familiar. Estas se proponen como transversales a la constitución de la historia oral y de las biografías, a la clásica diferenciación de tiempo y espacio como categorías históricas tradicionales. Este abordaje alternativo en la perspectiva de la historia oral, cuya expresión es el testimonio oral, se complejiza con las cuatro categorías mencionadas. El espacio se sigue empleando como una de las vías de abordaje y de análisis. Se trata de un espacio complejo, que no es general ni regional, sino que es un espacio situado que el propio relator o narrador recupera desde la memoria.

En el caso de los dos primeros conceptos de biografía: tiempo biográfico y tiempo histórico, la relación parece pertinente habida cuenta de que en la reconstrucción de momentos de períodos históricos apelamos al concepto de tiempo histórico. Con ello, se pone en juego una mirada longitudinal de una secuencia cronológica en la que se van engarzando acontecimientos y experiencias de manera lineal y sistémica.

En el caso del segundo concepto, el tiempo biográfico, se elabora a través de la reconstrucción de la memoria

que cada individuo hace de su vida, de allí la complejidad y la riqueza que incorpora este segundo concepto. En el caso del tiempo biográfico, el relato del acontecimiento, de la experiencia, de las situaciones de vida, aportan perspectivas que nada tienen que ver con una visión lineal y cronológica, sino más bien dialéctica y compleja.

Si agregamos un tercer componente en el análisis, la relación reconstructiva que pueden llevar adelante sobre acontecimientos y experiencias de historias de vida, aparece el concepto de reconstrucción vinculado al de ciclo vital de los acontecimientos. Por ejemplo: un grupo de informantes de distintas edades, con variadas experiencias y posiciones laborales, todos docentes, se reúnen en una secuencia de grupos focales o entrevistas y relatan —uno a uno— cómo vivieron y qué recuerdan de ese acontecimiento.

Durante una clase universitaria con finalidad de enseñanza de historias de vida como herramienta de investigación educativa, llevada a cabo hace unos años, se reunió a un grupo de estudiantes de una carrera de grado a los fines de que recuperaran memorias de sus propias vidas en relación con acontecimientos históricos, políticas educativas, que se implementaron en nuestro país: la reforma educativa de los años noventa en la Argentina. Cada uno de estos estudiantes, desde su yo personal, narró qué edad tenía, dónde se encontraba, en qué espacio, realizando qué actividades, con quiénes, y cómo ese acontecimiento histórico macro habilitó otras historias, dialécticamente complejas inscritas en el plano del tiempo histórico. Lo único en común,

al momento del grupo focal y de las entrevistas, era su labor docente y su condición de estudiantes de la carrera de grado universitaria.

De esta manera se advierte cómo, a través del relato de los informantes, referido a un acontecimiento histórico vivido por una comunidad ampliada, aparecen cotidianos en plural, de la sociedad, de cada uno de los sujetos inscritos en sus biografías. Jelin y Balan (1975) afirman que son "patrones de cambio a lo largo del tiempo sobre los procesos de transformación social en vivo" (p. 11).

Por otra parte, el tercer concepto de ciclo de vida individual afirma que la biografía de los sujetos se construye o se reconstruye en términos de ciclos vitales. Son transiciones pautadas o no pautadas, regulares e irregulares, que acontecen en la vida de cada uno de los sujetos. La niñez, la convivencia con la familia, la salida del seno familiar, la construcción del propio hogar, de los estudios, los nuevos proyectos, las rupturas, las transiciones de la vida humana, componen ciclos vitales.

Entonces, aun cuando sea reconstruible a través del autorrelato regulado biográfico, tampoco es lineal sino circular, quebrado y contingente. Está plagado de transiciones de ciclos de vida. Algunos, regulados institucionalmente en los cambios entre instituciones y otros no regulados en la vida cotidiana de los sujetos, disruptivos, contextualizados culturalmente. Desde el enfoque histórico enlazamos analíticamente al enfoque sociológico y antropológico, produciendo un efecto,

si no de integración, al menos de interconexión de trama axial. Otra variante importante es la realizada por Irene Vasilachis de Gialdino (2013) al referirse al estudio de Beverley (2013, p. 344) acerca del testimonio. La autora señala que la historia de vida se diferencia del testimonio por sus antecedentes, por su uso y por su intencionalidad.

La intencionalidad del interlocutor en el testimonio es recuperar la voz del narrador directo. De alguna manera, significa empoderarlo. Se relaciona con una nueva forma de narrativa que, según señala la autora, es una forma narrativa democrática e igualitaria que no necesita ni establece una jerarquía de autoridad narrativa. Cada testimonio evoca una polifonía ausente de otras voces de otras vidas y experiencias posibles (Vasilachis de Gialdino, 2013, p. 25).

En términos de comparación, el testimonio como tipo de relato ofrece variaciones tanto con la novela como con la historia de vida. Una novela ofrece un inicio, un desarrollo y un cierre. Una historia de vida es narrada también en términos de una progresión, pero tiene un final abierto, está viva. En el caso del testimonio, toma la palabra en primera persona, evita al receptor, en este caso al investigador, para imponerla. La autora señala que el testimonio es más un medio donde se pierde la centralidad del intelectual, del investigador, y cobra relevancia quién testimonia. Una relevancia política que empodera recupera la práctica de la escritura en primera persona e incide en una transformación político-ideológica.

En este sentido, la investigación narrativa permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos), que la investigación formal deja fuera. Pero no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad (Bruner, 1988). En definitiva, el verdadero potencial de la historia oral reside en el hecho de que es posible producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad.

Esta propuesta delinea un modelo epistemológico y metodológico "biográfico-narrativo" que altera los modos habituales de lo que se entendía por conocimiento científico y que va conformando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa. Este enfoque se ha constituido en una perspectiva específica de investigación que reclama su propia credibilidad, a modo de plataforma desde la cual "comprender y reinterpretar" la realidad personal, social y educativa dentro del amplio paraguas de la investigación cualitativa (Domingo Segovia, Luengo Navas, Luzón Trujillo y Martos Ortega, 2007, p. 13).

Como señalan los autores, distintas disciplinas sociales van a tomar de tradiciones disciplinares de investigación las herramientas metodológicas produciendo lo que se va a denominar uno de los giros del siglo XX, además del giro epistemológico y del giro lingüístico, el giro hermenéutico, el giro biográfico narrativo o el síntoma biográfico.

Como se tratará en el capítulo 4, todo el proceso de uso o empleo de las herramientas metodológicas no es menos riguroso que cualquier otro tipo de investigación. La herramienta fundamental es la entrevista en profundidad, sostenida en cascada; los grupos focales sucesivos; la contextualización de cada uno de los relatos; la triangulación permanente con los recursos que estimulan la memoria; los relatos autobiográficos inscriptos en las entrevistas que permiten sostener un diálogo intenso y extendido en el tiempo.

## Aportes de la investigación educativa narrativa: tensiones, historicidad y sincretismo

En la investigación educativa biográfico-narrativa advertimos la transformación epistemológica, teórica y ontológica que transita desde la complementariedad y pluralidad de biografías reconstruyendo acontecimientos históricos de la educación, el rescate de la subjetividad interpretada de lo vivido, el distanciamiento y la ruptura paradigmática para poner en un nuevo orden sintagmático lo narrado. ¿Se trata de un nuevo paradigma, de variaciones al interior del paradigma interpretativo o de una ruptura antiparadigmática para elaborar nuevas versiones de la educación como objeto de conocimiento?

Entre un extremo y el otro, si retomamos el ejemplo de las investigaciones educativas que discurren entre la elaboración complementaria de lo ocurrido en la reforma educativa de los noventa en la Argentina, se construye una contrahistoria; la emoción relatada por los testigos

de esos tiempos comunes pero infinitamente plurales, subjetivados. Si el investigador se propuso reconstruir la historia de ese tiempo común, se encontró con muchas versiones y diversos ciclos vitales con dificultoso entramado: cada testigo-protagonista de esa historia brinda su vivencia y situación en ese momento. ¿Es posible buscar analogías e interpretar singularidades? Una perspectiva es afirmativa, enmarcada en el paradigma interpretativo y con herramientas metodológicas cualitativas. En términos de Bolívar Botía, rompiendo decididamente con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la educación, en la cual la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados, la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos (2002, p. 45). Es por ello que importa la valoración del profesor, incluyendo dimensiones morales y políticas.

Así mismo, otra línea de pensamiento postula una concepción de conocimiento de la educación antiparadigmática o, más bien, sintagmática. Otro tipo de conocimiento, centrado en el eje del relato como acción práctica que ponen en juego los educadores con propósitos, intenciones, vínculos en condiciones concretas. Elbaz (1991, en Bolívar Botía, 1991, p. 3) destaca que la narrativa —como texto— es el escenario en el que docentes e investigadores encuentran una epistemología diferente del acto educativo. La narración es la verdadera materia de la enseñanza, el paisaje en que vivimos como profesores o investigadores, y dentro de la que se puede apreciar el sentido del trabajo de

los profesores (p. 46). La propuesta es epistemológica, ya que no pretende aproximarse a la estética o emocionalidad del relato, sino a la consideración del conocimiento inherente a este mismo, o que puede ser interpretado a partir de él.

Por otra parte, García Salord (2000) indaga en la perspectiva socioantropológica las historias de vida construidas por el relato de docentes universitarios, estudiantes de maestría, de la genealogía trigeneracional de sus familias. La pregunta de cómo llegaron a ser docentes universitarios combina memorias propias, relatos de mayores, recursos materiales simbólicos. Las herramientas analíticas de "reproducción social" y "ser social" exploran los modos, "desplazamientos económicos, sociales, políticos e ideológicos" que los sujetos movilizan en términos de capital para la constitución del "habitus" (Bourdieu, 1991, en García Salord, 2000, p. 122).

El itinerario biográfico moviliza las trayectorias y ciclos vitales de escolaridad e infancia familiar, lo laboral y nuevos ciclos familiares, la opción universitaria. Michel de Certeau (1994) señala que "la trayectoria coloca el tiempo en un espacio" (p. 41). La combinación de trayectorias y genealogía posibilitan el armado de herramientas conceptuales que operan como dimensión temporal de las prácticas continuas o discontinuas y distribución de identidades temporales. "La genealogía distribuye identidades en la medida en que identifica a los sujetos agregándolos en generaciones y otorgándoles con ello una condición" (García Salord, 2000, p. 17).

La experiencia realizada por García Salord (2000) en la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC) aporta como valor agregado las posibilidades de realizar múltiples procesos interpretativos a partir de los relatos biográficos, las fuentes documentales y fotográficas seleccionadas por los informantes de cada grupo de estudiantes del Seminario, proponiendo un lugar para la teoría social muy diferente al clásico marco teórico: es a partir de los testimonios producidos en las entrevistas y relatos autobiográficos que se revisa —a partir de algunas categorías conceptuales *a priori* y otras emergentes— el corpus teórico multidisciplinario que pueda nutrir los procesos interpretativos que produzcan historias de vida explicativo/comprensivas de los procesos individuales situados en contextos socio-históricos definidos.

Desde este lugar, podemos repensar en diálogo los macro-relatos históricos a la luz de las vivencias subjetivas de quienes los transitan como protagonistas y el lugar de la vida cotidiana y su necesaria exploración de sentidos construidos históricamente como nutrientes de los procesos interpretativos de los fenómenos educativos.

## La nueva agenda de la didáctica centrada en las buenas prácticas de enseñanza

Relatos, historias de vida y narrativas problematizan el campo educativo tanto conceptualmente como desde los abordajes metodológicos. Los procesos vinculados

a la enseñanza, foco central de la reflexión y acción didáctica, se sitúan en el centro de la atención en las últimas décadas en torno a los múltiples vínculos presentes en todo encuentro educativo entre sujetos y conocimientos.

Si lo abordamos epistemológicamente, recuperamos desde Bolívar Botía (2002) una nueva forma de construir realidad, una nueva ontología, que subyace en la condición misma del ser humano situada a partir de la subjetividad o de la narración de la propia subjetividad, que no admite una clasificación al interior de paradigma alguno, sino que transita por modalizaciones, más que por formalizaciones.

Se trata, tal vez, de algún fenómeno posparadigmático. Los cánones construidos en términos de polaridades y oposiciones se deconstruyen. Desde lo que Litwin (1996) denomina la nueva agenda de la didáctica, emergen como foco de atención e indagación las buenas prácticas de enseñanza recuperadas a partir de los relatos de quienes rememoran a sus mejores profesores. Los sujetos pasan a ser reconocidos como protagonistas de sus propias vivencias, cargadas valorativamente de significaciones, capaces de proponer desde estas una serie de "buenas" experiencias de vínculo con los sujetos que les enseñaron, con los saberes y con sus aprendizajes. Emocionalidad, pasión, subjetividad y buena docencia (Litwin, 1996, en Yedaide y Porta, 2017).

Es allí donde los sujetos relatan a los docentes memorables. El autor indaga qué hay de objeto educativo en aquello que se recuerda como docencia memorable o

bien, qué y cómo se recuperan las trayectorias educativas de los sujetos que han devenido en docentes universitarios de un cierto conocimiento disciplinar.

Lo que conciben como docencia o prácticas docentes está incrustado en su *habitus*, en su recuperación de las marcas que rememoran su formación de un aprender siendo o un aprender haciendo o un aprender imitando, afectado no solo en el campo disciplinar específico, sino en la propia subjetividad y la construcción del modelo, de allí la posibilidad de vincular las enseñanzas —la didáctica— con el *habitus* y con las trayectorias educativas de cada uno de esos docentes.

Por estos días, Porta publica su recorrido y el de su equipo en la búsqueda en y a través de las narrativas de la educación. Resulta elocuente citarlo, recuperando diversos puntos de su texto autoanalítico sobre la producción de conocimiento. A partir del estudio de las biografías de los profesores, que llamamos "memorables" (Porta, Sarasa y Álvarez, 2010) por las marcas o las "huellas" que dejaban sus "buenas" prácticas de enseñanza en la memoria de sus estudiantes, la investigación narrativa en educación constituye el campo de reflexión (Porta, 2021, p. 32).

Porta (2001) Considera tres líneas de fuga: la epistemológica en la "descomposición de las pedagogías"; la performatividad como herramienta de los múltiples discursos presentes en las narrativas; y la tercera, la "expansión geográfica que consiste en habitar la experiencia de investigar" (Porta, 2021, pp. 72-73). Es desde estas perspectivas que se conforma una nueva manera

de concebir epistemológicamente al conocimiento, la producción de narrativas "en acto" dialógico que pone en jaque los fundamentalismos metodológicos a los que nos tiene habituado el lenguaje cientificista. Una nueva forma de concebir el conocimiento científico, no "sobre" algo objetivable, sino gestado en el propio acto performativo del encuentro de significaciones humanas. Es por ello que en las biografías están las pedagogías vitales, las pedagogías dislocadas, las pedagogías de la resistencia, las pedagogías de la contratransformación y las pedagogías de las atmósferas sensibles. Con ellas habitamos las comunidades en nuestros territorios, cuidamos, mejoramos y expandimos sentidos para la educación (Porta, 2021, p.75).

## Narrativas y trayectorias formativas de profesionales en formación docente

En este apartado se especifican sujetos y contextos que encuadran los modos de vinculación de profesionales de diferentes áreas de conocimiento con el campo pedagógico y específicamente didáctico, en una carrera como el profesorado universitario y en el desarrollo de prácticas docentes en diferentes cátedras de grado y posgrado.

Los ámbitos de análisis refieren a la educación superior y permiten observar cómo diferentes campos de conocimientos (específicos y pedagógicos-didácticos) se ponen en acción en actividades vinculadas a los procesos de indagación, reflexión y de decisiones en la docencia en los relatos de formación docente profesional, en los

que se evidencian reconstrucciones vinculadas a las historias personales y colectivas.

En el caso del profesorado universitario, se trata de una universidad privada, que lleva adelante la formación de profesionales de diferentes áreas de conocimiento para el ejercicio de la docencia. Esta experiencia se realizó durante doce años. Es una propuesta que se organizó desde dos cátedras del profesorado universitario proponiendo la integración curricular, que focaliza en procesos de investigación de las problemáticas docentes vinculadas a la didáctica en la perspectiva de investigación acción. Implicó un diseño sistemático y reflexivo para lograr el acompañamiento de producción de los estudiantes profesionales. Se observó una constante tensión entre las experiencias de vida docente, el abordaje de un nuevo objeto de conocimiento como el educativo y la posibilidad de escribir un texto colectivo que enlace reflexiones, conceptualizaciones, y proyecciones en la docencia (Calneggia, Lucchese, Di Francesco y Bono, 2019).

Respecto a las prácticas docentes, se trata de dos instancias: una de investigación y la otra de docencia en una universidad pública. En el primer caso, se exploran —en el marco de un proyecto de investigación acreditado— decisiones sobre la enseñanza y la evaluación, procesos de integración de contenidos y vinculación entre la formación pedagógica y disciplinar específica, con la intención de analizar el entrecruzamiento de diferentes campos en la construcción de propuestas educativas en docentes de grado y posgrado. En este escenario,

se observan vivencias subjetivas de los protagonistas y los sentidos que construyeron desde lo profesional, institucional y personal, poniendo de relieve la relación entre los procesos individuales y colectivos.

En el segundo caso se refiere a las decisiones docentes en una cátedra, conformada por profesores de distintas formaciones de base, cuya prioridad es la recuperación y profundización de contenidos del nivel educativo anterior en el marco de introducir a los estudiantes en la vida universitaria. En este caso, las trayectorias imprimen marcas en el diálogo entre los sujetos, a partir del cual tejen un texto que reúne las voces individuales para componer una propuesta educativa.

Si bien las condiciones mencionadas encuadran la tarea de indagación, las acciones de este trabajo focalizan en profesionales que ingresan, ejercen, reflexionan y producen conocimiento en la docencia. Estos son algunos interrogantes que conducen el trabajo: ¿quiénes y cómo producen conocimiento en la enseñanza? ¿Qué implica ingresar a otro campo distinto como el educativo? ¿Se trata de procesos de articulación entre campos de conocimiento? ¿Se prioriza un campo en lugar de otro en las decisiones docentes? ¿Cómo se asume la propia trayectoria como profesional en las decisiones docentes? ¿Qué se manifiesta en la narrativa de los docentes?

## Modos de construcción del conocimiento didáctico y posicionamiento en el análisis

Uno de los aspectos por profundizar en la construcción de conocimiento es identificar el posicionamiento que

se asume para este proceso. Según Fenstermacher (1989), la investigación educativa utiliza diferentes métodos, clasificables como cuantitativos o cualitativos, los cuantitativos confirmativos o de verificación de hipótesis, mientras que cualitativos son reconocidos como generadores de hipótesis, exploratorios e interpretativos. Además, distingue la producción del uso del conocimiento. Así mismo, concuerda con el apoyo de Shulman (1989) (citado en Witrock, 1989) al pluralismo metodológico en investigación educativa.

Desde la perspectiva conceptual se incluyen aspectos referidos a cómo se produce conocimiento sobre la enseñanza, para lo cual se retoman los planteos de Bolívar (1995) y los modelos de investigación en el campo de la didáctica (Díaz-Barriga, 1998). Bolívar (1995) explicita tensiones de la investigación educativa en relación con las matrices de indagación y lo que remite al estatus y tipo de conocimiento para la enseñanza. Este último estuvo movilizado cuando se produjo el paso de un conocimiento de la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las aulas), a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor; de un conocimiento formal-teórico, a un conocimiento práctico-personal (que los profesores poseen). Cuestión que no es solo epistemológica, sino ideológica-política, ya que desde estas nuevas perspectivas se intenta situar al profesor como constructor de conocimiento. En este sentido, resultan de importancia los aportes que devienen de reconocer que los profesores producen conocimiento

como resultado de las experiencias de vida que permiten la producción de un texto sobre el acto educativo, desde una posición diferente.

Este punto es de relevancia en torno a las decisiones asumidas en la propuesta del profesorado universitario en tanto se asume como una forma de producción de conocimiento a través de la elaboración de un proyecto de investigación por los estudiantes profesionales, respecto de las problemáticas vinculadas a las propias prácticas docentes y que es acompañado desde la propuesta de currículum integrado entre dos cátedras bajo el criterio de "integración a través de temas, tópicos o ideas" (Pring, 1974, en Jurjo Torres, 1998, p. 204) para facilitar la comprensión del tópico elegido.

En la experiencia de la universidad pública se reconoce también al docente como constructor de conocimiento, en referencia a las prácticas docentes y en la indagación sobre formas de enseñar y evaluar como parte del proyecto de investigación acreditado. Todo esto permite analizar la producción y articulación entre las formaciones pedagógicas y las específicas.

En cuanto a los modelos que subyacen a la producción didáctica, se reconocen: a) los que construyen teoría didáctica y derivan técnicas para el aula y b) las investigaciones en el aula y aportaciones para una construcción teórica (Díaz-Barriga, 1998). Estas formas de producción evidencian en una línea la necesidad de articular elementos teóricos y su concreción en técnicas de la enseñanza, y en otra línea se observan distintos focos: indagación en el aula, papel activo de los docentes,

elección de las temáticas objeto de estudio en función de las necesidades sociales y un compromiso con la realidad escolar y su modificación. También se orientan a los aspectos subjetivos, que permiten explorar cosmovisiones de los docentes o estudiantes sobre diversos acontecimientos en el escenario escolar. Dentro de esta última línea, se reconoce a la investigación participativa y la investigación-acción articuladas en las narrativas de los estudiantes. Ambos modelos se caracterizan porque el propósito de la investigación refiere a mejorar la realidad y porque los actores asumen un papel activo, tanto en la indagación como en el compromiso para modificar la realidad (Díaz-Barriga, 2009).

En el profesorado universitario se asume una relación entre los docentes de cátedra (investigadores) y los alumnos profesionales (docentes investigadores) en la elaboración de un proyecto de investigación-acción. Se trata de un modo de investigación que promueve la formación de docentes no solo en la construcción del problema, sino también en el diseño de instrumentos y análisis de resultados, lo que resulta relevante en tanto construye condiciones de reflexión respecto de las prácticas docentes. Así mismo, los objetivos del proyecto de investigación subsidiado en la universidad pública se inscriben en algunas de las investigaciones en el aula y aportaciones para una construcción teórica.

Abordar los modos de producción permite analizar y revisar cómo los profesionales de diferentes áreas de conocimiento se forman y producen conocimiento en el ámbito educativo. Se trata de una propuesta compleja

en tanto genera instancias que conllevan acercamiento, diálogo y tensiones en relación con los modos de formación institucional, a las experiencias de vida de los profesionales, a los objetos de conocimientos y a los modos de investigar en cada campo. En estos profesores se reconocen algunas de las características de los profesores de Bain —cuya línea de investigación refiere a la excelencia en la enseñanza— como son el interés por el aprendizaje de los estudiantes, la presentación de desafíos que involucran a los estudiantes en el pensamiento y mucha lectura de su disciplina (Porta, 2015).

**Decisiones didácticas y formación**

Uno de los ejes por considerar en las propuestas mencionadas es el diseño, implementación y evaluación de las decisiones didácticas. Tanto en el profesorado universitario como en las instancias de investigación y de docencia en una universidad pública el trabajo se orientó a la formación, cuya intención fue favorecer procesos de construcción de conocimiento. En este sentido, las decisiones didácticas tuvieron en cuenta aspectos propuestos por Camilloni (1996) como el tratamiento del contenido, los supuestos respecto al aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que se establecen en la clase con las prácticas profesionales, el estilo de negociación de significado y la relación entre la teoría y la práctica. En las decisiones implementadas, se consideró a los alumnos-profesionales universitarios como sujetos con una trayectoria personal, lo que comprendió

atender a las particularidades en la comunicación didáctica y a los procesos de negociación de significados (Litwin, 1996).

En el caso del profesorado universitario, las decisiones didácticas se sustentaron en un trabajo articulado entre cátedras, desde procesos reflexivos, escritura en término de explicitación de problemáticas docentes, perspectiva teórica, recolección de información, primeras interpretaciones y un acompañamiento sistemático en los procesos de escritura y análisis, que requirieron de diálogos, devoluciones y reescrituras.

En cuanto a las instancias de investigación y de docencia en una universidad pública, en la investigación se avanzó en el diseño de entrevistas abiertas orientadas a la vinculación personal con la carrera, a los modos de formación de la carrera a través del tiempo, a las decisiones sobre la enseñanza, el currículum y la evaluación, cuya intención fue recuperar la experiencia de sujetos profesionales en la formación de posgrado, las voces a través del tiempo, las microhistorias, accesibles desde el relato de los sujetos, que componen un registro de perspectivas de la enseñanza en el campo disciplinar específico.

Se transcribieron, analizaron e interpretaron esas voces, generando perspectivas locales respecto a la formación en áreas de conocimiento específica. Así mismo, con el objetivo de ahondar en esas temáticas en docentes de grado se elaboró una herramienta metodológica cualitativa para indagar sobre los procesos implícitos, sentidos y significados que los sujetos atribuyen. Se trabajó en

constante revisión y vigilancia, con la intención de generar nuevos esquemas heurísticos y se consideró a la comprensión como la clave del posicionamiento del investigador (Álvarez Hernández, 2019).

Este trabajo de campo se realizó entre docentes y ayudantes-alumnos, lo cual permitió explorar y adquirir las herramientas de diseño de instrumentos, análisis, interpretación, intervención en escritos y reconocimiento del funcionamiento de un equipo de investigación y constituyó un proceso formativo.

La docencia universitaria es una propuesta que transita entre lo grupal y lo individual. Según Davini (2015), la formación y el aprendizaje dependen de experiencias vivenciales a nivel individual. Sin embargo, las prácticas docentes implican un trabajo en la esfera de lo grupal, lo social y enriquece lo individual en tanto se transforma en un espacio de discusión, análisis y confrontación de puntos de vistas. Del mismo modo que en la experiencia de investigación, en esta se analizan, discuten y definen criterios comunes en torno a la enseñanza y evaluación. En este sentido, se retoma a Porta (2015) desde la "didáctica de autor", en términos de experimentar el mundo una y otra vez, y remite a "viajar entre lo conocido y lo desconocido, lo aprendido y lo no aprendido, lo enseñado y lo no enseñado" (p. 50). Aquí son relevantes los acuerdos porque se convierten en orientaciones de las prácticas docentes y reflejan diferentes voces que se incorporan en un trabajo conjunto y que, según las situaciones, se materializan en escritos para congresos.

## Modalidades en el abordaje del campo educativo

En el caso del profesorado universitario y de la docencia en la universidad pública ingresan al campo educativo desde su condición de profesional en un área de conocimiento específica y el ejercicio de la docencia en el nivel medio y en la universidad, lo que implica determinadas creencias respecto al enseñar y aprender, que tienen efectos sobre las decisiones docentes. En la literatura, estas ideas son identificadas como creencias, teorías implícitas y conocimiento práctico, que reaparecen en el ejercicio de la docencia (Camilloni, 2007).

En los profesionales-estudiantes del profesorado universitario —contexto de una instancia formal-sistemática— se observan diferentes maneras de abordaje de la teoría. En algunos casos, toman el nombre desde la teoría para enunciar las actividades que realizan en la práctica. Esta actitud es frecuente en los profesionales-estudiantes en tanto mencionan rápidamente que eso es lo que hacen. En este sentido, se identifica una actitud de categorización del hacer desde la teoría, más que un cuestionamiento de las propias acciones.

Según Camilloni (2007), lo antiguo no se desvanece totalmente y aparecen de nuevo cuando situaciones que suceden en el aula así lo exigen. También se observan aproximaciones deformadas al conocimiento, en función de las asimilaciones e interpretaciones que se realizan de la teoría, tal vez en la rápida adopción de categorías que requieren de mayor apropiación.

La didáctica ordinaria cambia según las épocas, pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo

más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora solo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones en que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno.

De igual modo se registran, en función de la diversidad de posiciones en el campo educativo en torno a un tema, mezcla de perspectivas teóricas y yuxtaposición de cuestiones conceptuales durante el desarrollo de la actividad. Algunos de estos aspectos, en términos de Porlán, Rivero y Martín (1997), refieren a obstáculos epistemológicos que se expresan como la simplificación y el reduccionismo, también la uniformidad y rechazo de la diversidad. En otros casos, se advierte la apropiación de conocimientos, lo que llevó a una utilización comprensiva de los conocimientos en los que se observaron la formulación de interrogantes y reflexiones, integrando saberes disciplinares y pedagógicos.

En cuanto a los docentes de la universidad pública se configuran como un grupo aglutinado en cátedras con funciones de docencia y de investigación. En el caso de los docentes que introducen a los estudiantes en la vida universitaria, se trabaja desde las problemáticas de la masividad y de la preocupación en atender a tales circunstancias. Se diseña una estrategia para abordar los problemas concretos. Se comparten decisiones y reflexiones entre docentes y la coordinadora

pedagógica. El conocimiento de estos profesores se conforma por el saber académico, las creencias, las teorías implícitas y las rutinas y guiones de acción (Porlán y Ariza, 1993 en Álvarez-Álvarez, 2015) desde los que se abordan y reconstruyen las decisiones en el campo de la enseñanza. Se considera al profesor como un profesional y su formación como desarrollo profesional se plantea como un recurso a partir de la experiencia, siguiendo un proceso de apropiación e integración de esta experiencia, de su saber práctico, de los elementos del contexto institucional, de forma coherente con su historia de vida y como proyecto de mejora (Fernández Cruz, 2004 en Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015).

**Reflexiones finales**

En este escenario se advierte cómo se narran y se construyen historias, al dar cuenta de un desarrollo profesional de la docencia e investigación y al resignificar las prácticas educativas de forma individual y colectiva. Los procesos interpretativos devienen de las experiencias de vida y se hacen presentes en la formación, en la docencia y en la investigación, al mostrar una visión dialéctica y compleja de la vinculación entre los objetos específicos y educativos, entre lo subjetivo y lo grupal, y entre la profesión de base y la docencia.

Resulta difícil evaluar la importancia de los aportes que implican los procesos reflexivos que se vienen promoviendo desde lo epistemológico, lo metodológico

y lo didáctico en los abordajes que aquí hemos delineado. Sin embargo, es posible sostener la importancia de avanzar en su exploración, conceptualización desde la problematización y puesta en acto desde prácticas profesionales docentes y de investigación comprometidas con los propios procesos formativos.

La reconstrucción y producción de conocimientos entre lo disciplinar y lo pedagógico se relacionan con el ciclo vital de los sujetos que operan en las decisiones que se asumen de forma implícita y explícita, al develar que el acontecimiento relatado y analizado se constituye en valor cognitivo y simbólico para el sujeto y para el grupo. Según Vasilachis de Gialdino (2013), se conforma en una narración democrática que sitúa al estudiante-profesional, a los docentes e investigadores en una perspectiva en la que los sujetos son protagonistas. He aquí situado nuestro compromiso.

## Referencias

Álvarez-Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190.

Álvarez Hernández, G. A. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-21.

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de*

*Educación, 0*(1), 159-179. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56

Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza*. Grupo Force. Pensar en la Didáctica.

Bolívar Botía, A. (2002). Investigación biográfica. Narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1) pp. 40-65.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1). http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19*(62), 711-734.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Morata.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Editorial Taurus Humanidades.

Calneggia, M., Lucchese, M. S., Di Francesco, A. C. y Bono, M. (2019). *Experiencia y reflexión de propuesta de currículum integrado en la universidad*. EDUCC. https://librosucc.ucc.edu.ar/busquedaMultiple

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.

Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.

Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación.

Denzin, N. y Lincoln, I. (2013). *Estrategias de Investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. III. Gedisa S. A.

Díaz Barriga, A. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. *Perfiles Educativos*, 80, 1-23.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu.

Domingo Segovia, J. Luengo Navas, J. J. Luzón Trujillo, A. y Martos Ortega, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Perspectivas Docentes*, 35, 12-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2801669

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En C. Merlin Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.

Ferrarotti, F. (1990). *La historia y lo cotidiano*. Centro Editor de América Latina.

Ferrarotti, F. (2011). Las historias de vida como método. *Acta Sociológica*, 56, 95-119.

García Salord, S. (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Ediciones del Centro de Estudios Avanzados (Universidad Nacional de Córdoba).

Jelin, E. y Balán, J. (1979). *La estructura social en la biografía personal*. Estudios Cedes. http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/3467

Joutard, P. (1986). *Esas voces que nos llegan del pasado*. FCE.

Joutard, P. y Bofill, M. (2007). Historia, antropología y fuentes orales. Memoria e historia: ¿cómo superar el conflicto? *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, (38), 115-122.

Noel de Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano*. Universidad Iberoamericana.

Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15, 155-177.

Porta, L y Flores, G. L. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *16*(30), 15-31.

Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. *Revista del* IICE, (37), 41-54. https://doi.org/10.34096/riice.n37.3449

Porta, L., De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, *19*(2), 43-49.

Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Segovia, D., Navas, J., Luzón Trujillo, A. y Martos Ortega, J. M. (2007). Historias de vida e historia oral en educación. *Revista Perspectivas Docentes*, 35, 12-22.

Torres Santomé, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, *10*(2).

Witrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.

Yedaide, M. M. y Porta Vázquez L. (2017). Estudios de filosofía práctica e historia de las Ideas. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, *19*(1).

# Exploraciones en torno a la narrativa visual como posibilidad heurística

ANGÉLICA KLINGER AGUIRRE

MARTHA LEONOR AYALA RENGIFO

La narrativa como hecho presente en la vida de las personas ha requerido de serias lecturas desde perspectivas epistemológicas diversas; existen variadas maneras de acercarse a esta construcción para entender o relatar el mundo y sus elementos. De una forma primaria, pero también poética, se puede proponer la narrativa como el arte de contar, con la sensibilidad estética y sintáctica que esto podría requerir, y si tuviese esta condición, se podría pensar —también de una manera primaria— que entonces la narrativa visual sería el arte de contar con creaciones basadas en la imagen. Pero antes de avanzar hacia estos territorios, obsérvese algunos aspectos relevantes de lo que ha sido la naturaleza narrativa:

> teniendo en cuenta la variedad de modos y géneros que realizan la actividad narrativa, es una tarea enorme la de considerar el modo como las narraciones tienen sus raíces en sistemas culturales de conocimiento, creencias, valores, ideologías, modos de acción, emociones y otras dimensiones

> de orden social. Típicamente, los análisis culturales de la narrativa se concentran en algún contexto particular de esta actividad, por ejemplo, en actuaciones narrativas orales o cantadas, en cuentos míticos, en narrativas conversacionales de experiencias personales, en la lectura de cuentos, en la redacción de cuentos, en el chisme o la murmuración, en sucesos narrativos en el aula. En cada uno de estos contextos la narrativa adquiere una significación respecto de alguna propiedad de la cultura local. (Meza, 2009, p. 99)

Si bien la naturaleza narrativa pertenece a lo humano, trasciende las maneras en que la misma puede producirse y entenderse, puesto que su manera de emerger no solo se da por medio de los modos de representación escrito u oral, sino que también se manifiesta de manera musical, actuada, pictórica o cinéticamente, entre otras. Ahora, si se piensa en la narrativa desde un aspecto cinético, ¿la palabra escrita o la música no serían también imagen?

Por lo tanto, la narrativa brinda la posibilidad de socavar en la experiencia de lo humano nociones de temporalidad o espacio, quienes, a su vez, interpelan a la realidad. Es así como Meza (2009), por ejemplo, expone como se ha percibido la narrativa desde campos como la filosofía, la pedagogía, la salud o la teología narrativa (tabla 1).

Tabla 1. Algunas perspectivas de los campos de conocimiento trabajados por la narrativa

| Autores referentes | Campo de conocimiento | Apreciaciones |
|---|---|---|
| **Macintyre y Metz** | Teología. *Narrativa de la salvación*. | De forma particular, Metz (1997, p. 252), afirma: La teología está, sobre todo, relacionada con experiencias directas expresadas en lenguaje narrativo. Esto es claro a través de toda la Escritura [...]. La narrativa tiene un efecto en el acompañamiento pastoral y la proclamación de la fe. Tiene un efecto crítico práctico y social. Conlleva una intención liberadora. La narrativa es un medio de salvación. |
| **Payne** | Ciencias médicas *Terapia narrativa*. | Payne (2002, p. 13) dice en su obra *Terapia narrativa*: este libro cuenta cómo ha asimilado e integrado estas influencias a su práctica y su filosofía de vida. Su descripción de la práctica centrada en narrativas revela una perspectiva que le permite abordar creativa e integralmente la vida de sus pacientes. El mismo Payne (2002, p. 51) asegura que la terapia narrativa puede ayudar a las personas a reexaminar sus vidas y dirigir su atención a su propio conocimiento local, lo cual sirve de contrapeso y produce descripciones más ricas o gruesas que les permiten escapar de los efectos deletéreos del poder. Estos relatos de sí mismos "aproximan a la experiencia". |

| Autores referentes | Campo de conocimiento | Apreciaciones |
|---|---|---|
| **Payne** | Ciencias médicas *Terapia narrativa.* | La terapia narrativa encaja dentro del construccionismo social, según el cual la fuerza más poderosa para modificar nuestras vidas son los relatos que nos contamos constantemente a nosotros y a los demás y que representan la visión que tenemos del mundo y de nuestras relaciones. Por medio del conocimiento "local", expresado en narrativas fieles a la experiencia, las personas ven su vida con mayor perspectiva, superan sus problemas, reconstruyen sus identidades en términos positivos y se esfuerzan por aproximarse a sus metas redescubiertas (Payne, 2002, pp. 58-59). |
| **Kawashima** | Pedagogía y ciencias de la salud. *Pedagogía narrativa* | El uso de la pedagogía narrativa para reflexionar sobre el significado de las experiencias clínicas ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar el conocimiento teórico a la práctica clínica. |
| **Kawashima** | Pedagogía y ciencias de la salud. *Pedagogía narrativa* | Vincular el conocimiento teórico en la reflexión sobre experiencias previas es importante para cuando los enfermeros se enfrenten a situaciones reales y tengan que buscar soluciones apropiadas. La pedagogía narrativa promueve en los estudiantes de enfermería la reflexión sobre los significados de las experiencias clínicas y crea un camino de síntesis entre el conocimiento teórico y la práctica clínica (Kawashima, 2005, p. 168). |
| **Elbaz Clandinin Y Connelly Bage Harter** | Pedagogía. *Pedagogía narrativa* | Elbaz (1990, p. 31) se refiere a tres tipos de narrativas: la narrativa en el currículo, la narrativa en la vida de los maestros y la narrativa de los investigadores acerca de las otras dos. Elbaz reconoce que las narrativas se instalan hoy firme y rápidamente en la investigación educativa. En la misma línea, Clandinin y Connelly (1990, p. 2) |

| Autores referentes | Campo de conocimiento | Apreciaciones |
|---|---|---|
| **Elbaz Clandinin Y Connelly Bage Harter** | Pedagogía. *Pedagogía narrativa* | En la misma línea, Clandinin y Connelly (1990, p. 2) llaman a su trabajo y otras investigaciones afines "relatos de experiencia y de indagación narrativa", es decir, cuentan historias de docentes e inquieren narrativas. Para ellos, la narrativa significa tanto el fenómeno como el método. Bage (1999, p. 5) afirma que la escuela está llena de historias que involucran profesores y estudiantes. Historias de la educación y sobre la educación. Finalmente, Harter (2005) descubre que una historia particular puede ser una historia pública; la historia de una persona es la historia de muchas personas. A través de las historias se puede reconocer el dolor, el gozo, la esperanza de otros y de sí mismo. |
| **Elbaz Clandinin Y Connelly Bage Harter** | Pedagogía. *Pedagogía narrativa* | Narrar es una forma constitutiva y principio epistemológico del trabajo pedagógico. Dicho de otra manera: no solo podemos educar narrando, dar una estructura narrativa al proceso educativo, concebir la educación no solo como tiempo y lugar de explicaciones, de la trasmisión del conocimiento, sino también podemos promover la escucha recíproca entre sujetos que narran su identidad antes que nada como identidad narrativa (Nanni, 1996, p. 40). |
| **Lindsay** | *Investigación narrativa* | Por último, en la investigación narrativa —dice Lindsay (2006, p. 30)—, se reconstruye la experiencia de vida para hacer conexiones hacia delante y hacia atrás entre las cosas que se hacen y el gozo o sufrimiento que produce hacer dichas cosas. "En la investigación narrativa nosotros construimos nuestras experiencias. Nuestro conocimiento emergente es tanto personal como práctico, construido siendo conscientes del vínculo con lo social". |

*Fuente:* cuadro síntesis elaborado a partir del trabajo de Meza (2009).

En el ejercicio de construcción de conocimiento social y educativo, se han encontrado diferentes maneras de incorporar imágenes como documentos de análisis contextual de los tiempos o espacios, sujetos u objetos interrogados. Pero ¿acaso toda imagen es objeto de narrativa? O, si se quiere, ¿se podrían entender las imágenes en sí mismas como narrativas visuales? Las narrativas visuales en la investigación cualitativa han sido influenciadas de manera preponderante por las artes, las ciencias naturales y sociales; en ese sentido, vale anotar que, si bien podría ser utilizada por otros campos de conocimiento —incluso de la investigación cuantitativa—, estos deben relacionar su objeto de estudio, de alguna manera, con los aspectos relevantes de las áreas que han influenciado la narrativa visual. Un ejemplo de esto podría ser las innegables "contribuciones que las humanidades pueden hacer a los estudios visuales" (Mannay, 2017, p. 19). Tanto la etnografía como los estudios culturales, por ejemplo, han elaborado extensos caminos para la producción de conocimiento a partir de una construcción dialógica con las imágenes, de esa manera también se abren posibilidades para entender lo *creativo* como un asunto indeleble a la organización narrativa de estas.

Las imágenes fijas o en movimiento como objeto de indagación construyen narrativas en tanto contestan

y estructuran relatos; la clasificación de lo visual y lo narrativo, entonces, se produce por campos disciplinares que las interrogan. De esta manera, para las ciencias sociales, dicha clasificación "por parte de los historiadores, críticos de arte y arqueólogos sigue siendo central a la hora de enmarcar las interpretaciones de los materiales encontrados en las ciencias sociales contemporáneas" (Mannay, 2017, p. 21). Siendo esto así, se puede preguntar a la imagen cuál es su sentido, tanto como el que produce la persona o situación que genera esta, como por aquellos actores que en su ejercicio de clasificación las dotan de nuevos órdenes o sentidos narrativos.

Para tener una idea breve de este proceso de organización de los elementos hallados de la relación sujeto, *imagen y objeto*, se puede observar en el siguiente ejemplo un breve acercamiento visual, conexo al estudio de la categoría *cuerpo representado*. La imagen creada por Klinger (2018) se planteaba la categoría de cuerpo representado, lo que a su vez precisó de una reorganización simbólica de los productos visuales que se estaban estudiando para poder extender en un tipo de ejercicio comparativo entre lo *contemporáneo* y lo *pasado*, aquello que se mantenía o que había mutado en la representación gráfica de los *cuerpos representados de las princesas*.

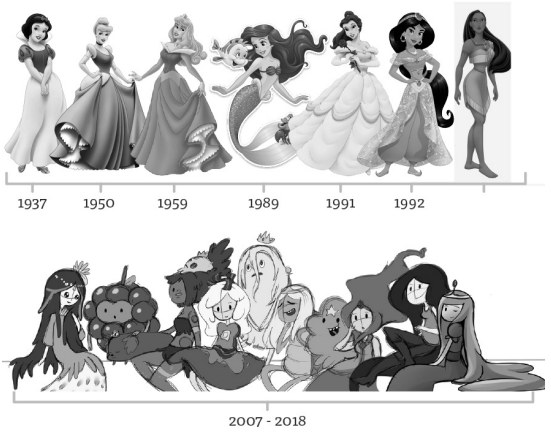


Figura 1. Portada. Rastros del sujeto contemporáneo en tres series animadas del siglo XXI

***Fuente:*** Klinger (2018).

Esto llevó a considerar, dentro del propio ejercicio, una narrativa automática en un primer momento de lo que se leía imagen tras imagen de cada una de las princesas y luego sí incluyó asuntos de los estudios culturales más importantes para desentrañar verdaderamente aquello que estaba mutando en la representación social de este arquetipo. Si bien la imagen fue compuesta por otras imágenes-objeto, es importante suscitar que en ese objeto existen unas condiciones prescritas que poco a poco se van transformando en un algo más abstracto o específico al incrementar el nivel de relación con asuntos sobresalientes tanto para la cultura y el sujeto como para la historia.

De esta manera, la subjetividad se dispone como un asunto de exploración o cuestionamiento y exigiría una cuota de creatividad sustancial para la elaboración de narrativas que rescaten la inventiva del investigador para significar sus hallazgos. De lo contrario, se correría el riesgo de tener una cantidad de objetos-imagen uno tras otro, sin aportar una narrativa nutrida de subjetividades verdaderamente cuestionadas o elaboradas trivialmente.

Las narrativas orales y escritas pueden dar una estructura importante a la construcción de narrativas con imágenes visuales, o viceversa, es decir, narrar una experiencia para luego ilustrarla o utilizar medios gráficos, fotográficos, audiovisuales, entre otros, que evoquen el tiempo y espacio en el que sucede el relato. Dentro de la investigación narrativa, se halla, por ejemplo, al investigador como la persona, que no solo recoge historias o datos para las mismas, sino quien sostiene los relatos y se deja afectar por ellos; produce creativamente nuevos relatos, o si se prefiere, nuevas realidades narrativas. Usualmente, en la investigación cualitativa, la narrativa visual se ha inscrito dentro del orden hermenéutico, lo que permite recabar en los relatos de vida.

Lo anterior puede contener diferentes caminos metodológicos y creativos sobre la marcha de un ejercicio de investigación que haga uso de la narrativa visual, de esta manera se propone observar el siguiente ejemplo extraído de la investigación *El libro álbum como dispositivo para la construcción de la*

*identidad narrativa*, de Juan Andrés León (2019), que servirá como hilo conductor, de aquí en adelante, para dar cuenta de los tópicos de interés contenidos en este documento. Es así que cada una de las imágenes presentadas a continuación buscan ilustrar las formas de la narrativa visual desarrolladas. El contexto de este trabajo se relaciona como sigue:

> Esta apuesta investigativa le da lugar al libro álbum como dispositivo para la creación narrativa, donde, para este caso, el investigador y su abuela se ponen en diálogo para construir diversos textos narrativos y visuales, recurriendo a estrategias narrativas y a las relaciones dialógicas texto-imagen del libro álbum, para dar cuenta de su identidad narrativa, recuperando la esencia de su condición humana, donde se entrecruza el relato oral, la exploración del territorio, las plantas como parte de su memoria y la cotidianidad de Cristina (abuela), generando bocetos y textos que entrelazados dan origen a productos narrativos que los definen como individuos. (León, 2019, p. 12)

Una de las apuestas se ha dado a partir de la imagen como objeto; sin embargo, cabe anotar que los relatos que se extraigan del ejercicio metodológico que organiza el proceso deben disponer de la mayor cantidad de elementos que puedan sustentar estas relaciones; ahora bien, de los sujetos que se relacionan en este ejemplo de investigación, León (2019) comenta la importancia del rol que estos ejercen dentro del ejercicio:

> El individuo se ha visto implicado en la dinámica de construir y reconstruir su identidad por medio de sus relatos, así, a saber, de quién eran en el pasado, qué es en su presente y qué podría ser en el futuro, otorgándole significado y sentido a su vida. (p. 35)

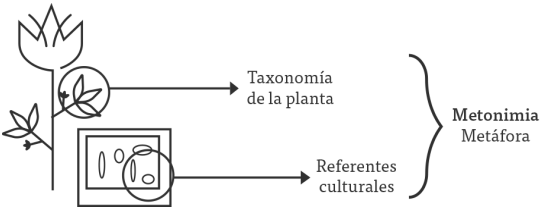


Figura 2. Gráfico de análisis
***Fuente:*** elaboración propia.

Tras esta aclaración, se puede pensar en la cuantiosa importancia que adquieren los elementos que interrogan a los individuos y sus relaciones con la imagen; delegar este rol al individuo posibilita claramente la búsqueda, en primer lugar, de un asunto particular del desarrollo de la identidad y, en segundo lugar, cómo esta puede transmutar hacia una identidad narrativa.

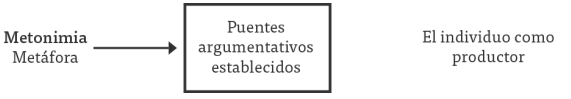


Figura 3. Segunda parte del proceso
***Fuente:*** León (2019).

Así pues, lo anterior abre una duda creativa y ontológica frente a la posición del investigador, al ser un ejercicio de intrínseco valor sensitivo y emocional, relacionado directamente con su vida a través de los ejercicios dialógicos con su abuela y las imágenes de archivo familiar, que a su vez interrogan a su misma familia; la pregunta podría ser si esa búsqueda de identidad, tanto particular como narrativa ¿en realidad es un asunto que se resuelve en Cristina (abuela) o en él como autor e individuo igualmente afectado por los alcances de relación de cada una de las etapas de su investigación? Podría decirse en este punto que el investigador, aunque no lo sepa o no sea de su interés, vive un proceso de exotopía[2].

---

[2] "[...] cada persona es autora de su propia historia y, como en cada acto autoral, la elección y la interpretación son imprescindibles. Pero también cada acto de autoría es un acto de coautoría y Bakhtin (2008) propone esto al defender que uno no puede 'concluirse' ya que no se ve a sí mismo, solo se concluye en la distancia, utilizando la exotopía (movimiento de crearse como narrativa propia independizando el objeto en la medida que lo ubicamos fuera de nosotros, o sea, en lo que se supone sea la mirada del otro, 'objetificando' el producto narrativo y finalizando la historia). En otras palabras, sin concebir al otro, sin distanciarnos de nosotros mismos no se puede crear una noción del yo" (Pizzinato *et al*., 2012, p. 15).

En la figura 4 se observa un esquema sobre la manera en que se relaciona la exotopía en esta elaboración creativa y metodológica.

Figura 4. Esquema interpretativo. Elementos detonadores de relato

***Fuente:*** León (2019).

En este esquema, León (2019) propone una serie de elementos que posibilitan a su abuela comenzar a construir el relato apelando a las experiencias contenidas en sus memorias visuales —Fotografías— y orales. En ese sentido, la exotopía que vive León se da a partir de la observación que este hace sobre el proceso que comienza a relatar Cristina; podría entenderse que su *yo* creativo se concluye solo en la medida que objetifica, no solamente los textos e imágenes de su abuela, sino a su abuela en sí misma, pues ella es el elemento narrativo relevante y posibilitador de un producto narrativo más complejo, como el libro álbum.

Esta secuencia de relaciones faculta a la narrativa visual de percibir en su complejidad teórica-creativa elementos de naturaleza multidisciplinar, transdisciplinar o interdisciplinar, dependiendo del propósito investigativo.

## Imagen-objeto. Edificar la narrativa visual

> Las imágenes votivas son orgánicas, vulgares y desagradables de contemplar, pero también abundantes y difusas. Atraviesan el tiempo. Las comparten civilizaciones muy diferentes entre sí. Ignoran la ruptura entre el paganismo y el cristianismo. En realidad, es esa presencia difusa la que constituye su misterio y singularidad epistemológica: Objetos habituales para el etnólogo, las imágenes votivas simplemente parecen no existir para el historiador del arte… (Didi Huberman, *Exvoto: imagen, órgano, tiempo*, 2013)

Continuando con la aproximación al concepto *imagen-objeto*, se precisa de relacionarse con la imagen a tal grado de —en su ejercicio de lectura— poder abstraerse de lo académico y considerar lo emotivo, sensorial, como un intertexto vivo dentro del cuerpo que las estudia. Es decir, cuando la imagen requiere ser recabada, reconstruida o transformada, esta pasa a tener un carácter objetual, así es que correspondiera comprenderse como *imagen-objeto*, la cual transmigra a espacios que suponen —o deberían hacerlo— encuentros que complejicen su estar *en* o *para*, mucho antes de ser interrogadas por un campo de estudio. Estas relaciones que comienzan a aparecer frente a la imagen como objeto, conservan la misma elaboración estructural narrativa como propone Bal (1990) y como se observa en las figuras 5 y 6.

Figura 5. Mi abuela en proceso de selección y organización de sus fotografías
***Fuente:*** León (2019).

La primera y más importante relación ocurre entre el actor que persigue un objetivo y el objetivo mismo. La relación se puede comparar con la que existe entre el sujeto y el objeto directo en una frase. Las primeras dos clases de actores que se deben distinguir, por ello, son sujeto y objeto: un actor *X* que aspira al objetivo *Y*, *X* es un sujeto actuante, *Y* un objeto actante. Por ejemplo, en una típica historia de amor, los modelos se nos pueden presentar como sigue: Juan quiere casarse con María. Juan es el sujeto, María el objeto, y el elemento de intención de la fábula toma la forma de "querer casarse" (pp. 34-35).

*Esta la salvaría porque están mis papás, que ya no están en esta vida, la salvaría por mi hermana también querían existe y por mi madrina que no la volví a ver, qué le digo yo, qué tal vez cayó en el Palacio de justicia en la cafetería Y prácticamente estamos ahí toda la familia; mis hermanos, mis padres y mi familia.*

*Esos de matrimonio se salvaron de puro milagro porque se perdió, el fotógrafo se perdió...*

Figura 6. Producto narrativo. Matromino de mi abuela

***Fuente:*** León (2019).

Como continúa el ejemplo con la figura 6, la fábula o relato de sucesos contenidos en la relación

de sujeto-*imagen-objeto* recobra un valor importante a tenerse en cuenta como acto creativo dentro del mismo espectro narrativo. Para Bal (1990), se debe "considerar una fábula como agrupamiento específico de series de acontecimientos. La Fábula como conjunto constituye un proceso, aunque a cada acontecimiento se le puede también denominar proceso, o por lo menos, parte de un proceso" (p. 27). De manera que, para beneficio de comprender los acontecimientos en una narrativa visual, pareciera pertinente esta dimensión de la fábula, puesto que se entiende como la capacidad de extraer procesos particulares y de diversidades creativas, quienes a su vez construyen los relatos obtenidos de esa relación sujeto-imagen-objeto.

Se observaba anteriormente que una de las etapas del proceso narrativo debe pensar en los órdenes categóricos que pueden ser significantes de cada disciplina o campo que estudia a la imagen. Luego del proceso de una aproximación *a priori* y despojada de intensiones más elaboradas, es fundamental determinar los lugares que posibilitan que la imagen adquiera su carácter objetual, edificada de tal manera que las vertientes preliminares logren una complejidad que integre un todo sobre la imagen-objeto; entonces, la creatividad requiere la construcción de estos elementos que en sí mismos son metodológicos. Así pues, el ejemplo de la figura 7 ilustra dichos elementos.

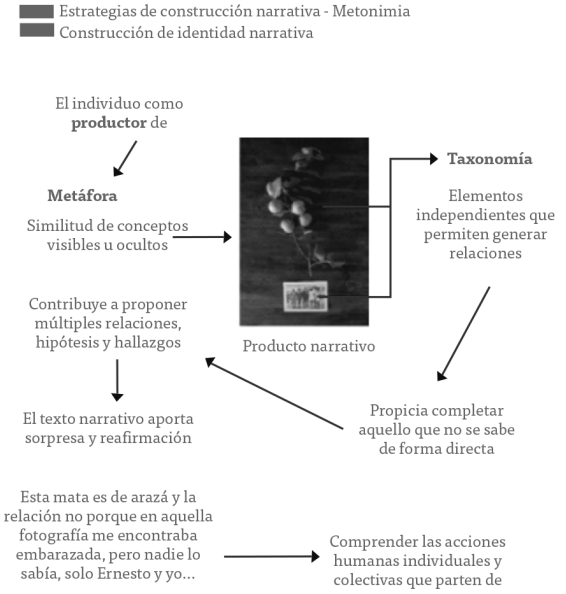


Figura 7. Esquema interpretativo. Análisis de referentes culturales y taxonómicos
*Fuente:* León (2019).

Del anterior ejemplo, tanto los elementos culturales como los taxonómicos contribuyen sustancialmente a que el objeto sea recogido de manera interdisciplinar, en tanto que "si, ciertamente, el dominio del objeto no es obvio, si éste debe de ser 'creado', quizás después de haberlo destruido primero, estaríamos dirigiéndonos hacia el establecimiento —provisional por definición— de un área de estudio interdisciplinar" (Bal, 2003, p. 2).

## La narrativa visual como posibilidad heurística

Ahora bien, cuando la imagen pasa por los diferentes procesos teóricos o técnicos, los cuales la vuelven imagen-objeto, se podría pensar que las disertaciones que se construyen alrededor de esta no necesariamente estarían en favor de la narrativa propiamente dicha, sino más bien al lugar que le compete lograr que estas disertaciones produzcan en efecto conocimiento en realidad es un asunto creativo. Si este asunto puede relacionar con exactitud las disciplinas para dar sentido a lo que expresa la imagen-objeto, entonces, valdrá la pena revisar lo que plantea Mitchell (1994) al decir que

> Lo que da sentido al giro pictorial no es que tengamos una forma convincente de hablar de la representación visual que dicte los términos de la teoría cultural, sino que las imágenes *(pictuares)* constituyen un punto singular de fricción y desasosiego que atraviesa transversalmente una gran variedad de campos de investigación intelectual. (p. 21)

Y aunque su apreciación sea lúcida y acertada al afirmar que la representación visual no debe buscar reafirmar o enmarcarse dentro de una teoría en específico (si se quiere pensar la narrativa visual como una posibilidad de generar conocimiento heurístico), tendría necesariamente que dejarse de ver como situación de desasosiego el uso de las imágenes en las diferentes formas de la investigación y sus posibles conexos disciplinares, y mejor repensarlas como la posibilidad

de mirar complejamente los relatos visuales del mundo como aportadores de conocimiento científico. La narrativa visual, entonces, no es una disciplina como tal, ya que carece de exclusividad de un campo que establezca sus marcos teóricos que arroje una manera de hacerla; por el contrario, se encuentra en favor de cualquier disciplina que intente comprender o contar algo creativamente con la consecución de imágenes-objeto que, unas tras otras, son la realización de un diálogo sensible entre el investigador-creador y el contexto o realidad contenida en estas. Así, en la figura 8 se presenta un extracto visual de uno de los productos narrativos de León (2009) que expresa poéticamente los aspectos recién mencionados.

Esta mata es de arazá y la relaciono porque en aquella fotografía me encontraba embarazada, pero nadie lo sabía, solo Ernesto y yo, entonces en mi estaba como aquel fruto.

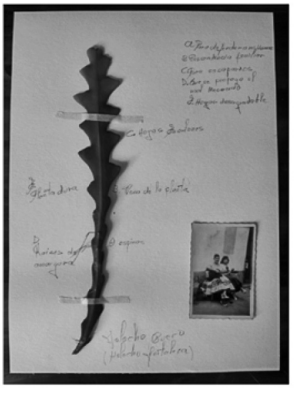

Figura 8. Producto narrativo: herbario
***Fuente:*** León (2019).

En consecuencia, si la narrativa visual careciese de un campo disciplinar que la apadrine, sí se pueden encontrar tanto para la narrativa como para el estudio de las imágenes campos que han desarrollado ampliamente estos lugares, como bien sucede con la semiótica o los estudios visuales y culturales, los cuales profundizan en cada una de ellas y establecen formas academicistas para trabajarlas.

Sin embargo, no todo el que trabaje con imágenes, las decodifique o interrogue tiene un interés narrativo o se vale de los estudios visuales o culturales para abordarlas. Mucho se produce desde campos de conocimiento de las ciencias exactas, por ejemplo, donde las imágenes contienen un orden —inclusive estético— con ciertas narrativas, las cuales deben ilustrar y contar de manera efectiva los hallazgos; es así que, el espectro de la narrativa visual puede llegar a tener un campo amplio e incontenible cuando esta se da desde la intuición pero se encuentra con diferentes disciplinas, por lo cual se constituyen diversos tipos de producciones como lo son las *narrativas visuales científicas*, lo cual puede entenderse de una manera davincesca[3]. De todas formas, esto podría abrir diferentes problemáticas epistemológicas que para el ejercicio investigativo dificulten la capacidad de abstracción, pero sí se hace necesario

[3] Expresión que hace alusión a los múltiples campos de conocimiento a los que se dedicaba Leonardo da Vinci, quien demostraba en sus creaciones aspectos interdisciplinarios.

concebirlo teniendo en cuenta la interdisciplinariedad, multidisciplinariedad y transdisciplinariedad que establece el posestructuralismo en un mundo interconectado. Pues esta interconexión traspasa los ámbitos más cotidianos hasta las más complejas contribuciones y estructuradas elaboraciones académicas.

Figura 9. Selección y categorización de plantas y fotografías

*Fuente:* León (2019).

La creatividad como episteme vertebral para la narrativa visual y su aporte heurístico supone diferentes elementos a tener en cuenta, uno de ellos, la manifestación creativa o pensamiento creativo no es lo mismo que situarse en el pensamiento artístico —quien a su vez bien aprehende de la creatividad—, pues dentro de los órdenes de lo creativo podemos ubicar elementos como la organización y creación de símbolos y signos, la dimensión estética, que a su vez puede llegar a ser narrativa, la colección cinética y sintáctica de las imágenes del mundo, la reorganización espacio-temporal de la realidad y los elementos que la construyen, entre otros.

Dentro de la misma esfera de lo creativo, cada naturaleza implícita en los elementos que la componen ya plantea sus propias problemáticas las cuales pueden definirse también desde la diversidad de las disciplinas. Pero lo creativo es un principio inesperado, puesto que su materia prima o aquella que organiza los componentes provenientes de la imagen-objeto pueden ser conducidos de gran manera por el *azar* —esto quiere decir que no siempre ni necesariamente deba ser así—, sobre todo en aspectos de los insumos técnicos o procedimentales ejecutados por medio de este tipo de narrativas; la imagen puede transportarse entre mares de transiciones intelectuales y procedimentales, atravesadas por la mente creativa, en búsqueda de una preparación y manipulación de esos datos y narrativas; estas deberán ser obtenidas de una manera acorde para encontrar allí las diversas respuestas o propuestas que puede llegar a albergar un proceso de esta naturaleza. Al respecto, Wagensberg (1985) aclara qué el azar nace del

> [...] concepto de ignorancia, de la idea de falta de información. En este sentido original, surge una definición que para muchos sigue siendo la única razonable: un fenómeno aleatorio es todo aquel que se resiste a ser descrito por un formalismo, que no permite ser reducido por un proceso algorítmico conocido. Se trata de una definición subjetiva del azar, por lo que los subjetivistas ya tienen su respuesta. (p. 22)

¿Si se revisa el producto narrativo y visual de la figura 9, se podría apreciar lo siguiente: si bien su ejecución está determinada por los mismos formalismos teóricos y creativos que León (2019) estableció para poder desarrollar los objetivos, esta pieza demuestra que hay varios elementos que son difíciles de contener por las disciplinas que relacionó; es decir, a pesar de ser evidente la organización de los elementos en la imagen mediados por su metodología, él no pudo establecer ni contener *a priori* la formación taxonómica de las plantas que escogió, ni saber en detalle cómo sería la formación estética final, aunque desarrollara este aspecto dentro de su documentación. Ahora bien, el asunto complejo de este ejemplo no reside tal vez en el azar derivado del desconocimiento, tendría que ver mejor con un tipo de *azar hacedor*, y este es pensado por Wagensberg (1985) así:

> [...] existe un azar hacedor y creador con el que especulan las complejidades espontáneas [...] El azar creador (13) es —algunos así lo pretenden— una idea para una nueva cosmología en la que determinismo y azar no sólo son compatibles, sino aliados en la tarea de explicar la naturaleza. (Wagensberg, 1985, p. 52)

Como se enunciaba, entonces, lo que logra contener la figura 9 es precisamente la relación azarosa, pero hacedora y creativa, de las formas biológicas de la planta y sus evocaciones, para la narrativa que se da

en su relación formal con las imágenes pensadas a través de estas y las corrientes de pensamiento que las abordaron. Considerar la narrativa visual como parte de una naturaleza plural que actúa desde diferentes campos que posibilitan el conocimiento del mundo permite incrementar la heurística de los procesos investigativos de las disciplinas.

**Consideración final: abrir el foco**

Luego de explorar en las imágenes de León (2019) y en los asuntos abordados concernientes a la narrativa visual, se apertura el foco para concluir que esta complementa de manera auténtica las disciplinas, ya que posibilita que los diferentes campos, que se sitúan en favor de incrementar el conocimiento, se relacionen con la imagen y la piensen como objeto complejo de gran importancia; de este proceso, la mente creativa e investigativa, no pierde el inmenso valor posibilitador y ejecutor al congregar habilidosamente los aportes que se dan entre estas.

Se consideraron las contribuciones que las ciencias sociales y humanas han generado para la aprehensión de la narrativa visual como elemento creativo, capaz de generar conocimiento científico, lo que a su vez llevó a disertar alrededor de los campos que estudian la imagen y de los cuales se recupera la relación imagen-objeto. Relación que faculta y provee de manera vertebral a la narrativa visual, la cual busca, antes de ser un producto final, realmente nutrirse de

elaboraciones orales, escrituras poéticas, construcciones de rutas, como se veía en León (2019), poco temerosas de vincular experiencias provenientes desde campos que pudiesen ser pensados como disparidades. Esta forma de situarse, vinculándose entre disciplinas, le permite al investigador ejercitar su creatividad en un orden que reúna también la teoría y pueda complejizar las percepciones narradas:

> Hace algún tiempo (1984) Roland Barthes, [...] escribía sobre la interdisciplinariedad distinguiendo claramente dicho concepto de su parasinónimo: la "multidisciplinariedad". Para desarrollar un trabajo interdisciplinar, nos advertía, no es suficiente elegir un tema y agrupar varias disciplinas a su alrededor, cada una de las cuales pueda abordarlo de forma diferente. El estudio interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que no pertenezca a nadie. (Bal, 2003, p. 2)

La ausencia de pertenencia de un objeto para su narrativa permite que este pueda preservar el tiempo o la poética en las imágenes, por ejemplo, que pertenecer de manera exclusiva y determinista a una u otra disciplina. Tal vez requiere de escudriñar, redescubrir o rediseñar, en todas las imágenes del mundo, tantas como quisiese, para elaborarse como una trama que se entreteje por la lucidez de sus lazos. Esos lazos que serían las *imágenes-objeto* capaces de ser producidas por todas las disciplinas y relacionarse entre ellas de

manera precisa e inteligible. Así las cosas, dependerá de la creatividad del investigador escoger qué disciplinas relacionar para desarrollar nuevas maneras de conocer y producir conocimiento complejo del mundo.

Una importante reflexión dentro de las ciencias sociales, que aporta de manera considerable a la noción de complejidad, es esta valiosa interpretación que hace Luhmann (2009) cuando comenta a Parsons, quien discute sobre la *tradición disciplinaria específica*, cual a su vez precisa de una estructura diferenciada de roles que perfeccionen la problematización disciplinar estudiada, con el fin de no afectar a la investigación en sí misma con intereses personales, "semejante estructura de roles no conduce (o no necesariamente) a la despersonalización del trabajo de investigación, sino más bien a la definición del propio trabajo, en el sentido de ser capaz de conectarse con sus antecesores, colegas y sucesores" (p. 104). De esta manera, si se traslada esta exégesis hacia un tratamiento heurístico del conocimiento por medio de las narrativas visuales vinculadas a campos de conocimiento diversos, la apreciación de Luhmann ostenta de significado el trabajo del investigador creador, ya que permite que este piense el mundo desde su complejidad, lo que no significa resolver su todo, sino más bien pensarlo desde su todo para socavar en las más bellas y complejas relaciones disciplinares que permitan mirar lo complejo y significante.

## Referencias

Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa. (Una introducción a la narratología)*. Ediciones Cátedra.

Bal, M. (2003). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. Publicado originalmente en *Journal of Visual Culture*, *2*(1). Huberman, D. (2013). *Exvoto: imagen, órgano, tiempo*. Sans Soleil Ediciones.

Klinger, A. (2018). *Rastros del sujeto contemporáneo en tres series animadas del último decenio*. Universidad Pedagógica Nacional.

León, J. A. (2019). *El libro álbum como dispositivo para la construcción de la identidad narrativa*. Universidad Pedagógica Nacional.

Luhmann, N. (2009). *¿Cómo es posible el orden social?* Editorial Herder.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en la investigación cualitativa*. Narcea S. A. Ediciones.

Meza Rueda, J. L. (2009). Pedagogía narrativa. Aproximaciones a su epistemología, su método y su uso en la escuela. *Revista Actualidades Pedagógicas*, (54).

Mitchell, W. J. T. (1994). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre la representación visual y verbal*. Ediciones Akal S. A.

Pizzinato, A., Cé, J. P. y De Oliveira-Machado, R. (2011). Apuntes metodológicos para el análisis narrativo de datos visuales en psicología. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*, *8*(1), 13-27.

Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets Editores.

# Técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas

JOHN JAIRO PÉREZ-VARGAS

CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ

## Introducción

Una vez propuesto el ejercicio reflexivo en la fundamentación epistemológica de la narrativa y sus acepciones en torno al campo social y educativo, pasando por algunos análisis respecto de los tipos de narrativas, este último capítulo busca desarrollar el tema de las técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas, profundizando en estas desde una perspectiva crítico reflexiva que permita hacer inferencias que no buscan ser absolutistas sino iluminadoras de la práctica investigativa.

Este ejercicio se asume como parte de la reflexión que se puede tejer en el marco de la investigación social y educativa en una perspectiva narrativa, la cual se caracteriza por la comprensión de cualidades estructuradas en torno de la experiencia humana vivida y expresada en un relato o una narración, que posibilita la construcción de sentido revestido por factores históricos y sociales (Bolívar, 2002), que son otorgados por la subjetividad humana y puestos a disposición del investigador social.

En este contexto, el presente acápite realiza un breve análisis teórico que recoge algunos de los elementos más esenciales que permiten caracterizar la investigación narrativa. Con este insumo se centra la reflexión en torno a los participantes de la investigación narrativa y el rol del investigador, quienes han de ser los protagonistas de este método, dejando en punta la reflexión para la presentación de instrumentos y unas acotaciones en torno de estos, que posibilitan la recabación y construcción de narrativas. De manera posterior se presentan algunas posibilidades de interpretación y análisis narrativo en relación con el tema de la investigación narrativa.

## Una realidad expresada, perspectivas de aproximación a las narrativas

En el campo de la metódica investigativa, las narrativas han ido logrando un importante lugar, sobre todo en lo correspondiente a los procesos de investigación social y educativa. Bien indica Packer (2013) que "la importancia de la narrativa ha sido señalada por antropólogos (Clifford Greetz), historiadores (Hayden White), psiquiatras (Donald Spence), psicólogos (Jerry Bruner) y filósofos (Alisdair McIntyre, Stephen Toulmin)" (p. 120), constituyendo un prioritario ejercicio para la investigación en el marco de los paradigmas cualitativos, los cuales, a diferencia de los paradigmas cuantitativos, propenden por un replanteamiento en la relación entre el sujeto y el objeto proponiendo una

diferente articulación en los andamiajes epistemológicos (Gurdián-Fernández, 2010, p. 54).

Es en este escenario cualitativo en el cual se ancla la investigación narrativa, se da prevalencia a los sujetos y lo que ellos puedan expresar o evidenciar en torno de su realidad circundante, de la cual desea profundizar el investigador. Es así como lo cualitativo supone una alternativa para acceder a la construcción e interpretación del mundo social y las distintas interrelaciones que allí se tejen y no resultan ser lo suficientemente abordadas o agotadas en paradigmas o lógicas netamente cuantitativas (Pérez y Nieto, 2020), las cuales, en procura de objetivar el conocimiento, dejan escapar particularidades y aspectos emergentes de las contingencias sociales y humanas.

Para ello las lógicas de investigación narrativa propician un escenario que se vale, en primer lugar, de acudir a un sujeto situado ante una realidad concreta y, en segundo lugar, de la relacionalidad que teje este sujeto consigo mismo y con los otros. En este sentido, el ser humano se descubre como un expositor de las vivencias que acontecen por medio de las cuales se "tejen un conjunto de 'explicaciones' acerca de su acción y sobre la acción de otros" (Scribano, 2007, p. 14). En este sentido radica la vitalidad y fuerza de las narraciones en los marcos de investigación social y educativa.

Para iniciar con esta aproximación, es menester indicar que con gran frecuencia la principal referencia

a las propuestas metodológicas narrativas se encuentra bajo la denominación de métodos biográficos, narrativos o historias de vida. Los cuales, aunque no agotan la riqueza de la narrativa como método, sí ofrecen un importante escenario de análisis y de referencia, pues ha sido una alternativa que ha logrado un privilegiado lugar en el campo de la metódica investigativa.

Este lugar que ha ocupado el método biográfico narrativo emerge del análisis crítico que se ha vivido en torno de la historia y la realidad contada, por medio de los macrorrelatos, que, en procura de objetividad y generalidad, descuidan las emergencias o contingencias que subyacen a esta realidad narrada de una manera más singular. En este escenario, "ante el desengaño posmoderno de las grandes narrativas y la reivindicación del sujeto personal en las ciencias sociales, (las biografías y narraciones) están adquiriendo cada día mayor relevancia" (Bolívar, 2002, p. 42).

De tal manera que, en los marcos de investigación cualitativa, se gesta un escenario de acción en el cual los individuos hallan la oportunidad de reivindicar sus voces y vivencias en procura de la construcción de conocimiento que no responda a lógicas de objetivación matemática, sino que entran a ser reconocidos como parte de las complejas realidades humanas que buscan ser expresadas, contribuyendo con ello a la reconstrucción de la realidad y sus diversas significaciones.

Ahora bien, lo particular del método biográfico-narrativo y de las historias de vida supone que la vida es asumida por los individuos, quienes tienen potestad

y autoridad para contarla; en este sentido, el método apela a la voz del sujeto quien narra su existencia. De manera particular, "el objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva principalmente (aunque también las expectativas y perspectivas futuras)" (Bolívar, 2012, p. 87).

En este escenario, la referencia biográfica o narrativa supone un importante matiz de la historia de un individuo, aunque esta historia no puede ser vista de manera disgregada o aislada, pues lo común es la articulación de realidades y de individuos que configuran las diversas realidades. En este sentido, la investigación narrativa, en procura de rigurosidad, ha de apelar a diversas voces que permitan consolidar conocimientos evidenciables en los marcos de la acción social que mueven las diversas comunidades y contextos.

En consonancia con lo anterior, de acuerdo con Bolívar, Domingo y Fernández (2001), se debe comprender "el desarrollo biográfico como el producto de un doble movimiento: las vidas de los individuos (y sus discursos) son el producto de la acción social de estos individuos y, a su vez, del determinismo social de las estructuras" (p. 126).

Ahora bien, en atención a la riqueza de los métodos narrativos, se puede afirmar que la perspectiva biográfica aporta un matiz importante para la comprensión de las historias de vida que son reconstruidas por el investigador y el individuo; no obstante, como se expresaba con antelación, el tema de la narrativa no se

agota allí, aunque sí adquiere un importante matiz, el cual se enriquece desde las distintas aproximaciones.

Así las cosas, hay perspectivas que privilegian esta opción metodológica no tanto en la referencia biográfica, pero sí en su carácter narrativo, de tal modo que este carácter no se enmarca en la exclusividad de una historia de vida y sí en la posibilidad de reivindicar la voz de los individuos, quienes no solo narran una historia o su historia, sino que pueden contribuir a configurarla por medio de sus conocimientos, percepciones y saberes.

En este sentido, hablar de narrativa es presentar un escenario mucho más complejo que guarda grandes riquezas y posibilidades que sitúa no solo un aspecto histórico de la persona sino también posibilidades prospectivas. Aunque este sea un enfoque válido, es importante acotar que la subjetividad siempre estará presente en este método; en este sentido, los detalles biográficos con frecuencia están presentes o permean las interpretaciones y alusiones discursivas.

Lo anterior se reafirma con planteamientos como los de Susan Chase (2015), quien afirma que, en los marcos de investigación narrativa, se pueden identificar diversos enfoques o posibilidades de análisis permeados por la interdisciplinariedad, en la cual se implican varios métodos, concepciones y saberes, los cuales circundan en torno a los detalles expresados por quienes viven las diversas realidades.

De esta manera, se puede intuir cómo detrás de cada narración hay una continua referencia a la historia

de vida que ha permitido consolidar los saberes y percepciones, los cuales buscan ser evidenciados en los ejercicios de investigación narrativa. En este sentido, se puede afirmar que la metodología narrativa incluye de manera implícita un factor biográfico del cual no se puede deslindar. Con ello, el hecho de pensar técnicas o instrumentos de análisis no puede desconocer esta realidad.

A partir de estos fundamentos que permiten comprender parte de la riqueza de la investigación narrativa o biográfica, se pueden intuir algunos desafíos y horizontes de comprensión que han de tenerse en cuenta al momento de plantear instrumentos o técnicas de análisis. No obstante, antes de pasar a la descripción o conceptualización de estos instrumentos es imperante hacer una mención a los sujetos que se vinculan a la narración y permiten la concreción del método, a saber, los participantes y el investigador.

**Participantes del método narrativo**

Hablar de método biográfico o narrativo supone una relación dialogal (Atkinson y Coffey 2003). En este contexto, toda relación dialogal supone una parte que funge como oyente y otra como receptor, los cuales asumen este rol en dos sentidos, uno de manera estática, en el cual uno oye mientras el otro habla, siendo esta la manera tradicional de acción comunicativa; el otro sentido supone un constante intercambio de roles, en el cual confluyen ideas y la posición inicial varía en el curso de la conversación.

En este último sentido, Bravo (2018) indica que "el rol de los interlocutores, emisor y receptor, son construcciones dinámicas que no cesan de modificarse en el desarrollo de la interacción. Hay secuencias conversacionales en las que el receptor cumple el rol de emisor y viceversa" (p. 224). Para los ejercicios narrativos, este ha de ser uno de los ejes de captación de narrativas más importantes, pues va a enmarcar todo un horizonte de acción, en los cuales los roles cambian de manera mucho más dinámica en algunos casos y en otros estos dinamismos tienden a ser mucho más estáticos, situando la práctica dialogal mucho más orientada hacia el primer enfoque o perspectiva tradicional de la comunicación.

A partir de estos enfoques, es menester tener presente que no es que uno sea mejor que el otro; en algunos casos, la formulación de una pregunta que represente cierta contundencia y profundidad puede estar relacionada al enfoque tradicional, donde hay un claro papel de emisor y de receptor, y puede hacer emerger o captar datos muy importantes o ricos en relación con lo que se desea indagar. Igualmente, la posibilidad de interlocutar de manera continua a partir del cambio de roles supone opciones de indagación que permiten a su modo orientar las conversaciones permitiendo también recabar datos importantes.

En todo caso, cualquiera de las opciones o protagonismos supone que hay una práctica discursiva dialogal; en este sentido, lo que trasciende esta práctica es que en la priorización del diálogo hay una construcción del

sujeto "a partir del juego de intersubjetividades desde el discurso comunicativo o en una conversación" (Silva, 2017, p. 131). Y es aquí donde la investigación narrativa cobra su vitalidad.

En este contexto, hay al menos dos agentes en diálogo, que, puestos en términos metódicos, hacen referencia al investigador y el investigado. En este sentido, emerge una particular relación la cual no se basa necesariamente en posturas neutrales, sino que busca la reivindicación de aquellas voces que expresan las realidades, por medio de vínculos intersubjetivos, en este contexto, la dialogicidad está cargada de intencionalidades comunicativas las cuales se nutren y se evidencian en la relación entre investigador e investigado (Arias-Cardona y Alvarado-Salgado, 2015).

La relación tejida entre el investigador e investigado ha de contar con ciertas particularidades en donde se ha de motivar una base de confianza que posibilite expresiones libres, sin coacción o represión, de lo contrario la indagación narrativa no habrá logrado su real alcance e impacto. Es por ello que la relación entre estos dos agentes es vital y debe procurar unas bases de acción que permitan dinamizar la relación dialogal.

En el contexto investigativo y como parte del reconocimiento de agencia o empoderamiento de la persona, en contraposición a un sentido pasivo y netamente instrumentalista, como manera de asumir una postura crítica de la investigación, favorece hablar de investigador y de participante de la investigación (Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2020). Este enfoque, que pareciera ser solo

verbal, trasciende la semántica permitiendo reconocer en el otro no un contenedor de información o datos que el investigador busca extraer, sino que, por el contrario, en el marco de la investigación hay un empoderamiento del otro en una práctica conjunta de descubrimiento y de implicación con la realidad que se busca investigar.

En este enfoque hay una resignificación entre la relación del investigador con el ahora participante, en donde la práctica investigativa "reconoce las voces de los participantes y la del investigador como voces en diálogo" (Barrera, 2020, p. 204). En este marco se reafirma la naturaleza dialogal de la investigación narrativa teniendo en cuenta las dos posibilidades de enfoques que se presentaron con antelación en donde hay más o menos dinamismos entre el rol de receptor y de emisor.

## El papel del investigador

Bajo las claridades anteriores, se puede ir reconociendo no solo algunos ejes importantes que posicionan la investigación narrativa o biográfica como un método de investigación, sino algunas de las complejidades o particularidades que subyacen. Lo anterior termina siendo parte fundamental que permite abordar el tema de las técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas. En este escenario no se puede profundizar en este tema sin pasar por una alusión al investigador, quien en últimas es el que de manera intencionada favorece los desarrollos discursivos y promueve la recabación de estas narrativas.

Ahora bien, en el marco de la narrativa como construcción biográfica, los investigadores Donaldo Huchim y Rafael Reyes (2013) proponen una distinción entre lo que es la biografía y la autobiografía, indicando que la segunda refiere a la historia contada y presentada por el mismo individuo, en tanto la biografía supone un ejercicio de tercerización de la narración, de tal manera que la historia es contada por otro. Bajo este panorama de alusiones biográficas, se comprende el papel del investigador como un coartífice de la narración en el marco de las propuestas que apelan a métodos de investigación biográficos y narrativos.

Es por ello que, en atención al rigor y naturaleza de los métodos biográficos, de acuerdo con Bolívar (2012), la narración no se desarrolla en la exclusividad de un agente en solitario que se expresa, sino que pone el relato en una escena cargada de intersubjetividades, en las cuales se expresan diversos sentidos. En este escenario, el hecho de narrar supone una confluencia de subjetividades y de relaciones que involucran investigadores y participantes, los cuales confluyen en una construcción narrativa mutua.

En este escenario, la narrativa biográfica no puede ser contada o presentada por alguien ajeno a la problemática que se investiga, ello demanda por parte del investigador un ejercicio riguroso de preparación y de conocimiento de ciertos supuestos básicos que posibilitan los ejercicios de construcción conjunta o de coelaboración de las narrativas. Así las cosas, no se expresa con ello que haya una imposibilidad

o una inhabilidad en el investigador que proviene de escenarios externos, antes bien, se establece con ello la necesidad de que el investigador comprenda y dimensione hasta cierto punto la realidad susceptible de análisis y que será expresada o abordada con sus particularidades y matices por parte del individuo.

Así las cosas, el conocimiento del contexto o lugar en el que se desenvuelve o desarrolla la investigación que será explorada con las narrativas es un elemento esencial e imprescindible en la labor que desarrolla el investigador. En este sentido, el conocimiento de estas realidades le permitirá configurar los instrumentos o estrategias que mejor han de funcionar para recabar información y lograr la participación de los individuos.

Ahora bien, es importante tener presente que esta comprensión del contexto o de las dinámicas de la realidad con la población que se trabajará no llegará a ser nunca ni pura ni objetiva, pues todo lo que se observa de manera inevitable es agregado o relacionado en diversos marcos de comprensión los cuales están compuestos de variados elementos, como las intencionalidades, sentimientos, emociones, percepciones, entre otros, propios del investigador, lo que en últimas contribuye a la configuración interpretativa final de los datos obtenidos.

Si a ello se suma el tema de la subjetividad del relato, se puede hablar de una articulación de subjetividades que componen, influyen y determinan a los individuos. Y este juego de intersubjetividades son las que en últimas permiten la generación de conocimiento en

esta opción metodológica, logrando un peldaño más allá de las particularidades individuales generando cierta credibilidad y rigurosidad en la información que se decanta y permite generar conocimiento científico.

En este contexto, el investigador forma parte del mundo que investiga, este mundo lo afecta y a su vez es influido por él (Hammersley y Atkinson, 1995), de tal manera que, aunque asuma un rol principal o fundamental en el ejercicio indagatorio o de generación de conocimientos, no se puede deslindar de la realidad ni de las influencias que su historia, saberes y prospectivas ejercen sobre el objeto o escenario indagatorio.

Una vez reconocido y reafirmado el lugar del investigador como eje esencial de la metódica investigativa es importante reconocer los desplazamientos que puede hacer el investigador en orden a la indagación propuesta. Esto se puede asimilar a los desarrollos que obtuvo la etnografía en su momento y que hoy en día se ha resignificado (Moncada, Sánchez y Pérez, 2020; Mesa y Granados, 2008), pues en la antigüedad el investigador buscaba ser lo más ajeno posible a la realidad investigada, privilegiando el uso de la observación buscando no interferir en las realidades para no influenciar cambios o adaptaciones en las diversas dinámicas (Geertz, 2003).

De manera mucho más reciente, el papel del investigador no se desarrolla en términos de lejanía o poca implicación con la comunidad; antes bien, la cercanía e interrelación es lo que le va a permitir decantar sus ideas o precomprensiones a la luz de las dinámicas que

se gestan entre el investigador y la realidad investigada. Con ello, la relacionalidad sumada a la dialogicidad constituirán el escenario idóneo para los desarrollos investigativos.

Esta perspectiva entra en clara tensión con la posibilidad de interferir o condicionar los datos que se obtienen, es por ello que el investigador ha de buscar ser lo más transparente posible y contar con la capacidad de persuadir datos o relatos que no sean fruto de planteamientos condicionados, coartados u obligados, pues ello incidirá en posible tergiversación de datos originarios. Igualmente, su interpretación deberá ajustarse a la no manipulación evitando ser tendenciosa en la medida de lo posible. Al respecto, más adelante se presenta un apartado final que apela a algunas de las consideraciones en torno de la ética y la bioética que han de estar presentes en la recabación y uso de narrativas.

Por lo pronto y a modo de cierre de este apartado, resulta conveniente agregar a los elementos que se vienen discutiendo una serie de características que han de apoyar la labor del investigador en la perspectiva narrativa. La primera de ellas se da en el desarrollo de la habilidad hermenéutica (Pérez-Vargas, Nieto-Bravo y Santamaría-Rodríguez, 2020), la cual le permitirá situarse ante la realidad y analizarla, gestando interpretaciones que no se deslinden de los datos recabados. El segundo de ellos es el carácter crítico del investigador (Nieto y Santamaría-Rodríguez, 2020), que le permite no tomar los datos sin filtro, sino que los analiza de cara a

las circunstancias cambiantes e influenciadas por los contextos y la tensión entre cultura dominante y las emergencias. Finalmente, la tercera característica del investigador es su carácter en torno de la reflexibilidad, allí el investigador ejerce como "actor de su estudio e instrumento de la indagación, con que construye el diseño como producto de las decisiones que toma" (Benjumea, 2003, p. 27).

## Instrumentos para la recabación y construcción de narrativas

Con lo expresado hasta este punto, se cuenta con un horizonte de comprensión que permite situar la reflexión en torno de algunos elementos esenciales que constituyen la metódica investigativa en una perspectiva narrativa. En consecuencia, el presente apartado busca presentar algunas opciones que contribuyen a la generación de estas narrativas no diciendo que con ello se agote esta experiencia investigativa, más si ofrece un panorama de acción en el cual el investigador narrativo se puede mover.

Antes de ello, es importante reconocer que en el marco de investigación narrativa se ha de prever un trabajo en el cual los relatos suponen la materia prima. Esto se da en marcos de análisis hermenéuticos, en donde los relatos vinculan "(a) Un *narrador*, que nos cuenta sus experiencias [...]; (b) Un *intérprete* o investigador, que interpela, colabora y 'lee' estos relatos [...]; (c) *Textos*, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado" (Bolívar, 2012, p. 3).

En esta ruta de trabajo, hay elementos preliminares que se deben poner a consideración. En el apartado anterior ya se ha abordado previamente la reflexión en torno del papel del narrador o participante de la investigación y el investigador, que son los dos primeros elementos que propone Bolívar (2012). En este punto se propone profundizar, entre otros, en el tema de los textos los cuales son fruto de la aplicación del instrumento.

Bajo este panorama el texto va a estar constituido por "aquellos elementos que se sitúan 'por detrás de las palabras'" (Parra, 2003, p. 116). En esta comprensión del texto, no hay una reductividad a las letras escritas que por lo general asumen una apuesta narrativa, ofreciendo un horizonte ampliado de lo que representa un texto. De tal modo que los textos no son solo las letras o enunciados escritos en un papel o cualquier medio y que el lector o en este caso el investigador interpreta, sino que también pueden ser la constitución de expresiones que subyacen a las letras.

Ante esta acepción, el investigador narrativo ha de ampliar el espectro de comprensión en la riqueza que ha de suponer el texto en el marco de la investigación narrativa. De esta manera, el texto se constituye en aquella expresión que se vale de códigos, bien sea visuales, auditivos o escritos para transmitir un mensaje. A esta definición de texto, Hans Gadamer y Olasagasti (1998) agregan que el texto solo es comprendido en marcos contextuales, que emergen en marcos dialógicos "pues las opiniones discutidas se pueden repetir para

buscar la vía que posibilite una formulación vinculante común, un proceso que culmine posteriormente en una fijación protocolaria" (pp. 24-25).

De este modo, el texto no se comprende como un ente aislado de una intención y un contexto, como bien habrá enmarcado en su momento los desarrollos hermenéuticos (Beuchot, 2015). Pues el texto no es algo que emerja de la nada o sea fruto de iniciativas aisladas de la cultura o de realidad; en este sentido, el investigador ha de ser consciente de que el discurso cuenta con lo que Paul Ricoeur (2000) llama triple autonomía semántica, la cual incluye la intención del locutor, la recepción del interlocutor y las circunstancias históricas, sociales, económicas, políticas, entre otras, que rodean la comunicación.

En estas dinámicas las narrativas han de desenvolverse en todo un entramado de intencionalidades comunicativas e interpretativas, a las cuales el investigador deberá acceder de la manera más transparente y fluida posible. Con estas salvedades, se dimensiona lo laborioso de asumir esta ruta metodológica, pues no es solo una tarea de juntar relatos al margen de diversas dinámicas.

A partir de las consideraciones anteriores, otro elemento importante a tener en cuenta es la detonación de relatos o de narrativas. El concepto de detonador es frecuentemente aludido al problema de investigación, el cual es el que detona toda la investigación (Ruiz, 2005; Morales, Valdez y Guelmes, 2020). No obstante, para el caso de la metódica narrativa cobra especial implicancia

en la medida en que este tipo de investigación no es realizada de manera externa al sujeto, de ahí que se hable más de participante de la investigación.

Como parte de la recabación de datos de la investigación narrativa, los detonadores han de ser aquellos elementos que motivan las diversas posibilidades de expresión de los participantes. Pues este tipo de investigación sin relatos o expresiones que revistan de cierta complejidad no tendrá validez, de tal manera que las respuestas monosilábicas o sumamente sencillas no favorecen este método de investigación, pues su virtud y funcionamiento radica en la posibilidad de abordar relatos elaborados que contribuyan a desentrañar o cristalizar información que aporta al abordaje del problema de investigación.

Con frecuencia este elemento, que no siempre es uno, sino que pueden llegar a ser varios elementos detonadores, se ubican en actividades previas que remitan a la reflexión o profundización de aquello que se desea abordar, o incluso con frecuencia llega a ser la primera pregunta o acción que ejerza el investigador en su instrumento de tal manera que permita al participante ampliar su ejercicio discursivo o de expresión.

Como particularidad, este ejercicio de detonación debe poder remitir a una experiencia ampliada que permita situar al participante en el marco de la investigación, para ello será imprescindible otorgar cierta confianza y generar cercanía para que el instrumento logre su finalidad. En este escenario juega un papel

importante el investigador y los recursos humanos y físicos que posibiliten esta construcción o recabación de narrativas.

Un ejemplo práctico de esto último que se expresa se da cuando un investigador desea hacer una investigación comparada entre dos instituciones educativas, pero su ejercicio laboral se sitúa solo en una de ellas, en este sentido, el hecho de que el investigador sea el mismo que aplique este instrumento puede generar en ocasiones cierta resistencia ante determinados grupos, por ello se podría valer un docente sobre el cual haya cierta confianza y con el cual se tenga garantías de que la narrativa constituirá una gran riqueza y se logrará nutrir el insumo que permite sustentar la investigación.

Así las cosas, cualquier opción estratégica que se use para aproximarse a la comunidad o individuos ha de tener en cuenta dos elementos indispensables, el primero de ellos ha de ser el de la detonación, a fin de lograr un ambiente de mayor confianza y de expresividad que permita el ejercicio narrativo. Y el segundo gran elemento es el de la no coacción o condicionamiento, pues en la procura de obtener un dato el investigador, de manera intencionada o no, puede incidir en la respuesta que ha de obtener del participante.

Frente a este último punto, es importante la estrategia pragmática que se emplee, pues de aplicar una estrategia errónea se podría caer en la posibilidad de falsear datos, que, aunque los arrojen los participantes, no son fruto de un ejercicio libre y no condicionado,

lo que anulará la efectividad de los instrumentos y de las recabaciones o construcciones que se hagan, limitando seriamente la riqueza, pertinencia y calidad de la investigación narrativa.

Así las cosas, es importante para ello no solo el rigor investigativo, sino la validación o apoyo que se pueda tener por parte de otros colegas o pares investigadores. Sin duda, esto contribuye a la maduración de los instrumentos en torno de su pertinencia, para ello la evaluación ha de ser no por alguien arbitrario, sino por alguien que pueda conocer y dominar la metódica y ejes categoriales en los cuales se sustenta la investigación a la vez que resultaría oportuno el conocimiento del contexto o de las dinámicas en las cuales confluirá la investigación.

Finalmente, antes de profundizar en algunas de las particularidades de los instrumentos, es menester enunciar que cualquier instrumento o motivación de relatos deberá partir de preguntas o estrategias que de manera efectiva y eficiente aporten a las aproximaciones formuladas en el problema de investigación. Esto se trae a colación, en la medida que en muchas ocasiones el investigador se puede encontrar tan inmerso en las contingencias o dinámicas propias de la creación o aplicación de instrumentos que se puede ver tentado a extraer información que no resulta aportante a la investigación.

Dicha práctica podría pensarse que no ha de incidir en los resultados que se pueden obtener; no obstante, en determinadas ocasiones pudiera llegar a saturar

un instrumento o dificultar de manera posterior los análisis que se hacen, o de manera inconsciente podría llevar a tergiversar o distraer la investigación. En este sentido, resulta menester considerar y perfilar muy bien las preguntas y estrategias que se emplearán a fin de evitar que esto pueda ocurrir.

A partir de los insumos anteriores y como parte de los ejercicios de construcción o recabación de narrativas, teniendo en consideración los aspectos sobre los cuales se han venido reflexionando, a continuación, se presentan algunas precisiones y reflexiones en torno de los posibles instrumentos que pueden ser empleados en esta opción metodológica, caracterizando su tipología y aplicación, y algunas de las consideraciones que han de tenerse en cuenta.

**La entrevista**

Pensar en un instrumento que resulte ideal para el trabajo metodológico en torno de las narrativas no podría iniciar de otra manera que con la entrevista, las cuales se constituyen en conversaciones que se proponen de manera intencionada para la recabación de datos en torno a una finalidad claramente precisada. Su uso se discrimina especialmente para las investigaciones de orden cualitativo y en este horizonte aplican para la investigación narrativa.

En el marco de las investigaciones cuantitativas el instrumento homólogo vendría a ser el cuestionario, el cual se caracteriza por buscar o identificar elementos que puedan llegar a ser cuantificables, en

tanto la entrevista indaga más por las cualidades. Autores como Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) destacan en el marco de las investigaciones cualitativas que la entrevista resulta mucho más productiva en relación con el cuestionario, pues permite recabar datos mucho más completos y profundos, a ello se agrega la posibilidad implícita que tiene el investigador de generar aclaraciones en torno de las respuestas.

Como se puede apreciar, la distinción entre cuestionario que es afín a la encuesta, por su carácter cerrado y finalidad ha de ser profundamente diferente al alcance de la entrevista, la cual se constituye en una conversación, en la cual se efectúa el arte de plantear preguntas y tejer respuestas cuyo fin es el de recopilar datos para la investigación (Denzin y Lincoln, 2005; Hernández, Fernández y Baptista 2014).

En los tipos de entrevistas, diversos autores convergen en proponer al menos tres opciones, a saber, las entrevistas estructuradas, las semiestructuradas o no estructuradas. Sus diferencias van a demandar particularidades para la recabación de narrativas, en tanto que cada una tiene sus propias implicaciones, acciones y configuración de instrumentos que todo investigador ha de tener presente.

Así las cosas, la primera entrevista sobre la cual se desea profundizar es la entrevista estructurada, en la cual "el entrevistador le formula a todos los entrevistados la misma serie de preguntas preestablecidas con un número limitado de categorías por respuesta"

(Denzin y Lincoln, 2015, p. 152). Este tipo de entrevista, al suponer igualdad de esquemas, asume su perspectiva indagatoria de una manera precisa, la cual ha sido previamente estudiada y validada.

De esta manera, la entrevista estructurada entra en formatos preestablecidos en los cuales se restringen las posibles variaciones en las respuestas, al ofrecer marcos de acción cerrados o limitados. A ello se suma que "a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y se busca que reciban el mismo tratamiento: las mismas preguntas, en la misma secuencia, el mismo trato y sin posibilidad de desviarse de la estructura predefinida" (Páramo, 2008, p. 124).

Por estas descripciones en torno de la entrevista estructurada es que estas se asocian frecuentemente a las encuestas, lo que supone un límite de acción muy próximo entre estas dos opciones metodológicas para la recabación de datos; tal vez la diferencia más profunda entre estas dos opciones radica en la intencionalidad cuantificadora o cualificadora y, en consecuencia, la posición del investigador respecto del instrumento y la población con la cual se está trabajando.

De manera adversa a la entrevista estructurada, se cuenta con la entrevista no estructurada, en la cual "ni tan siquiera hay un listado prefijado de preguntas abiertas a utilizar con todos y cada uno de los entrevistados. No hay un intento de estandarización" (Valles, 1999, p. 188). Es decir, que es aquella que privilegia la espontaneidad en el encuentro que se tiene con el participante.

Con esta descripción no se presume que la entrevista que no esté estructurada no sea parte de un ejercicio planeado y ordenado en relación con una estructura investigativa. En este sentido, el hecho de que no se proponga una estructura predefinida no significa que no hay un ejercicio de planeación o de orientación de las preguntas, las cuales en el marco de la espontaneidad no pueden perder los focos investigativos; con ello los datos obtenidos habrán de contribuir al desarrollo del problema de investigación planteado.

A la clasificación en la que recurren variados autores en torno de las entrevistas, hay unos que plantean la opción de entrevistas a profundidad como una variable o alternativa nominativa a la entrevista no estructurada. En esta, de acuerdo con Blasco y Otero (2008), también se le conoce como entrevista abierta, en la cual se cubren una menor cantidad de temas, pero con un alcance o profundidad mucho mayor. Ya en lo propio de la dinámica de entrevista van emergiendo nuevas preguntas que buscan, justamente, profundizar o aclarar detalles que abordan los participantes.

Esta entrevista no estructurada o entrevista a profundidad con frecuencia será un recurso al cual el investigador narrativo recurre para promover relatos en los cuales se busca "provocar un retrato vívido de las perspectivas del participante en el tópico de investigación en el que está interesado el entrevistador" (Páramo, 2008, p. 125). Este tipo de entrevista se caracteriza en muchas ocasiones por tener una sola

pregunta eje u orientadora a la cual los participantes habrán de responder colocando la mayor de cantidad de consideraciones o de detalles posibles, generando una narración completa y compleja, la cual el investigador habrá de analizar.

Ahora bien, como punto intermedio de estas dos opciones de entrevista se cuenta con la semiestructurada, la cual de un modo u otro retoma elementos y particularidades tanto de la entrevista estructurada como de la no estructurada. De manera particular, este instrumento de recolección de narrativas genera la posibilidad de desarrollos dialógicos captando no solo respuestas cerradas o en cierto modo puntualizadas, sino que también permite captar emociones, gestos, pensamientos, comprensiones, entre otros, permitiendo una ampliación de datos siempre relacionados con el interés y objeto de estudio de la investigación.

En el marco de esta entrevista, Sabino (1992) manifiesta que en este tipo de instrumento se genera una orientación a partir de unos puntos de interés que a medida que transcurre la entrevista se van abordando y los cuales guardan coherencia y cohesión entre sí. Por su parte, autores como Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013), en relación con la entrevista estructurada, indican que la opción semiestructurada es la que ha despertado mayor interés, ya que en su desarrollo es más posible que cada uno de los entrevistados expresen sus puntos de vista de un modo relativamente abierto.

## Historia de vida

En torno de este tema de los instrumentos de investigación, surge un aspecto esencial que no se puede dejar de reflexionar y es el que tiene que ver con las historias de vida o comúnmente asociadas a entrevistas biográficas, autobiográficas, historias de vida o historias orales (Creswell, 1998). En esencia, este instrumento de investigación se relaciona de manera íntima con la entrevista, incluso podría considerarse como un tipo de entrevista a profundidad.

Este tipo de instrumento sitúa como centro el componente histórico del entrevistado. Al respecto, Pablo Páramo (2008) indica que esta técnica de investigación ha adquirido sus configuraciones desde tiempos muy remotos, fungiendo un papel vital en la preservación de la memoria histórica de las comunidades y los pueblos. En este escenario, la historia oral, en este contexto de investigación narrativa, refiere a relatos contados en primera persona, en donde se evidencian las implicaciones personales del narrador, buscando cierto nivel de exhaustividad y de profundidad en torno de momentos, eventos, sentires, entre otros del individuo en diversos momentos históricos de su vida.

Con frecuencia este instrumento se constituye por excelencia en el predeterminado para los llamados métodos biográficos, y, como se puede apreciar, su centro está en la reconstrucción histórica que puede hacer el participante de la investigación. Dicha reconstrucción histórica no pasa necesariamente por la temporalidad

marcada por fechas, sino también puede pasar por aspectos significativos en la vida de la persona o la comunidad, expresando emociones, sentires, percepciones, o pensamientos en torno a determinados hechos históricos por los cuales atravesó el participante.

La apelación a la oralidad en una de las alternativas nominativas a este instrumento hace eco de las antiguas tradiciones orales que permitían la transmisión de saberes de una generación a otra, a falta de la imprenta o legados escritos, por lo que su riqueza cultural es incalculable, justamente de ello busca valerse este instrumento, pues la oralidad permite ajustar la posibilidad de recabar narrativas con gran riqueza cultural y social.

Ahora bien, aunque la oralidad sea una opción válida, también lo es la escritura, en este sentido, los textos escritos pueden fungir como alternativa a la oralidad y también pueden imprimir un sentido histórico o biográfico. Para ello el participante de la investigación habrá de posibilitar un escenario en el cual pueda existir la viabilidad de expresión profunda y detallada, de tal manera que el instrumento logre su cometido.

Respecto de la aplicación de este instrumento, además de la debida planificación, se deberá tener en cuenta si la pregunta que motivará el relato será realizada para una única historia de vida concreta o vinculará a varios relatos (Mallimaci y Giménez, 2006, p. 184). Pareciera que esto es una consideración poco relevante, no obstante, esto ha de determinar un curso de acción importante para la investigación narrativa o su acepción biográfica.

Lo anterior lo explica Pablo Páramo (2008) de manera referida a dos clases de técnicas biográficas, en los siguientes términos:

> Técnica de relato único: se refiere a relatos que son obtenidos de una sola persona y que se han logrado a través de autobiografías y conversaciones producidas a través de entrevistas en profundidad a una sola persona. Técnica de relatos cruzados: hace referencia a relatos de vida de variadas personas de un mismo entorno, el cual busca explicar varias perspectivas de una misma historia acerca de un acontecimiento. (p. 132)

Con estas acepciones se comprende la función que puede adquirir un individuo o una comunidad en relación con este tipo de instrumento o de entrada metodológica. De especial manera la posibilidad de tejer relatos cruzados genera la opción de encontrar inconsistencias o recurrencias en los relatos, emociones, sentimientos o impactos que se dan de manera comunitaria, lo que enriquece de especial manera este instrumento para las reconstrucciones históricas de determinadas comunidades o grupos sociales.

**Relatos gráficos**

Como parte de la exploración de instrumentos, se trae a colación la reflexión en torno de los relatos o narraciones gráficas. Los cuales revisten de una gran riqueza que de manera frecuente es subestimada, en gran parte por el auge y practicidad que suponen las

técnicas escritas u orales. A pesar de ello es menester hacer una referencia a esta posibilidad, como una opción válida para recabar información y datos asociados a las narrativas como posibilidades de expresión.

En este contexto, un relato gráfico supone hacer eco de una de las posibilidades comunicativas que no se relaciona a la textualidad escrita o a la oralidad, pues reviste de cierta independencia, la cual le otorga un sentido único que no agotan las palabras y pueden permear, emociones, estados mentales, relacionalidades, entre otros. Es por ello que planificar un instrumento en torno a expresiones gráficas es una alternativa valiosa para el desarrollo de narrativas.

Este tipo de instrumentos se ancla a las primitivas expresiones humanas, en donde se valían de pictogramas o jeroglíficos, los cuales fungen como opciones de expresión, los cuales eran empleados para transmitir información sin necesidad expresa de palabras, constituyendo de esta manera diversos signos que expresan significados los cuales han de ser sometidos a ejercicios de decodificación e interpretación por parte del interlocutor (González-Miranda y Quindós, 2015, p. 17).

En la actualidad, gracias a los desarrollos de la escritura y lenguajes verbales, se dio un auge de otras maneras de comunicación; no obstante, ello no resta importancia a la posibilidad de comunicación por medio de símbolos o lenguaje no verbal. Esto cobra vital importancia cuando se trabaja con población analfabeta, niños que no tengan tan desarrollada el habla o la escritura, artistas, entre otros, aunque claro

está que esto no excluye la posibilidad de poder integrarse con cualquier otro grupo. Solo se mencionan estas poblaciones como participantes frecuentes ante los cuales se acude a esta narrativa.

Igualmente, el relato o narrativa gráfica puede fungir como una buena opción detonante de la investigación, pues el hecho de codificar pensamientos, sentimientos y emociones para expresarlos en un dibujo o una obra de arte ayuda a generar dinámicas y asociaciones que posibilitan contextualizaciones, codificaciones y posibilidades de expresión de las cuales se verá beneficiado el investigador y la investigación.

Ahora bien, como este recurso no es tan frecuente, la experiencia o experticia en la interpretación no es una habilidad que se tenga muy desarrollada, pues requiere en algunos casos apoyo especializado de áreas como la psicología, psicoanálisis, psicoterapia o psicoanalítica (Melicias, 2019). A pesar de ello, hay opciones de análisis que se pueden emplear como la descripción oral o escrita de lo expresado por parte del participante, esto fungirá como una traducción a lo que se expresa.

Igualmente, se puede usar una interpretación apoyada en preguntas, en las cuales el investigador trata de identificar los elementos centrales o constitutivos del gráfico, dibujo u obra a partir de sus intereses investigativos y podrá preguntar al participante sobre su contenido, o intencionalidad comunicativa.

## Grupos focales

Como propuesta de cierre se pretende hacer alusión a los grupos focales abordados desde una intención narrativa. Para ello es importante caracterizar en qué consiste un grupo focal y cómo su realización puede contribuir o no al desarrollo de una investigación de orden narrativo; con ello se presenta de manera reflexionada unas condiciones o enfoques que el investigador narrativo ha de tener en cuenta.

En este orden de ideas, un grupo focal se constituye en una técnica de recolección de información que se da en un ejercicio de entrevista grupal, con una clara intencionalidad investigativa. Con frecuencia, esta técnica se asocia a grupos de discusión, que son orientados a partir de preguntas previamente establecidas por el investigador (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2017).

En sus particularidades se "privilegia el habla, y (su) interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo" (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 57). Con estas definiciones se podría pensar que la técnica de grupo focal podría fortalecer el uso de relatos cruzados, de los cuales se habló en el apartado de historias de vida, en donde diversos participantes generan una narración la cual se cruza para identificar consistencias, inconsistencias, frecuencias, recurrencias, entre otros.

En el marco de esta técnica hay una divergencia a lo propuesto en los relatos cruzados, en la medida en que

no hay como tal un ejercicio escrito, pues el grupo focal favorece la oralidad. En este sentido, el investigador ha de tener mucho más tacto y atención a las dinámicas que se tejen en el grupo. En este caso, favorece tener ayuda extra de observadores o relatores que puedan ayudar a captar información. Igualmente, si se desea y las condiciones están dadas, se puede hacer un ejercicio grabado para apoyar la fidelización de la información que se trata o emerge.

Como se puede apreciar, los grupos focales demandan unas condiciones particulares. Es importante para ello identificar muy bien la población que participará, pues debe favorecer la delimitación contextual que plantea la investigación, para ello hay varias posibilidades, desde las que transitan por selecciones probabilísticas, por conveniencia o por cuotas. Las primeras buscan grados de representatividad basados en modelos estadísticos, los segundos los determina el investigador en función de sus intereses y condiciones pragmáticas y los terceros se valen de caracterizaciones en la población, de tal manera que el investigador tome muestras de cada subcaracterización en la población, por ejemplo, dos estudiantes de cada curso o una muestra de niños y otra de niñas, o personas con mejor rendimiento académico y muestra similar de personas con menor rendimiento, de tal manera que se busca cubrir diversas características más significativas de la población (Páramo, 2011, pp. 33-36).

Por su parte, Arias-Gómez, Villasís-Keever y Miranda Novales (2016) proponen una clasificación de muestras en tres tipos de universos, el finito, infinito o hipotético. El primero denota una población claramente definible o delimitable y el segundo supone el desafío de trabajar con una población tan grande y variada que su delimitación no es claramente precisable. En estos horizontes también proponen diferentes niveles de población: la diana o blanco, y la accesible y legible. Los primeros suponen la delimitación en atención a claras particularidades que favorecen el ejercicio investigativo y los segundos suponen una muestra que para efectos prácticos es más probable que sea seleccionada.

En últimas, aunque con distintos nombres, plantea la posibilidad de selección de participantes en atención a diversas circunstancias y condiciones. El desafío en este ejercicio de selección de muestras radica particularmente en que efectivamente representen o puedan contribuir de manera fiable y veraz con información que aporte al desarrollo del problema de investigación.

Una de las ventajas de este tipo de técnica es que si las condiciones están dadas se puede generar un ambiente de confianza y de activación de la memoria colectiva, lo que supone que de manera conjunta y cooperada se pueden recrear escenarios comunes evocados en las diversas narrativas, apoyándose en los relatos unos con otros, lo cual generará cierta fiabilidad en los datos.

De manera particular, los grupos focales representan una fuente de información y corroboración importante; no obstante, se sugiere su uso y aplicación después de un trabajo individual que puede estar dado por medio de entrevistas, para con ello presentar las condiciones básicas de análisis que en el trabajo del grupo focal pueda ser debatido o corroborado por los distintos participantes, generando análisis mucho más profundos.

**Técnicas de interpretación y análisis narrativo**

Una vez abordados algunos ejemplos de instrumentos que pueden aplicarse a la finalidad de obtener narrativas, es el momento de hacer una mención en torno de algunas técnicas de interpretación y análisis narrativo que con frecuencia apoyan la elaboración de informes en el marco de la investigación narrativa.

Para ello es menester tener los instrumentos aplicados y, dependiendo del tipo de análisis que se desee hacer, se sugiere la realización de ejercicios de transcripción, los cuales suponen pasar la información obtenida de manera oral a lenguaje escrito. Naturalmente, cuando se emplean instrumentos que suponen escritura de los participantes, la transcripción ya estará dada por el mismo instrumento.

No obstante, para el caso de los instrumentos que requieren transcripción se debe tener en cuenta que estas pueden realizarse con apoyo de algún *software* o programa, como Amberscript, Dragon, HappyScribe, Dictation, entre otros. Naturalmente, el funcionamiento de estos programas depende de lo óptimo que

estén los audios, disminuyendo ruidos externos y contando con buena y pausada pronunciación; el uso de extranjerismos, ruidos externos, lenguaje o términos coloquiales, pueden ser algunas dificultades para estos tipos de programas.

Bajo este escenario, los *softwares* apoyan de buen modo la labor de transcripción, contribuyendo a la optimización de tiempo y recursos; no obstante, muchos de estos requieren pago de licencias y siempre las transcripciones han de requerir ser validadas por el investigador, en la medida que en muchas ocasiones estos programas presentan errores que podrían ser subsanados directamente por el investigador (Bassi, 2015, p. 40).

Como complemento a las dinámicas de transcripción de datos, la literatura académica cuenta con códigos de transcripción como el de Gail Jefferson, el cual integra una serie de codificaciones para aspectos que no se encuentran verbalizados, como pausas, gestos, expresiones, sentimientos, reacciones, entre otros. Lo que pudiera enriquecer de manera notable la transcripción, vinculando muchos más elementos que los que en un ejercicio de transcripción centrado en la exclusividad de la verbalización se pudiera lograr.

Ahora bien, una vez abordado el tema de la transcripción es el momento de abordar el tema del análisis de datos como tal. Para ello, también es común el uso de *software* que contribuye a estos análisis, tales como Nvivo, Atlas.Ti, Ethnograph o Maxqda, entre otros. Estos programas permiten cargar los resultados obtenidos

de los instrumentos, algunos de ellos no requieren transcripción y permiten cargar videos o audios. La ventaja de este tipo de *software* es que por medio de sus interfaces permiten clasificar, ordenar y codificar los datos arrojados.

Naturalmente, a pesar de que sea un *software* que ofrece múltiples ventajas a los investigadores, no se puede olvidar que el desarrollo investigativo de las narrativas se da en un paradigma cualitativo, lo que supone particulares dinámicas de interpretación y análisis de datos que un programa no podría lograr; en este sentido, los *software* como apoyo para la investigación son tenidos como herramientas que contribuyen a hacer estos análisis, pero no los realizará de manera automática. A este respecto, se reconoce nuevamente la importancia y vitalidad del investigador en el proceso investigativo.

Independientemente de que se emplee o no un *software* en el marco de la investigación narrativa, "la información obtenida deberá ser condensada para poder así pensar en significados, en sentidos, en categorías y, finalmente, en conclusiones. La información que se presenta es infinita y por ello se debe almacenar, pre-codificar, codificar, cortar, agregar, y examinar" (Schettini y Cortazzo, 2015, p. 14). En este sentido, bien sea un ejercicio por *software* o de manera manual, no podrá estar exento de estos procesos en el marco de la interpretación de la información.

Para ello, el investigador puede también valerse de matrices que contribuyan a la realización de ejercicios

de codificación y análisis de estos datos. Para ello se debe tener en cuenta que el investigador ha de ubicar la información obtenida en categorías de análisis, las cuales son previamente definidas por el investigador. Con ello el proceso a seguir es de la realización de la codificación, por medio de códigos, los cuales "son etiquetas que permiten asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada en una investigación" (Urbano, 2016, p. 119).

A partir de los códigos propuestos entre los diversos materiales recabados, se pueden generar los análisis que se dan de manera prevalente en la relación que se encuentre entre los distintos códigos que se emplean. Este sería el principal insumo que determinará los hallazgos y discusiones a partir de las recurrencias, relaciones y tensiones que se den en el análisis de las narrativas.

Por otra parte, en el marco de las técnicas de análisis de la información de narrativas, es común encontrar la técnica de análisis de contenido, la cual sirve "para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera 'objetiva' y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 251).

Por su definición, pareciera que el análisis de contenido es una técnica restringida para la investigación cuantitativa; no obstante, aunque ello pueda tener algo de cierto, también lo es que puede estar habilitada para desarrollos cualitativos. Esto lo expresa Abela (2002):

> Desde mitad del siglo xx surgieron numerosas objeciones al análisis de contenido cuantitativo fundamentalmente basadas en la convicción de que las técnicas numéricas eran insuficientes para captar los significados profundos, "dobles", "segundos", etc... que, sin tanta técnica, un observador avispado podría captar. Esto ha ido llevando a numerosos autores, Kracaucer (1952), Ritsert (1972), Mostyn (1985), Wittkowski (1994), Altheide (1996), etc... a una nueva metodología más afín a la metodología cualitativa con su énfasis en la captación de significados, definición de la situación, punto de vista del emisor, etc. (p. 8)

De acuerdo con Flory Fernández (2002), el análisis de contenido se puede abordar en un marco cualitativo de tipo contingencia, valencia o de intensidad. En la contingencia, se privilegia la asociación entre las diversas palabras, temas, contenidos y ejes que se identifiquen como unidad de análisis. En la valencia se busca evidenciar el lugar y posición del emisor en torno del discurso y los significados o componentes que subyacen. Finalmente, en la intensidad, se privilegia el papel del receptor, aunque naturalmente no se descuida el emisor, buscando indagar el impacto del discurso.

De acuerdo con lo anterior, el análisis de contenido puede aportar a ejercicios de trabajo en el marco del paradigma cualitativo, a partir de diversos órdenes, por ello con frecuencia se ha convertido en una técnica de uso recurrente en las investigaciones narrativas; por medio de esta técnica se pueden vincular aspectos

propios de una investigación cuantitativa, aunque no se somete a la exclusividad de este paradigma.

Finalmente, y como última estrategia de análisis de narrativas, se torna perentorio hacer mención de los procesos de triangulación, los cuales constituyen un foco de análisis en el cual se vinculan los diversos instrumentos y técnicas empleadas para hacer ejercicios de rastreo de contingencias, frecuencias o relaciones que se pueden establecer entre cada uno de los datos que arrojan la investigación.

En efecto, para la realización de la triangulación de la investigación es necesario tener claridad respecto de las categorías eje, las cuales orientarán la investigación y el uso e intencionalidad de cada uno de los instrumentos. A partir de estos insumos, "es conveniente incluir ejemplos de unidades, como segmentos, citas textuales tomadas de entrevistas o sesiones grupales, de todos los grupos o actores (cuando son demasiados, de los más relevantes o significativos)" (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014, p. 532).

Por su parte, este tipo de estrategia otorga una serie de ventajas, pues si se evidencian resultados semejantes se podrían corroborar los hallazgos, mientras que si se arrojan resultados diversos se gesta la oportunidad de ampliar los horizontes hermenéuticos atendiendo las diversas complejidades, enriqueciendo en últimas el estudio en cuestión (Urbano, 2016).

En este escenario, queda claro que la triangulación habrá de generar procesos de cruce de información,

por lo tanto, es importante tener claro los elementos e instrumentos que se desean triangular para hacer de esta estrategia una opción interpretativa válida que no quede condicionada.

## Conclusiones

La investigación narrativa es un tipo de investigación que adquiere diferentes configuraciones históricas, que se relacionan nominalmente, a métodos biográficos, historias de vida o métodos autobiográficos. Su horizonte de acción se sitúa en el paradigma cualitativo, siendo una contrafuerza a los microrrelatos que frecuentemente definen las realidades.

En este contexto el método narrativo ofrece posibilidades de visibilización de las voces particulares de cara a las distintas circunstancias históricas o de vida que atraviesa desde un individuo hasta una comunidad claramente precisable. Así las cosas, bajo este marco de comprensión se habla de al menos de dos partes involucradas en la construcción de narrativas, por un lado, los participantes y, por el otro, el investigador, quienes en sus dinámicas desarrollan particulares papeles que han de favorecer la investigación narrativa.

Bajo estos elementos preliminares se presentó una serie de instrumentos que pueden aportar a la recabación o construcción de narrativas; entre estos se cuentan, las entrevistas, historias de vida, relatos gráficos y grupos focales, los cuales a su modo ocupan un protagonismo particular que no agota las diversas posibilidades de recabación de narrativas.

Finalmente, el texto concluye con una aproximación a técnicas de interpretación y análisis de narrativas, en donde se plantean diálogos en torno de los apoyos dados por herramientas tecnológicas como *softwares* o programas que apoyan las labores de transcripción y análisis, y algunas consideraciones o perspectivas que en la actualidad apoyan estas labores como el análisis de contenido o la triangulación de la información.

Con lo anterior se cuenta con algunos insumos que podrían ofrecer un amplio horizonte de comprensión en torno de las posibilidades de interpretación de la información en el contexto de las investigaciones narrativas. No obstante, tal como se mencionó al comienzo, esto no busca cerrar posibilidades de diálogo, reflexión o adhesión de posturas o perspectivas, lo que se pretende es presentar y reflexionar sobre escenarios concretos de acción que todo investigador social debe considerar en un tipo de investigación narrativa.

## Referencias

Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.

Arias-Cardona, A. M. y Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista* CES *Psicología*, *8*(2), 171-181.

Arias-Gómez, J. y Villasís-Keever, M. y Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, *63*(2), 201-206.

Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.

Barrera, D. (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 199-220.

Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. *Quaderns de Psicología*, *17*(1), 39-62.

Benjumea, C. (2003). El Investigador Como Instrumento Flexible de la Indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 25-38. https://doi.org/10.1177/160940690300200403

Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia*, 60(74), 127-145.

Blasco, T. y Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure Investigación*, 33.

Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *4*(1), 40-65.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2, 79-109.

Bravo, V. (2018). H. G. Gadamer: la hermenéutica y los procesos de comprensión. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *23*(S3), 221-238.

Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Sage.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Editorial Gedisa.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, *2*(7), 162-167.

Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, *9*(1), 51-67.

Gadamer, H. G. y Olasagasti, M. (1998). *Texto e interpretación*. Gedisa.

Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.

González-Miranda, E. y Quindós, T. (2015). *Diseño de iconos y pictogramas*. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. INIE, UCR, CECC y AECI.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Ethnography*. 2.ª ed. Routledge.

Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, *2*(5), 55-60.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill / Interamericana Editores S. A.

Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *13*(3), 1-27.

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. *Estrategias de investigación cualitativa*, 1, 23-60.

Melícias, A. B. (2019). Narrativas figuradas: el dibujo en el psicoanálisis con niños. *Journal Revista de Psicoanálisis*, 87, 927-960

Mesa, J. E. R. y Granados, C. B. (2008). Investigación etnográfica en ambientes digitales: una experiencia metodológica en dos proyectos de doctorado en el contexto de la educación superior en Colombia. *Hallazgos*, 5(9).

Moncada, C., Sánchez, M. y Pérez, J. (2020). Etnografía educativa virtual. En. J. Rojas y J. Ortiz (Eds.): *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: perspectivas tecnológicas* (pp. 108-149). Ediciones USTA. https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31293/Obracompleta.Coleccion440.2020Rojasjulio.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Morales, Y. G., Valdés, E. L. G. y Guelmes, J. V. (2020). El proceso investigativo desde una mirada cuestionadora, problematizadora y dialéctica. *Revista Educación Médica del Centro*, *12*(1), 185-201.

Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. E. (2020). "Metodologías emergentes para la investigación. Formación crítica del pedagogo investigador". En T. Fontaines-Ruiz, J. Pirela, Y. Almarza y J. Maza-Cordova (Eds.), *Convergencias y divergencias en investigación*. Riseioei.

Packer, M. J. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa* (1.a ed.). Universidad de los Andes.

Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información. La investigación en Ciencias Sociales* (Tomo I). Universidad piloto de Colombia.

Páramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Parra, A. (2003). *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*. PUJ.

Pérez, J. y Nieto, J. (2020). *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: perspectivas sociales*. Ediciones USTA.

Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38). https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/2020.1a10

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Revista Análisis*, 25, 189-207.

Ruiz, A. (2005). *Fundamentos de la investigación educativa en metodología de la investigación educacional*. Editorial Pueblo y Educación.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Panapo.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y*

*herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata.

Scribano, A. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo Libros.

Silva, M. (2017). El transitar en la investigación narrativa y su empleo en la construcción de teoría. *Revista de Investigación*, *41*(91), 124-142.

Urbano, P. A. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.

# Sobre los autores

**Johan Andrés Nieto-Bravo**

Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba-Argentina. Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Docente investigador de la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Docente de la Maestría en educación de la Universidad Iberoamericana.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8608-8511
Correo electrónico: profesorjohannieto@gmail.com

**Ciro Javier Moncada Guzmán**
Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación. Docente-investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0796-9546
Correo electrónico: ciromoncada@ustadistancia.edu.co

**María Isabel Calneggia**

Magíster en Investigación Educativa (mención socioantropológica). Licenciada y profesora en Letras Modernas de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de Maestría en Investigación Educativa. Directora de proyecto de investigación en la Universidad Católica de Córdoba y miembro del equipo de investigación Consolidar en la Universidad Nacional de Córdoba.

CORREO ELECTRÓNICO: 8050155@ucc.edu.ar y marisacalneggia@gmail.com

**Andrea Arnoletto**

Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa por la Universidad Católica de Córdoba. Profesora en Historia en dicha institución. Docente, asistente de investigación de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba y miembro del equipo de investigación sobre "Escritura acompañada" de la misma institución. Docente del Profesorado Universitario dependiente de la Secretaría Académica. Docente de la Facultad de Educación y asistente de investigación en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Católica de Córdoba.

CORREO ELECTRÓNICO: aarnoletto@upc.edu.ar y andyarnoletto@gmail.com

**Marcela Lucchese**

Doctora en Ciencias de la Salud. Magíster y especialista en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UNC). Docente de Maestría en Investigación Educativa. Profesora adjunta de la Facultad de Ciencias Médicas (UNC). Directora de proyecto de Investigación Consolidar (UNC) y codirectora de proyecto de investigación en UCC.

Correo electrónico: mslucchese@gmail.com

**Angélica Klinger Aguirre**
Secretaría de Cultura. Alcaldía Municipal de Mosquera, Cundinamarca.

ORCID: orcid.org/0000-0002-3562-7618
Correo electrónico: angelicc.2.k@gmail.com

**Martha Leonor Ayala Rengifo**
Doctorado en humanidades y artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Maestría en Educación de la Universidad de Sherbrooke, Canadá. Decana de la Facultad de Bellas Artes, en la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

ORCID: orcid.org/0000-0002-5777-0503
Correo electrónico: zlayala@pedagogica.edu.co

**John Jairo Pérez-Vargas**

Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Especialista y magíster en Bioética de la Universidad El Bosque. Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9978-3997
Correo electrónico: johnjapeva@gmail.com; johnperezv@ustadistancia.edu.co

**Carlos Andrés Pinto López**
Doctorando en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. En la actualidad se desempeña como docente de tiempo completo en la Facultad de Educación en la Universidad Santo Tomás. Sus intereses investigativos se ubican en el campo de la sistematización de experiencias educativas y la teología.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3571-7258
Correo electrónico: carlosandres2004@gmail.com

# Índice temático


**A**

Análisis narrativo sintagmático 58, 59, 80
Autobiografía 16, 143, 160
Azar 55, 126, 127

**B**

Biografía 16, 24, 65, 70, 74, 75, 77, 80, 85, 86, 136, 143, 160

**C**

Campo educativo 67, 83, 95, 96
Ciencias exactas 31, 124
Códigos 149, 167, 169
Complejidad 15, 18, 26, 55, 76, 116, 120, 127, 130, 142, 150, 171
Comprensión 11, 13, 14, 23, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 46, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 69, 90, 94, 116, 133, 137, 140, 144, 145, 147, 149, 157, 172, 173
Conocimiento didáctico 88
Contenido 60, 61, 87, 88, 92, 116, 119, 162, 169, 170, 173
Contextos 16, 29, 30, 32, 56, 59, 69, 73, 83, 86, 104, 137, 147
Creatividad 111, 120, 125, 129
Cualitativo 17, 22, 89, 134, 153, 168, 169, 170, 172
Cuantitativo 89, 134, 170

**D**

Dato 13, 14, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 26, 29, 39, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 74, 112, 126, 140, 142, 144, 146, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 165, 167, 168, 169, 171
Decisiones didácticas 92, 93
Detonante 162
Disciplina 15, 25, 34, 60, 67, 68, 60, 70, 71, 72, 75, 79, 83, 85, 87, 92, 93, 96, 98, 109, 116, 119, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 140

## E

Emisor 15, 140, 142, 170
Emociones 103, 144, 157, 159, 160, 161, 162
Entrevista 16, 17, 76, 77, 80, 83, 93, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 163, 166, 171, 172
Epistemología 13, 24, 27, 29, 32, 33, 45, 46, 60, 81
Escritura 62, 67, 78, 93, 195, 116, 129, 159, 161, 166
Espacio 13, 37, 41, 73, 75, 76, 82, 94, 104, 108, 111, 117, 125
Estrategia 17, 96, 112, 116, 120, 144, 151, 152, 154, 171, 172
Estudios culturales 108, 110
Estudios visuales 108, 123
Etnografía 15, 108, 145
Evaluación 87, 92, 93, 94, 152
Experiencia 12, 14, 16, 17, 22, 23, 24, 27, 28, 31, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57,58, 59, 61, 69, 71, 72, 75, 76, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 90, 92, 93, 94, 97, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 115, 116, 128, 133, 147, 150, 162

## G

Grupos focales 17, 76, 77, 80, 163, 163, 164, 166, 172

## H

Hermenéutica 12, 13, 14, 15, 17, 24, 26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 146
Hermenéutica ontológica 36, 44, 45
Hermenéutica romántica 35, 37, 39, 42, 45, 46
Heurística 27, 72, 105, 123, 130
Historia 15, 16, 17, 18, 24, 28, 35, 36, 39, 40, 42, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 93, 97, 107, 109, 111, 112, 116, 117, 118, 134, 136, 137, 138, 152, 145, 158, 159, 160, 163, 172, 180
Historia de vida 17, 78, 97, 139, 158, 159
Historia oral 15, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 79, 158

## I

identidad 16, 18, 24, 27, 28, 45, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 82, 106, 108, 112, 113, 114, 116, 120
identidad narrativa 24, 45, 52, 53, 108, 112, 114, 116, 120
imagen 25, 103, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119,

120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129
imagen-objeto 117, 119, 121, 127
instrumentos 17, 25, 26, 91, 94, 133, 134, 139, 142, 144, 147, 152, 153, 154, 158, 160, 161, 166, 168, 171, 172
interdisciplinariedad 124, 128, 138
interés emancipador 31
interés práctico 31
intereses constitutivos del conocimiento 24, 29, 31
interpretación 12, 17, 28, 31, 33, 34, 35,37, 39, 44, 46, 52, 54, 57, 93, 94, 95, 109, 130, 134, 135, 138, 146, 161, 162, 166, 168, 173
investigación cualitativa 12, 79, 108, 112, 136
investigación educativa 14, 21, 67, 70, 76, 80, 83, 89, 107, 180, 181
investigación narrativa 11, 12, 16, 23, 24, 28, 29, 33, 45, 49, 50, 52, 53, 79, 85, 108, 111, 134, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 147, 148, 150, 152, 153, 158, 159, 166, 168, 172, 173
investigación-acción 11, 12, 16, 23, 24, 28, 29, 33, 45, 49, 50, 52, 53, 79, 85, 108, 111, 134, 135, 137, 138, , 139, 141, 142, 147, 148, 150, 152, 153, 158, 159, 166, 168, 172, 173
investigador 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 54, 55, 58, 60, 61, 69, 72, 73, 78, 81, 91, 91, 94, 98, 107, 111, 112, 114, 122, 129, 130, 133, 134, 135, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 172, 173

## M

Multidisciplinariedad 124, 129

## N

Narrativa 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 49, 59, 60, 61, 67, 68, 70, 71, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 88, 91, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138
Narrativa visual 103, 109, 112, 116, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171

## O

Objetividad 30, 38, 40, 46, 51, 136

## P

Participantes 54, 134, 139, 142, 143, 150, 151, 156, 157, 162, 163, 165, 166, 172
Perspectiva socioantropológica 82
Pictograma 161
Población 58, 144, 155, 161, 162, 164, 165
Posestructuralismo 124
Preguntas 25, 37, 47, 50, 82, 109, 114, 140, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 162, 163

## R

Realidad 14, 17, 23, 25, 29, 31, 32, 33, 47, 49, 50, 54, 57, 68, 79, 84, 91, 104, 112, 122, 125, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 146, 149, 172
Receptor 75, 78, 139, 140, 142, 170
Relato 12, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25, 27, 28, 48, 52, 56, 57, 59, 61, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 93, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 115, 116, 119, 122, 133, 136, 143, 144, 146, 147, 149, 150, 152
Relato único 160
Relatos cruzados 160, 163
Relatos gráficos 17, 160, 172

## S

Sentimientos 17, 160, 172
*Software* 17, 172
Subjetividad 11, 15, 18, 22, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 44, 45, 49, 50, 51, 56, 60, 61, 72, 80, 84, 85, 111, 116, 133, 138, 141, 143, 144
Sujetos 12, 23, 26, 27, 28, 32, 54, 68, 73, 74, 77, 82, 84, 85, 86, 88, 92, 93, 98, 108, 113, 135, 139

## T

Técnica 30, 90, 133, 139, 142, 148, 160, 161, 163, 165, 166, 169, 170, 171, 173
Temporalidad 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 104, 158
Texto 12, 13, 17, 18, 25, 28, 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 53, 59, 69, 75, 81, 85, 87, 88, 90, 112, 113, 115, 116, 120, 147, 148, 149, 159, 173
Tiempo 14. 18, 23, 27, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 51, 55, 56, 58, 61, 75, 76, 77, 80, 81, 82, 93, 108, 111, 117, 129, 158, 167, 182
Transcripción 166, 167, 168, 173
Transdisciplinariedad 124
Trayectorias formativas 86
Triple mímesis 46, 47

COLEC-

CIÓN

440

SERIE

EDUCACIÓN

ESTA OBRA SE TERMINÓ DE
EDITAR EN MARZO DE 2022

EDICIONES

USTA

SERIE EDUCACIÓN

La investigación narrativa constituye una forma divergente de construcción de conocimiento, la cual requiere de una metodología que se ajuste a las características propias de la riqueza y pluralidad que contiene el dato narrativo. Por ello, se necesita una plataforma teórica y metodológica que profundice en el dato, propicie la articulación de este con las fuentes de referencia y transite por una ruta interpretativa que pone en diálogo al sujeto que narra, al investigador que interpreta, a la narrativa misma y al lector externo quien se aproxima a los hallazgos desde los propios marcos de referencia.

Esta obra pretende proporcionar fundamentos epistémicos, visibilizar experiencias narrativas y desarrollar diferentes herramientas necesarias a la hora de emprender un proyecto metodológico basado en la narración, en el área de la educación.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL