

DOI: 10.17163/soph.n17.2014.22

LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA. DESAFÍOS ONTOLÓGICOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES

Biographical-narrative inquiry. Ontological challenges for research and teaching in the context of teacher education

LUIS PORTA*

luis_porta@hotmail.com

Universidad Nacional de Mar del Plata

MARÍA MARTA YEDAIDE***

Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El presente artículo recupera parte del itinerario realizado por un grupo de investigación en educación en la universidad pública argentina, como intento de revelar la potencia del método biográfico-narrativo para el alumbramiento de nuevas formas de comprensión de los procesos implicados en la docencia y la investigación en el nivel superior. Propone la ruptura con la agenda convencional y canónica de la formación de profesores a través del pensamiento sobre las prácticas de intelección de la realidad dentro del campo, y desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica. El trabajo con profesores y estudiantes en la Universidad ha dejado de manifiesto una suerte de currículum paralelo, fuertemente emocional y distintivamente personal y humano, que atraviesa la construcción de las biografías escolares y es altamente pregnante en la configuración de las identidades profesionales. El método biográfico-narrativo, que coquetea en las fronteras de las formas más tradicionales de hacer investigación en el campo de la educación, se presenta no obstante como el modo privilegiado de acceso a una sabiduría ubicua e irrefutable que se resiste a alojarse en los textos y las prácticas académicas convencionales. Este trabajo brinda testimonio de los desafíos a la naturaleza de aquellos saberes que importan en la formación de formadores.

Palabras claves

Investigación biográfico-narrativa, formación docente, desafíos.

Abstract

This article discusses part of the work of a research team in a state university in Argentina. It particularly deals with the potential of biographical-narrative research in disclosing the humane dimensions implied in researching and teaching in the context of teacher education. It thus defies the alleged legitimacy of certain kinds of knowledge and the claims of scientific truth they embody, revealing a sort of parallel curriculum which is extremely influential in the construction of professional identities. Though the use of the biographical-narrative research is sometimes questioned and described as borderline, its potential for exposing the humane, emotional nature of knowledge in the teaching profession is now undeniable. This article offers testimonies on the value of this method and the challenges it nevertheless implies.

Keywords

Biographical-narrative research, teacher education challenges.

Forma sugerida de citar: Porta, Luis & Yedaide, María Marta (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp.177-193.

* Miembro de la Carrera de Investigador Científico de CONICET, categoría Independiente. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Titular Regular Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), UNMdP.

** Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Doctorando en Humanidades y Arte, con mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente regular Departamento de Ciencias de la Educación y miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Introducción

La investigación biográfico-narrativa no es una metodología novedosa en el campo de la educación, aunque todavía es –no obstante– objeto de inquietudes y debates (Bolívar, 2002: 6; Fernández Cruz, 2013: 217). El estatus epistemológico y las reflexiones en torno a la validez de hallazgos que se imponen como idiosincráticos y singulares ha implicado inevitables debates respecto de los grados de científicidad que el método habilita o permite. Los desafíos son en primer lugar epistemológicos, en tanto se posan en las formas de conocer, y luego ontológicos, ya que arrastran consigo la necesidad de repensar la entidad de aquello que se pretende conocer, su forma de existencia en un territorio pregnado por las emociones cuya naturaleza se presenta más humanamente condicionada de lo que la ciencia considera prudente.

178



La trayectoria de docencia e investigación del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, es fecunda en hallazgos inquietantes. Si bien el recorrido comenzó con el estudio de la buena enseñanza, categoría acuñada por Fenstermacher en la obra de Wittrock en 1989 y vehiculizada en la investigación en el escenario nacional por Edith Liwitin y sus equipos de trabajo a través de lo que denominara la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin en Camilloni et al., 1996: 92), las encuestas y entrevistas originalmente administradas alertaron respecto de conocimientos valorados en la enseñanza en el nivel superior que sólo parcialmente referían a los temas del currículo. Lo que las entrevistas en profundidad revelaban era una sapiencia sobre la enseñanza que revestía huellas de mentores y reminiscencias de experiencias personales, decididamente emocionales, signadas por el amor y la pasión (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 163; Flores y Porta, 2012: 56; Flores, Yedaide y Porta, 2013: 183; Álvarez, Yedaide y Porta, 2014: 58). Este hallazgo ha orientado el pensamiento tanto hacia la naturaleza de estos contenidos alternativos de la formación docente –distanciados de las teorías del campo disciplinar, o fronterizos en la producción de la academia– como a los motivos de las frecuentes exclusiones, infravaloraciones o resistencias a su consideración concienzuda como objeto de la didáctica del nivel superior.

Desde los llamados maestros de la sospecha (Ricoeur, 1965: 4), concebidos en el vientre mismo de la civilización occidental moderna, hasta los pensadores descoloniales que desde la periferia inauguran preguntas inéditas desde su *no ser* y esa pretendida referencia al otro blanco (Fanon, 1973: 68), se han producido desde el siglo XIX fuertes cuestionamientos sobre la naturaleza del conocimiento y su imbricación con el poder. En las grietas que Marx, Freud y Nietzsche abrieran, trabajarían

luego pensadores desde los campos de las ciencias sociales y humanas que abarcan un abanico de nombres imposible de inventariar en este trabajo y cuya huella ha resultado subversiva —el propio Ricoeur, Dilthey, Gadamer, Wittgenstein, Angenot, Geertz, Bourdieu, Foucault, Said, Bhabha, Bruner, Althusser, Dussel, Walsh son sólo algunas de las resonancias que muestran la amplitud disciplinar, geográfica y cultural, así como la heterogeneidad de los intereses en disputa. El siglo XX ha producido un conocimiento potente para justificar la necesaria vigilancia sobre el propio conocimiento, para comprender y explicar este juego de exclusiones de ciertos saberes de los corpus académicos de acuerdo con patrones de cientificidad fuertemente vigentes. La coexistencia de nuevas formas de comprender el conocimiento, su razón de ser y los usos a los que se somete, y los estándares modernos de objetividad, universalidad y verdad son cotidianamente problematizadas en ámbitos tan diversos como fecundos. Este artículo expondrá algunas tesis respecto de esta convivencia y acerca de las perspectivas en el campo. También intentará exponer los cuestionamientos epistemológicos y aquellos ontológicos que el método biográfico-narrativo propicia, tanto en la investigación como en la enseñanza.

Se presentarán las voces de los profesores de las investigaciones, que co-construyeron los sentidos sobre la enseñanza que se resisten a ser ignorados y demandan ser comprendidos en coordenadas espacio-temporales precisas, así como los registros de los estudiantes que, comprometidos en ejercicios de escritura (auto)biográfica, ofrecen testimonio del valor del método para la construcción de la identidad profesional docente. Se espera argumentar así a favor de modos de conocer que guarden máxima fidelidad con su potencial para la transformación de las vidas implicadas, más que lealtad con otras convenciones inanimadas.

El texto a continuación se organiza en cuatro segmentos. La primera sección se ocupará del método biográfico-narrativo como modo posibilitador de recuperación de un saber otro, no necesariamente canónico, en la formación de formadores. A partir de esta explicitación metodológica, se presentarán las hipótesis que se proponen explicar las resistencias frecuentes al ingreso de conocimientos ligados a la emoción y los sentimientos, que no aparecen escindidos en los cuerpos vivos pero se separan ficticiamente en la academia. Luego, los testimonios de alumnos y profesores señalados por sus estudiantes como memorables, o por la comunidad educativa como grandes referentes de sus historias, se compartirán con la intención de exponer la contundencia con que aparecen en la narrativa de estos actores las cuestiones excluidas en otros ámbitos. Finalmente, se dará cierre al artículo con algunas conjeturas finales en la sección de conclusiones.



El método biográfico-narrativo

Es común asignar los orígenes del método biográfico-narrativo en el paradigma más amplio de las ciencias sociales, y las transformaciones que experimentara a partir de la tercera década del siglo pasado.

Husserl, Dilthey y Gadamer son algunas de las figuras resonantes en la denuncia de la racionalidad tecnocrática que atrapara a las ciencias del hombre en un rigor impropio, en marcos de cientificidad estrechos e impotentes para captar la complejidad y profundidad de las acciones humanas.

A partir del reconocimiento de las distancias entre el mundo natural y la esfera social, la objetividad, la capacidad de universalización y la potencialidad de explicar de la ciencia ingresaron en un estadio de revisión que aún continúa, con diversos y variados grados de realización.

Desde la postura más prudente, es posible hacer ciencia social con cierto grado de intersubjetividad, alcanzando alguna posibilidad de generalización de los hallazgos a nuevos contextos y apuntando a una comprensión atenta a la complejidad de aquello que se estudia; aquí se ubican las metodologías que combinan técnicas cuantitativas y cualitativas, y que mejor se ciñen a las tradiciones del campo académico. Al otro lado del espectro, la objetividad es imposible y la intersubjetividad riesgosa sin considerar las relaciones de poder en ella inscrita; la universalidad es una ficción propuesta por una negación del cuerpo, el tiempo y el espacio, y la comprensión es tanto más fecunda en cuanto colabora con la transformación de la vida de los sujetos implicados, tanto el investigador como el sujeto investigado (Guba y Lincoln, 1994: 105).

La investigación biográfico-narrativa tiende a inclinarse hacia el segundo polo, aunque no siempre ni necesariamente. Bolívar y Goodson son dos ejemplos de posiciones moderadas en este respecto. Bolívar se apoya en los modos de conocer de Bruner expuestos en su obra de 1988 -modos que el propio Bruner revisa luego, en 2003. El modo paradigmático representa la generación de conocimiento por la vía científica, mientras que el modo narrativo presenta otra lógica, persigue otros fines y se conduce de otras maneras. Bolívar defenderá la potencia de la narrativa biográfica pero concederá que “Mantener la investigación educativa como empresa científica implica no renunciar a algunas formas paradigmáticas” (2002: 17). En este orden de cosas, la forma paradigmática se transforma en patrón de medida de validez científica.

Bolívar también debate las tensiones entre el *emic* y el *etic*, y problematiza la singularidad idiosincrática propia del relato o narrativa original, pero también del relato sobre el relato que construye el investigador. Se mueve así en las fronteras del valor científico de ciertos productos

de la investigación, que comprometen la legitimidad de la empresa. Una de las soluciones, desde su perspectiva, radica en la construcción del campo espacio-temporal del relato, es decir, la contextualización por parte del investigador de la palabra en los marcos sociales que confieren y completan los sentidos enunciados. Así el investigador no avanza sobre el relato pervirtiéndolo con su interpretación, sino que aporta conocimiento valioso y complementario que facilita la comprensión de la narrativa en el escenario sociocultural en que se inscribe (Bolívar, 2002: 15).

Por su parte, Goodson encuentra legitimidad del método en la naturaleza personal y práctica del conocimiento docente, que no obstante reclama la potencia teórica y contextual (Goodson, 1996: 736). Como él mismo sostiene: “(...) es importante buscar una interpretación temática y contextual de los datos personales que se obtienen del estudio de las historias de vida y trabajo de los docentes” (pp. 746-747). Hay aquí un explícito posicionamiento político, además, en tanto un docente que no investiga se transforma en un obrero, un operario o trabajador desprovisto de agencia (Goodson, 1996: 741).

En cuanto a las posiciones más extremas, aquellas que proponen una ruptura más radical respecto de los usos y sentido del método biográfico narrativo, éstas reconocen el valor de la metodología como instrumento de transformación de la realidad, siempre local y contingente (Fernández Cruz, 2013: 216). Este tipo de investigación permite el acceso a los mundos simbólicos que habitan las personas, que recrean y reinventan al narrar, y los hace objeto de reflexión, revisión y cambio. La comprensión es el fin de la empresa de investigación, pero tal comprensión implica un desplazamiento, un nuevo “rulo” en la configuración del sentido, una postura política necesaria (Gurdán Fernández, 2007: 15).

El método biográfico-narrativo oscila, entonces, entre un modo de generar datos para ser contextualizados y situados, o comprendidos con potencial de extrapolación, y una forma de intervenir en la realidad, que es narrativa (Bruner, 2003: 21; Geertz, 1983: 14, 1995: 12).

Algunas tesis para comprender las exclusiones

La ubicuidad de las cuestiones del afecto, la pasión, las emociones y lo inexorablemente humano es innegable, tal como se insinuara en los párrafos anteriores y se ilustrará en el apartado siguiente. No podemos más que concluir que la existencia de conocimientos valiosos no se restringe a la producción teórica en la academia, sino que se compone de otro tipo de saberes entrelazados con estas ideas pero enraizados en las vivencias personales, situadas y contingentes.



La filósofa Violeta Guyot, de la Universidad Nacional de San Luis en Argentina, ha propuesto la categoría *prácticas del conocimiento* en el afán declarado de trazar puentes entre la teoría y la práctica, y caracterizar las empresas de docencia e investigación cuyo objeto es el conocimiento (Guyot, 2007: 8). Esta conceptualización abre surcos en la posibilidad de comprender lo que la teoría comporta en la práctica, aunque no se estira lo suficiente –en nuestra opinión– hacia el reconocimiento de la teoría como una práctica social de conocer, es decir, un modo de inteligir la experiencia, distintivamente situado, con una historia y una geografía precisas. La teoría, arriesgaremos aquí, podría ser entendida como un modo singular de ejercicio de esta práctica, una manera occidental con raíces greco-cristianas dando por supuesto que tal civilización existe, o aceptándola al menos como construcción identitaria social como advierte Ortiz (2014: 32). Se disiparían, de este modo, las fronteras enraizadas en el discurso cotidiano y académico respecto de la teoría y la práctica, con sus implicancias corporizadas en clasificaciones de espacios y tiempos en los currículos y las tradiciones y costumbres universitarias. La teoría podría incluso reducirse al acervo de la humanidad –de una parte de ella que ha conquistado el derecho de atribuir a lo propio carácter universal– sobre una disciplina, es decir, al cúmulo de respuestas que las personas han ensayado en sus prácticas de intelección respecto de ciertos objetos de interés en el medio. Sería así, sencillamente, una memoria de la práctica que se recrea al narrarse ante nuevas oportunidades de intelección¹.

Lo cierto es que el corpus de conocimiento que la humanidad atesora, y que ha traspasado fronteras y acreditado como teoría de los campos del saber, tiende a presentarse en una forma inerte, huérfana de tiempo y espacio y –lo que es peor– desentendida de los problemas y la curiosidad que la engendraran. Lo que nace como una práctica que también podríamos llamar “del conoser”, es decir cómo esta práctica de intelección de la experiencia que se origina en la curiosidad y la necesidad, pero cuyo valor radica esencialmente en su potencia para modificar de una vez y para siempre quienes somos, termina despersonalizada, desarraigada y encapsulada en grandes explicaciones que se distancian de nuestras vidas. Los estudiantes se relacionan con “las teorías”, las recitan, las analizan. Sólo ocasionalmente dejan que éstas los atraviesen, los transformen.

Y frente a esta pregnancia debilitada de la teoría que se intercambia en la formación docente, aparecen las influencias de los mentores, las marcas de las cosas vividas y sentidas, que se muestran abiertamente constitutivas de los conocimientos profesionales sobre la docencia. Es en virtud de la coexistencia un tanto cacofónica de estas dos vertientes del conocimiento, la afluencia teórica y las vías emocionales y experienciales

del saber, que se torna inminente la reflexión acerca de las posibles causas de las exclusiones y resistencias de los contenidos vinculados a los afectos, las emociones y la esfera de la vida privada.

Las argumentaciones más potentes provienen, indudablemente, de lo que originariamente se dio en llamar Programa Modernidad/Colonialidad. Este programa de investigación cimentado en legados tan variados como la teoría de la dependencia, la filosofía de la liberación, la tesis de centro y periferia de Wallestein, los estudios culturales y subalternos, los movimientos feministas y personajes como Fanon, Cesaire y Freire, se ocupan de denunciar los constructos de la civilización occidental, particularmente la construcción del relato de sí que se propiciara con la llegada de los europeos a América. En esta narrativa de Europa, en la que confluyen una tesis de historia universal y una proliferación de heterarquías jerárquicas (Grosfoguel, 2010: 12) con potencial de clasificación de todos los seres del mundo según un patrón de poder colonial (Quijano, 1997: 201), el conocimiento legítimo se despoja de identidad, de cuerpo, tiempo y espacio. Esto es lo que Castro-Gómez ha llamado *hybris* del punto cero (2005: 18), denunciando la ilusión que la Modernidad acuña respecto de un conocimiento que puede ser objetivo y universal. Tal empresa sólo es posible si se esconde o invisibiliza la localidad, borrando las coordenadas espacio-temporales que ciñen necesariamente cada acto de enunciación, que difícilmente pueda ser articulado por fuera de un sujeto. El discurso de la ciencia es una construcción de matriz occidental, intencionada, con ambición de secuestrar el valor de verdad para aquello que responda a las normas establecidas por ciertos sujetos, en un cierto espacio y tiempo.

¿Cómo representa estos desafíos ontológicos? El carácter y la propia naturaleza del conocimiento se revelan situados, contingentes, contextuales e inexorablemente subjetivos. Este giro gnoseológico implica una liberación ontológica: si conocemos social y culturalmente, también construimos los criterios de verdad y la realidad misma en tanto representación subjetiva de una realidad exterior sospechada pero inaccesible por fuera de nuestra experiencia en el mundo (Ryan, 1999: 491). Lo que habitamos, entonces, son los mundos simbólicos que, sin renegar de la existencia de otros universos allá afuera, son todo lo que podemos asir. Y las narrativas, en este concierto, son los medios de inteligibilidad de las experiencias, siempre particulares y colectivas a la vez, las vías de acceso a los conocimientos que nos conforman.

Luego de haber expuesto nuestros pensamientos en torno a las razones que podrían explicar la excusión de los currículos universitarios de ciertos tipos de conocimientos constitutivos del saber docente –y en torno a la necesaria re-conceptualización de la teoría que estas razones

reclaman— pasaremos ahora a compartir los testimonios que profesores y estudiantes proponen para explicar-se y comprender-se.

Testimonios vivos

Cuando los profesores hablan de la enseñanza, tejen en sus relatos retazos de vida y profesión que difícilmente puedan escindir-se. Esta es una de los fecundos aprendizajes que generaran para nosotros las investigaciones sobre la buena enseñanza en la Universidad Nacional de Mar del Plata. La tarea comenzó en el año 2003, y se extiende hasta nuestros días, articulada en torno a seis proyectos de investigación que propiciaran múltiples jornadas, encuentros y simposios nacionales e internacionales, libros y revistas publicadas, y una abultada producción académica que el Grupo (GIEEC) ha generado en estos once años. La primera etapa profundizó en la convergencia entre los relatos sobre la buena enseñanza de estudiantes y profesores distinguidos por éstos en relación con la bibliografía en vigencia en la temática (Bain, 2007; Finkel, 2008; Sarason, 2002; Fenstermacher y Richardson, 2005; entre otros). Un segundo momento, cuyos ecos resuenan aún en trabajos como el presente, se detuvo en las rupturas, las discontinuidades y las perplejidades del saber docente, su narrativa y el valor inestimable de los afectos en ellos.

Citamos a continuación las voces de algunos profesores, distinguidos por sus estudiantes y reconocidos por la comunidad académica en general, que participaron de entrevistas biográfico-narrativas y contribuyeron a restaurar el valor de ciertas cuestiones en la agenda de la didáctica en nuestro contexto. Luego, presentaremos algunos hallazgos preliminares de la inclusión de la narrativa auto-biográfica en la formación docente, integrando en la enseñanza ejercicios narrativos de reflexión y pensamiento que habiliten un lugar académico para esta *otra* sabiduría constitutiva de la identidad profesional docente.

En todos los casos, las palabras de los participantes se indexan con códigos tales como GM1, G1, L2, etc., registrados en las actas de investigación del GIEEC. Las siglas como L1 y F2 designan la disciplina y el orden en que los profesores memorables fueron entrevistados, por ejemplo, primer entrevistado en Letras, segundo en Filosofía, etc. Son docentes que fueran señalados por los estudiantes de las carreras en que se desempeñan como ejemplos de buena enseñanza, y luego entrevistados por integrantes del Grupo. La sigla GM, por su parte, hace referencia a “grandes maestros”, una categoría formulada al interior del Grupo para denominar a los profesores distinguidos por los profesores memorables, y la comunidad académica en general, como ejemplos de la buena enseñanza,

seres excepcionales que los marcaron para siempre. Finalmente, la letra mayúscula E se utiliza al final de las citas que presentan los testimonios de estudiantes, y los números se corresponden con un código de registro interno – se han propuesto varios ejercicios narrativos a los estudiantes de la materia Problemática Educativa, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP.

Tal vez el lector se preguntará respecto a la inclusión de estos testimonios, y su vinculación con la problematización propuesta respecto de los conocimientos docentes y sus vertientes. Tanto los profesores como los estudiantes en nuestras investigaciones se han manifestado como entusiastas narradores, generosos, prácticamente desbordados por teorías explicativas respecto de la enseñanza y la profesión nacidas de sus propias vivencias y las marcas que sus mentores dejaron en ellos.

En el caso de los profesores memorables y los grandes maestros – con quienes comenzaremos– se manifestaba con claridad la voluntad de compartir lo aprendido, y la pasión emanaba en palabras y gestos, por lo que fuimos situados inmediata e inexorablemente en la dimensión afectiva y su naturaleza constitutiva de la buena enseñanza.

Algunos se referían, aún sin expresa alusión del entrevistador, a las vías de formación docente no formal, que aunque a veces situadas en la historia escolar, no se presentaron en su momento como contenido intencionado de la formación docente. Estas narrativas nos permitían intuir esta suerte de currículo paralelo o entretejido con los contenidos prescriptivos de la didáctica, y su convivialidad:

¿Sabés lo que pasa? Que todo lo que se refiere a la enseñanza, y sobre todo, todo lo que se refiera a la pedagogía de la enseñanza, yo... yo ya lo viví, yo lo viví todo eso... [...]. Y entonces le doy la importancia que tiene, nada más. Y tal vez, a esta altura de mi vida, le estoy dando importancia a cosas... que no estaban en los libros. A mí no me lo enseñaron en pedagogía (GM1).

[en la docencia] hay un componente de responsabilidad y me parece que es una tarea muy creativa. Es un lugar donde podés hacer un montón de cosas que no podrías hacer en otro trabajo; eso te da otras posibilidades, la posibilidad de indagar qué piensa el otro, ver cómo lo resuelve, cómo vuelve al año siguiente. [...] por ahí no me lo planteo desde el punto de vista de la didáctica formalmente (G1).

Cuando fueron consultados sobre las fuentes de la enseñanza, es decir, las historias, los sujetos y los conocimientos que influyeron decisivamente en su formación docente, las vivencias personales y el rol de otro se manifestaban:

Pero una vez- mirá vos qué cabeza teníamos nosotros, ¿no?- fuimos con Coca a hablarle al profesor Gaspar Martín, que para nosotros era un ex-



celente profesor. Y le dijimos: “Profesor, los chicos no estudian... Mirá la queja, una queja bien de esa época, ¿no? Hoy no lo haría jamás, jamás diría eso. Y me dice... y el profesor nos dijo: “Pero, profesor, dejen a los chicos que hagan lo suio- era español. Que hagan lo suyo en este momento. Después...” ¿Cómo nos dijo? Ah, nos dijo una cosa: “No importa, el alumbramiento viene después” (GM1).

Tuve algunas maestras hermosísimas de esas que, y creo que de ahí me quedó la marca, lo que más tenían era entusiasmo en que vos estuvieras contento, en que hagas con gusto las cosas. (GM2)

... la marca más importante en el secundario la dejó esa profesora de biología y una profesora de historia; en aquel momento nos hacía estudiar historia no solamente a través del libro tradicional, sino a través de los diarios, y realmente estas cosas me sirvieron como práctica a lo largo de toda la carrera (G2)

[Hablando de una profesora que la marcó] bueno, no sé,... eh... incentivó el amor o el abrazar amorosamente nuestro objeto de estudio, que es la literatura latinoamericana (L2).

Podrá observarse las plurales, múltiples y abundantes referencias a cuestiones del amor, del afecto y la pasión, a aprendizajes que transformaron, marcaron, persistieron. Esto llevaba a los entrevistados a hablar sobre la enseñanza; había siempre una vocación por transmitir lo que la docencia era para ellos, y lo que debía ser:

Si yo hoy tuviera que aconsejar a un profesor para darle algún consejo pedagógico, es que el tema lo sepa pero... a fondo total. Pero total, eh? Total. Y no tanto el tema en sí, sino cómo se ha pensado ese tema. Es decir, quién lo trató y cómo lo trataron. [...] Y segundo una cosa bastante difícil de conseguir... que son las ganas. Las ganas de hacerlo [...] y ahí entra un tema bastante difícil de resolver que es la relación con el alumno (GM1).

Lo mejor que puede hacer un profesor es no enseñar nada, porque cuando enseña está achicando el mundo. Es genial, es abrir un camino y dejarlo caminar. Pero no enseñar, no marcar, porque eso te achica el mundo. Es un recorte cuando enseñas (GM2).

Para mí la docencia no pasa solamente por transmitir los conocimientos teóricos; hay una fuerte impronta de ellos pero fundamentalmente yo creo que nace a partir de la vinculación interpersonal entre el docente y el alumno (G2).

Una clase para mí es un rompecabezas, es un desafío que me gusta (G1). [en referencia a la investigación como forma de mejorar la docencia] Y si tenés la posibilidad de llevarlo y mostrárselo al otro, la pasión no se pierde en el camino. No la perdés en el camino, no la perdés. Es decir, vos entrás a la clase, y si vas a dar algo que te gusta, bueno, le vas a poner

el cuerpo. Todo. Si sos buen docente, aquello que no te gusta tanto, en el momento te metiste y lo defendés como si fuera, viste, tu tesis (L2).

El reconocimiento tan nítido sobre los contenidos de la formación docente que inexorablemente se *cuelan* desde la vida cotidiana nos condujo casi necesariamente a la reflexión respecto de nuestras propias prácticas de enseñanza, y los espacios reservados para que el alumno de cuenta de sus teorías explicativas, creencias y motivaciones, previas o concomitantes con la formación en los profesorados. Decidimos incorporar a la propuesta didáctica de Problemática Educativa –que introdujéramos antes– una serie de ejercicios narrativos, restaurando en el proceso formativo esta dimensión constitutiva del ser docente.

Un primer ejercicio propuso a los estudiantes definirse y develar las motivaciones que los traían a las puertas del aula. El tono de las narrativas fue exclusivamente personal e íntimo, y revelaron necesidades, miedos, expectativas, limitaciones, que dieron cuenta de universos de humanidad que tradicionalmente conviven como pueden fuera del aula, en los pasillos y los accesos a las universidades, como si no existieran una vez adentro. No existe el hábito de hablar sobre ellos en el aula, pero son sumamente vitales.

Citamos algunos ejemplos:

Tengo 28 años, soltero, orgulloso de estar en esta universidad, ya que me ha costado mucho sacrificio llegar a esta instancia (E13)

Soy estudiante de geografía, me apasiona esta ciencia y me enorgullece haber elegido esta materia, porque soy muy cambiante, y haber encontrado lo que realmente creo que es mi vocación es muy satisfactorio (E1).

No me gusta mucho vivir en Mar del Plata, no me acostumbro a la ciudad tan grande y extraño bastante mi casa (E5).

No soy una persona muy social, me cuesta abrirme a las personas. Soy una persona de pocas palabras (aunque intento cambiarlo). A veces no soy muy clara en lo que intento decir por ese motivo. Me gustan las personas sinceras (E9).

Hace poco aprendí a no temerle al fracaso (E22).

Espero que me atraiga el hecho de “enseñar”, ya que lo tengo que descubrir aún (E24).

Recibirme de profesor es mi actual objetivo e insertarme en el mundo laboral de la docencia es lo que quiero. Me gusta enseñar y me atrae lo que leo, pero lo que más me gusta es estar cerca de los jóvenes y ayudarlos (E 29).

Me encantaría a través de mi profesión cambiar un poquito el mundo en que vivimos (E45).

Espero que para el final de la carrera consiga amar la enseñanza como veo que otros compañeros hacen. Mi temor es que tanta bibliografía que tiene la materia me abrume (E59).

Como puede inferirse, cuando se propone a los estudiantes que se piensen como tales, que se narren, no se encuentran grandes teorías en la base de lo que podríamos pensar como sus proto-identidades docentes, sino motivaciones íntimas con los hilos de las propias historias, contadas en clave de emociones y afectos. En este mismo espíritu es que aparecen personajes de sus vidas que seguramente encierran para ellos modelos e ideales de enseñanza:

Estoy estudiando la carrera para ser profesor de inglés ya que un miembro de mi familia, mi tía, es profesora y siempre ella me enseñó todo; de ahí es donde tengo mucho cariño al idioma (E14).

Elegí el profesorado en geografía por mis profesores que me tocaron en la secundaria superior y su manera de enseñar tal materia (E30).

Las ganas de enseñar son muchas, y diversos factores son los que me ayudaron a darme cuenta; desde mi hermana que es profesora de biología, una amiga y exalumna de inglés también que es profesora de química, distintos profesores que tuve a lo largo de mis estudios, que quizá pueda tomar como ejemplos, y como último que mi trabajo [...] ayudó mucho a tomar esta decisión ya que trato día a día con las personas y es una continua enseñanza con ellos (E32).

Jamás antes había considerado una carrera en la docencia hasta que tomé un curso en el laboratorio de idiomas y tuve clases con dos profesores muy distintos entre sí (E50).

Un segundo ejercicio narrativo preguntaba sobre el docente que los estudiantes querían ser, el cual los habilitaba a entrelazar algunos contenidos curriculares en sus relatos, de los que llamamos “teóricos”, encontrando su sentido en la vida profesional:

A lo largo de mi formación académica, tanto escolar como recientemente universitaria, he tenido grandes docentes que despertaron en mí varios sentimientos. [...] Sin embargo, no todos los profesores que tuve fueron así. De hecho fueron muy pocos. Tuve más profesores “tecnicistas” y “academicistas” que aquellos que se proponían de uno u otro modo ser “críticos” y “transformadores” (E 45) [las palabras en comillas son conceptos trabajados a través de la literatura de la clase].

Antes de cursar esta signatura tenía muy claro qué clase de profesor quería ser. Alguien que pudiera despertar el hambre de los alumnos por aprender, que supiera cómo motivarlos, que pudiera ser afectivo, exi-

gente en cuanto al rendimiento... [...]. Volviendo a la pregunta ¿qué modelo de profesor espero ser? , sin duda un intelectual crítico... (E64).

No puedo asegurar qué modelo elegiría hoy (si el normalista, academicista o eficientista), sí puedo asegurar que tomaré lo mejor (a mi criterio, y de acuerdo a mi enseñanza) de cada uno (E72).

En este proceso de formación inicial que atravieso me inclinaría fuertemente hacia un modelo de profesional capaz de generar una conciencia estudiantil que amalgame los fundamentos de las pedagogías tanto crítica como decolonial (E41).

En este proceso de formación inicial que estoy atravesando, creo que adoptaré un modelo profesional docente crítico ya que, en mi opinión personal, la única manera de mejorar el proceso educativo es cuestionando los métodos y los contenidos que se enseñan en la escuela, preguntándonos por qué damos estos contenidos, con qué fin, si beneficiamos a alguien, y si a largo plazo puede ser útil el material dado a los alumnos (E35).

Los relatos de los estudiantes se multiplican, evidenciando esta amalgama entre los contenidos conceptuales trabajados y la identidad docente en construcción. Se registran aún rasgos de lo personal, pero se conjugan con una mirada más académica. Sería auspicioso concluir que hay una sincronía, una convergencia de currículos garantizada, que tomaría lo mejor de la producción académica- presentada como “teoría”- y los elementos de la vida que inexorablemente se combinan luego en la enseñanza, lo que se dice y se piensa de ella. Si bien estos relatos aparecen integrados, tal era la consigna. La formación de la identidad docente es fluida, y sólo algunos aprendizajes resisten el paso del tiempo.

Sin embargo, el esfuerzo por integrar otro tipo de saberes en el proceso formativo, de conferirles creciente legitimidad, validando y propiciando su uso dentro del aula, puede ser potente en la superación de otras actitudes esquizofrénicas propias de estrecheces metodológicas. Quizás la lección más valiosa es que la realidad es mestiza, y es mestizo el mundo simbólico que habitamos.

A modo de conclusión

Las conclusiones comparten con los finales de las historias una idea de cierre del pensamiento que sólo existe como tal en el mundo ficticio de las convenciones académicas. Las prácticas del conocer –del *conocer*– fluyen, se desplazan, se resisten a encapsularse, se evaden de los textos vivos que escriben nuestras vidas.



Hay múltiples formas de conocer, investidas de grados de legitimidad cuya fuente, proponemos, debe rastrearse a los legados culturales que habitamos. La investigación biográfico-narrativa se hace consonante con el desafío de subvertir la existencia de *un* tipo de conocimiento como *el* conocimiento de la enseñanza y la investigación, y amplifica la resonancia de ciertas ideas que ponen en jaque estratégicamente definiciones de verdad y de realidad antes incuestionadas.

Hemos recorrido, en este artículo, un camino iniciado en el problema de la naturaleza híbrida del conocimiento docente frente a la delgadez curricular que excluye a las cuestiones del afecto y las experiencias personales. Describimos las potencialidades del método biográfico narrativo para la recuperación de estos saberes, e intentamos justificar las ausencias y promover la re-conceptualización, una nueva narrativa, de la teoría. Finalmente, compartimos testimonios que revelan los saberes y los distanciamientos y posibles cruces entre ellos.

Los grandes maestros y profesores memorables no han tenido formación pedagógica, o la han recibido de acuerdo a una agenda clásica, que restringía los saberes a normas y prescripciones curriculares. Han desarrollado para sí mismos, no obstante, un saber docente potente. Quienes nos ocupamos de la formación de formadores deseamos comprender este conocimiento, aprovecharlo como brújula en el paisaje profesional. Necesitamos aprender qué permanece, qué importa y cómo podemos vincular lo que la academia ha producido, ese acervo valioso que llamamos teoría y que debemos repensar, con la construcción identitaria que se crea los procesos de alfabetización, sociabilización y formación profesional.

Creemos que en gran medida allí radica el potencial para revolucionar nuestras experiencias académicas y comprender nuestras realidades frente a los esfuerzos de formación de formadores. Sugerimos que los desafíos aquí descritos pueden colaborar en la emancipación de nuestras conciencias, en pos de fomentar las transformaciones sustantivas que la educación requiere.

Notas

- 1 Todas estas conjeturas son propias de los autores de este artículo, y se encuentran en estado de construcción, en el marco de la producción académica del GIEEC y la tesis de Doctorado que desarrolla la Esp. Yedaide bajo la dirección del Dr. Luis Porta.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, Zelmira, PORTA, Luis & SARASA, María Cristina
 2010 La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 7 (1), 1-18.
- ÁLVAREZ, Zelmira, YEDAIDE, María Marta & PORTA, Luis
 2014 La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. *Revista Interamericana de Investigación, Educativa y Pedagógica* (RIIEP), 7(1). Bogotá, Colombia: USTA.
- BAIN, Ken
 2007 *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BOLÍVAR, Antonio
 2002 De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). Consultado en abril, 2014 en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BRUNER, Jerome
 1988 *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
 2003 *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
 2005 *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- FANON, Frantz
 1973 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Ed. Abraxas.
- FERNÁNDEZ CRUZ, Manuel
 2013 La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. Entrevista realizada por María Marta Yedaide en *Revista de Educación*, 4(5), 213-219. Eudem, UNMDP.
- FENSTERMACHER, Gary & RICHARDSON, Virginia
 2005 On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 188-213.
- FERSTENMACHER, Gary
 1989 Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: Merlin Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I*. Buenos Aires: Paidós.
- FINKEL, Donald
 2008 *Dar clase con la boca cerrada*. Barcelona: Universitat de Valencia.
- FLORES, Graciela & PORTA, Luis
 2012 La dimensión ética en la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico-narrativa en la Educación Superior. *Revista Praxis Educativa*, XVI(2), 52-61. UNLPam.
- FLORES, Graciela, YEDAIDE, María Marta & PORTA, Luis
 2013 Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*. (5), 173-188. Facultad de Humanidades, UNMDP. Año III.



- GEERTZ, Clifford
1983 *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.
1995 *After the fact: Two countries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GOODSON, Ivor
1996 *Representing teachers. Essays in teachers' lives, stories and histories*. Nueva York: Teachers College Press.
- GROSGOQUEL, Ramón
2010 Introducción. En H. Cairo y Grosfoguel, R. et al., *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa. Un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- GUBA, Elon & LINCOLN, Yvonna
1994 Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.105-117). Thousand Oak; CA: Sage.
- GURDÍAN FERNÁNDEZ, Alicia
2007 *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: CECC y AECE.
- GUYOT, Violeta
2007 *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*. Argentina: Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis.
- LITWIN, Edith
1996 El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En: A. Camilloni, M.C. Davini, G. Eldestein, Litwin, E. Souto, M. & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós,
- ORTIZ, Renato
2014 *Universalismo/Diversidad. Contradicciones de la Modernidad-Mundo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros.
- RICOEUR, Paul
1990[1965] *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo Veintiuno.
- QUIJANO, Aníbal
1997 Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121.
- RYAN, Bruce
1999 Does postmodernism mean the end of science in the behavioral sciences, and does it matter anyway? *Theory and Psychology*, 9(4), 483-502. Sage Publications.
- SARASON, Seymour
2002 *La enseñanza como arte de la representación*. Buenos Aires: Amorrortu.