

# CAPÍTULO 11

## Sobre la investigación narrativa en la escuela contemporánea

José Federico Agudelo Torres  
Sandra Juliet Clavijo Zapata  
Adriana María Gallego Henao  
Edgar Ocampo Ruiz

*Aquella palabra que no se transforma en la esfera social,  
pierde valor en el ámbito individual.  
Agudelo, 2016*

## Introducción

Con el transcurrir de los tiempos han resultado diversas las miradas y múltiples las perspectivas que permiten pensar y construir la escuela; de igual manera, es evidente reconocer el fluir de la interpretación que se hace de las figuras más importantes que le son propias, a saber, docentes, estudiantes, familias, comunidad y Estado. Lo mismo acontece cuando de investigación se trata, es decir, no ha existido un único modelo de hacer investigación en el aula, de escudriñar los secretos que le son consustanciales o de poseer una única e inamovible teleología investigativa.

En la contemporaneidad, la investigación narrativa oferta diversas posibilidades epistémicas, variadas lecturas de realidad e infinitas oportunidades interpretativas; todas ellas en pro de su constante reconstrucción. La hermenéusis que en esta se posibilita, la policromía de lo humano que en esta se esconde y el valor intrínseco que en esta cohabita, exhorta a pensarle desde múltiples alternativas gnoseológicas, en tanto nos recuerda la importancia de resignificar las vicisitudes propias de la condición humana (Bolívar, 2002).

Advertir las realidades que se tejen en el aula, las voluntades que se imbrican en la escuela y los deseos que conviven y se co-construyen en los ideales educativos, exhorta a experimentar nuevas formas de pensar la escuela. En la contemporaneidad, la escuela no permite ser estudiada de la misma forma como se escudriña un objeto inmóvil de conocimiento, tampoco resulta ser condescendiente con esos métodos que no le permiten escuchar la voz de todos los actores que en la misma confluyen y, mucho menos, se presta como elemento pasivo a las manos de un mal examinador. Así, la investigación narrativa, como estrategia móvil y movilizadora, se oferta como emergencia y alternativa a los investigadores que desean estudiar la escuela.

Toda narración es un acto de revelación social, es un develar de la cultura en el sujeto y un descubrir del sujeto en la cultura. En esta no solamente se dice el mundo que se habita, también se dice la interpretación que de dicho mundo posee el sujeto que le habita, le interpela y le co-construye.

---

## La investigación narrativa como generadora de conocimiento

---

El cuestionamiento por la investigación narrativa en la escuela contemporánea, no es otra cosa más que la pregunta y la indagación por el cómo hacemos lo que hacemos en nuestras muy contemporáneas escuelas. La voz del quehacer del maestro, la escucha del educando que oferta su oído, las esperanzas de las familias que proveen a la escuela de unos y otros, así como los anhelos teleológicos de cada Estado, hacen parte del entramado y de la urdimbre que exhorta a re-significar el rol de todos y de cada uno de los agentes convocados a la móvil acción de educar. De manera que las situaciones y los retos de la investigación en dicho ámbito, exhorten a pensar al sujeto; mientras el propio sujeto se piensa y se deconstruye en dichos ámbitos.

El ejercicio autónomo y desequilibrante que ha de realizar todo sujeto implicado en la escuela y que habrá de convocarle a pensarse desde escenarios cercanos a la autocrítica, al auto-cuestionamiento y a la imperante necesidad de saber cómo hace lo que hace, cómo experimenta su sentir y cómo transforma su palabra en tanto es transformado por la misma; se constituye en uno de los más dignos tópicos de la investigación narrativa. Así, tal como lo expresa Elliot (2000), toda investigación educativa exhorta a pensar en un momento para diagnosticar, en otro para transformar y en un último para validar dicha transformación, claro está, sin olvidar el carácter sistémico de dicho ciclo; es decir, el ejercicio dialéctico de la vida en la escuela habrá de evidenciarse en el quehacer dialógico del investigador en la misma.

Aprender a escuchar nuestras voces, saber decir nuestros múltiples discursos, co-construir y deconstruir nuestros arquetipos de escuela, en tanto somos transformados y transformadores de la misma, es siempre oportunidad y deseo de toda investigación narrativa.

Tal vez nunca como hoy, América Latina ha propendido por gestar sus propios saberes en la escuela, no recordamos otros tiempos en los que el deseo por desafiar la colonialidad del saber (Quijano, 2000) hubiese habitado de tal manera en nuestras aulas escolares; no solo por la posibilidad que constituye dicho desafío, sino por el propio redescubrimiento al que conlleva el acto mismo de desafiar.

Leer la vida para comprenderla y darla a comprender (Amar Rodríguez, 2016), en tanto la leemos con nuestras propias palabras y la damos a comprender a través de nuestras propias voces, se constituye en oportunidad y apuesta facilitadora de nuevas y neófitas ideas de escuela. La investigación narrativa clama por recuperar las voces, las palabras y todas esas comprensiones de mundo que dan cuenta del lugar que habitamos y co-construimos. Ser conscientes de la importancia de esa deconstrucción que emana de la reflexión que hacemos de toda acción cotidiana (Restrepo Gómez, 2004), nos obliga y nos demanda a erigir nuevas formas de comprender nuestra más íntima cotidianidad. La escuela no es un lugar ajeno a estas perspectivas, en cambio se presenta como un terruño digno de ser reconquistado, en esta oportunidad, por nuestros propios sentires, nuestros más profundos anhelos y nuestros más recónditos deseos.

Escuchar las voces de los participantes en la escuela, desde una clave hermenéutica (Arias, Alvarado, 2015), es iniciar el proceso mismo de emancipación y de exhortación a todos aquellos que han guardado silencio para que sean partícipes de la nueva conformación de la palabra y de la indagación en la escuela, pues ha de resultar claro que toda investigación que clame por nuestra propia voz, se constituye en un ejercicio de construcción y co-construcción de nuestra propia identidad (Correa Gorospe, 2014).

Así, hemos de recordar que la palabra como herramienta, aporta a nuevas resignificaciones en tanto construye nuevas realidades (Porta, De Laurentis y Aguirre, 2015). ¿No es esta acaso una maravillosa invitación a reconfigurar nuestras ya muy configuradas escuelas?

Antes del conocimiento científico hubo conocimiento, previo a nuestras concepciones modernas de científicidad existieron diversas maneras de moverse en el mundo y en el conocimiento del mismo. La narrativa, sin lugar a dudas, fue uno de los ejes primordiales de la comunicación y uno de los epicentros del sentirse y del saberse pieza y engranaje constitutivo de los escenarios vivos del mundo y de la vida que se genera y emerge en el vivo mundo de la escuela. Nuestro conocimiento tiene tanto de antropo y de humanidad, como de episteme.

Pensar en que todo nuestro conocimiento cabe en los parámetros contruidos por la moderna visión de científicidad, creer que las arquitecturas de la verdad que se han edificado son estáticas e inamovibles, así como aseverar que no existe sino un tipo válido de conocimiento, se constituyen en un atentado frente a todos esos saberes que son de otras lógicas, de otras perspectivas, de otros territorios y que, sin lugar a dudas, también resultan dignos de ser invitados al aula. Hemos de recordar en este punto al buen filósofo y su idea de que “la persona de talento crea nuevos métodos, no a la inversa” (Bunge, 2013, p. 49).

La narrativa en el aula clama por realizar tejidos y nuevas imbricaciones entre todos los discursos que visitan la escuela. El lenguaje que nos habla del mundo de las figuras, de los pesos y de las medidas, también nos habla de la estética que habita en cada uno de estos temas, en tanto nos sabemos partícipes de dichos mundos. Así, hemos de comprender que la escuela no es solamente un lugar para resolver los problemas científicos, sino también un lugar para pensar y reflexionar el mundo no científico.

La sensibilidad que experimentamos frente a la interpretación, debe potenciar estados de investigación con respecto a todo aquello que interpretamos; así como todo el dolor que experimentamos frente a lo que vemos, ha de generar escenarios de hospitalidad frente a lo visto. Esta resulta ser, sin lugar a dudas, una de las más hermosas teleologías de la escuela (Agudelo, 2016, p. 36).

¿No existe acaso una enorme carga epistémica en reflexionar acerca de los problemas de la escuela, del mundo y del mundo de la escuela? Nos resulta entonces menester recordar que “la relación entre lo explicado y la explicación no es una relación en el ámbito de la lógica deductiva, sino que es una relación generativa” (Maturana, 2007, p. 10).

Seguir entonces, de manera casi ciega, una línea recta en la tarea de investigar, se torna en anestesia para la intuición (Wagensberg, 2006), ya que el método que mejor se presta a la construcción de un nuevo saber, es aquel que se hace nuevo todos los días. La tarea del científico no habrá de ser una metodolatría, sino una actividad cercana verbos como: pensar, crear y transformar.

No ha existido un tiempo histórico sin la presencia de la palabra, está presente en el origen mítico del mundo y el mítico mundo del origen de nuestra reflexión científica, es “doxa” y “episteme”; no posee temor de ser una u otra, pues se sabe a sí misma como elemento consustancial al sujeto. Aquí radica el poder de toda narrativa.

¿Sería posible imaginar una historia del hombre sin pensar en una historia de su lenguaje, de su voz y su palabra?

¿No es precisamente el lenguaje, la voz y la palabra la triada fundante de toda narrativa?

Los lenguajes, las voces y las palabras, aseveran que “toda pregunta es a su vez una respuesta” (Gadamer, 2004, p. 58) y que es precisamente en dicho ejercicio dialéctico en el que un hombre de ciencia potencia su quehacer interpretativo. Exhortar la investigación narrativa a la escuela, es tratar de comprender el devenir histórico que le es propio al sujeto, a la palabra y al conocimiento, es entender que todo el conocimiento científico encierra en sí mismo una gran revolución social, de ahí que “hablar de discurso social, es abordar los discursos como hechos sociales y, a partir de allí, como hechos históricos” (Angenot, 2010, p. 23).

¿Existió acaso una revolución científica ajena a una sublevación del lenguaje, lejana a un develar de la palabra y distante a una insurrección de nuestro propio decir?

El conocimiento como obra y creación es susceptible de decirse en la palabra, de comunicarse en la escuela y de rebatirse en las figuras de aquellos que brindan su voz en el aula y todos aquellos que obsequian su oído a la misma; el saber como constructo es siempre una obra de arte y “una obra, igual que una réplica de diálogo, está orientada hacia la presencia del otro” (Bajtín, 2002, p. 265).

La investigación narrativa nos exhorta al habla, al ejercicio dialógico de la conversación, a la práctica filosófica de la disputa y al aprender a disputar en marcos de respeto y de conocimiento de aquella otredad que se encuentra retirada y distante. Hablar es un acto de narratividad.

El ser humano habla, hablamos despiertos y en sueños; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando solo escuchamos y leemos; también cuando no escuchamos ni leemos, sino que realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún modo (Heidegger, 1987, p.11).

Todos nuestros relatos son incompletos, dialécticos, subversivos, “polifónicos” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), incitadores, reveladores y permanecen a la espera de nuevas reformulaciones y relecturas del mundo. Ellos convocan a otras narrativas, a otros sujetos y a otras visiones de realidad, son hipertextos en un mundo co-construido; su carácter interactivo le convierte en un elemento móvil y fluctuante. La investigación narrativa nos recuerda que “la historia ya no se considera como un inventario de nombres y fechas presentados de forma lineal” (Niño, 2011), sino que ella, con todo lo que contiene, es una fuerza que mueve en tanto conmueve a todos los sujetos involucrados, es un tejido y una urdimbre en la que cohabitan todas las prácticas humanas y en la cual se hace manifiesto y evidente el devenir que le resulta propio a la esencia humana.

La policromía de cada narración está dada por el reconocimiento de cada una de esas voces que se construyen, en tanto se resignifican, en nuevos escenarios narrativos. No existe un narrar que no evoque esa otredad que le valida y le otorga un sentido y un significado, tampoco existe un significado que no transite por la existencia y el sentir del otro. Así, de esta manera transmutativa, se configura el entre nos de todo acto narrativo.

¿Qué sería del mundo sin una palabra para heredar, sin una historia para narrar y sin un relato para co-construir?

¿Existe acaso tragedia mayor para un conocimiento, que no tener nada nuevo que decir, que sus narradores olviden sus discursos y que sus discursos no convoquen a nuevos narradores?

La investigación narrativa logra, en gran medida, subvertir los prejuicios y las visiones preestablecidas que poseen muchos de los sujetos inmersos de la realidad educativa, permitiendo la recreación y la co-construcción de nuevas y neófitas interpretaciones de aula y de escuela. El análisis hermenéutico de las narrativas escolares permite conocer, más allá de las estampas prefabricadas de maestros y educandos, a los reales educandos y maestros que conviven en la escuela. La investigación narrativa es un compartirnos y un esfuerzo por sabernos iguales, de tal suerte que el miedo, tal como lo enuncia el buen pensador antiguo, nos impida decir la verdad (Galeno de Pérgamo, 2013, p. 17).

El discurso escolar se agota cuando se evidencia únicamente desde la óptica de la documentación elaborada por la escuela misma, pero se enriquece en la imbricada lectura que emana de las complejas relaciones que le son propias a los sujetos involucrados en la acción educativa. Todo esfuerzo interpretativo por comprender una realidad determinada, pone de manifiesto el esfuerzo narrativo de aquel sujeto que se apuesta a interpretar. Así, la existente tensión generada entre la realidad, la apuesta interpretativa del sujeto, su posterior ejercicio escritural y la crítica que ha de existir frente al mismo, evidencia una nueva posibilidad investigativa, una peripécia académica que pondrá de manifiesto la capacidad interpretativa de los lectores de realidades escolares.

La historización de la escuela y de la investigación escolar, ha de iniciar con la reconfiguración de las viejas y tradicionales categorías trabajadas en esta. No existe giro en ninguna investigación, sino se da una nueva semántica a la postura epistémica del sujeto que conoce, y se amplía el horizonte en pro de la visión del objeto a conocer. Sabiendo que la realidad escolar es móvil, se ha de contar entonces con una estrategia movilizadora que oferte y permita nuevas lecturas de realidad.

En toda investigación narrativa el sujeto es esencialmente comunitario, “el hombre no alcanza su realización, ni social ni espiritual por separado” (Ramírez, 2008, p. 90). ¿No es esta precisamente una de las más importantes premisas de la escuela? ¿No es este acaso, uno de los elementos teleológicos más visibles del currículo?

Así, los tejidos y las urdimbres que se entrelazan en el móvil escenario escolar, se constituyen en asideros comunitarios que evidencian la común unidad de la escuela misma. El acto por el cual un sujeto es capaz de narrarse en comunidad pone de manifiesto la imperiosa necesidad de pensarnos narrativamente, es decir, de sabernos dueños de algunas palabras, herederos de otras, testigos de un centenar de ellas y artífices de otro millar de las que esperan ser dichas en la escuela.

---

## La investigación biográfico-narrativa y su influencia en el ámbito educativo

---

Tal como lo enuncian Denzin y Lincoln (2005), una narración de vida puede erigirse en un aspecto de inflexión, propio de la existencia de un individuo. Así, la narrativa misma, comprendida como un espacio de reflexión del sujeto mismo con su trayectoria de vida y su contexto, se liga casi de manera natural al ámbito educativo en sentido amplio, es decir, al sinnúmero de experiencias formativas que, tanto en espacios de formación convencionales, como no convencionales, va recopilando un sujeto, a lo largo de su trayecto de vida, de su viaje.

Las narrativas en educación encuentran sus predecesores en los primeros trabajos de la Escuela de Chicago (1920-1930), que pretendieron dar luces a las interpretaciones de los fenómenos de reorganización social en los Estados Unidos, fenómenos marcados por la inmigración masiva y sus respectivos procesos de reacomodación social, económica y cultural.

En estos primeros trabajos, se mantiene un registro fidedigno de las historias de vida, tratando casi como una filigrana, las minucias de cada historia, el valor intrínseco del significado de cada narración y un interés por hacer de dichas narraciones un instrumento para comprender el desarrollo. Como señala Medrano (2007), la importancia de esta etapa radica en percibir la potencia y la energía que le son propias a una narración. Así, la narrativa se inscribe como un discurrir y un hacer cercano a la hermenéutica (Bolívar et al., 2001).

Esta temprana indagación por las percepciones de aquellos sujetos que vivieron en carne propia las más incomprensibles e inverosímiles historias, fueron nutriéndose durante la cuarta y quinta década del siglo XX, de estadísticas y correspondencia que, poco a poco, fueron alimentando un gran archivo que recogió la memoria “viva” del sentir de los inmigrantes que, en medio de las situaciones más adversas, tuvieron que redireccionar sus vidas, haciendo un doble duelo, a saber, tener que construir un nuevo presente, desde las cenizas de un pasado lejano y siempre presente.

Son incontables los relatos, más de un centenar desconocidos para nosotros, de inmigrantes que narraron con exactitud su percepción sobre su estado, el rechazo, la negación y la esperanza, que se entremezclaron en estos procesos de readaptación cultural. Es justo, así como la narrativa tomó un lugar trascendental en la cotidianidad de estas personas que, sin pensarlo, fueron nutriendo vidas, de apuntes sueltos, anécdotas, suvenires, correos electrónicos, entre otros registros, los cuales se convirtieron para los investigadores de la Escuela

de Chicago, en todo un insumo que dotaría de sentido lo vivido, lo narrado por un sinnúmero de seres anónimos que, sin haberlo premeditado, abrían con sus experiencias, un espacio de análisis de lo experimentado como escenario de reflexión colectiva.

Fue así como, en una segunda fase en este recorrido por la génesis de las narrativas y su uso en las reflexiones e investigaciones educativas, encontramos los trabajos realizados a principios del siglo XX, por antropólogos que reconstruyeron las primeras historias de vida, a partir de trazos sobre tribus indígenas que habitaron el territorio norteamericano. Trabajos como los de Langness y Frank (1981), citados en Denzin y Lincoln (2015), aportaron al estudio narrativo una mirada sobre la cotidianidad, expresada en la reconstrucción de prácticas ancestrales, la “fina” observación, mediante horas y horas de contemplación fue legando un entramado de situaciones problemáticas que pudo ser experimentado en medio de la crisis de sentido propia del fin de los metarrelatos, en la que la sociedad norteamericana pudo indagar sobre el sentido de historias que hasta ese entonces no habían podido ser reflexionadas.

Historias sobre el modo de vida en las plantaciones, el maltrato al que fueron sometidos cientos y miles de esclavos, fueron insumo de la reflexión de dichos antropólogos, pero ya no desde la lente del amo blanco que relataba con cierto grado de cinismo dichos vejámenes, justificando sus actuaciones como la consecuencia lógica de la desobediencia del esclavo, siervo sin alma a quien se debía aleccionar, desde las posibles y emergentes voces que le resultan propias a todos aquellos que son y están sometidos.

Contrario a lo pensado por estos historiadores, los análisis de las evidencias, estudiadas por los antropólogos, nos muestran una innumerable riqueza de sentido, y permiten observar una reflexión profunda del oprimido, a través de códigos y símbolos que hoy en día se pueden leer como prácticas de resistencia y, sin lugar a dudas, se constituyen en una narración personal de lo vivido.

La palabra, la narración y el narrarnos en palabras, gestos y ademanes, son artificios culturales, eslabones que supeditan a todos los sujetos a la presencia inquietante de aquellos otros que constituyen su otredad, su diferencia y su misterio. Así, el ser humano, tal como lo enuncia Mélich (2012), es un animal narrador, un *homo narrans*.

Nuestras escuelas y la investigación que en estas se desarrolla, no pueden ser ajenas a este principio, pues ha de resultar claro que la voz de aquel que narra dice tanto en su decir como en su silencio; así como el oído de aquel que escucha habrá de interpretar los sonidos y las afonías de aquellos sujetos que narran. Desde la perspectiva de Duch (2011), comprender la escuela como una estructura de acogida, es iniciar el proceso de diálogo y apertura que debe imperar entre todos aquellos seres vinculados al territorio escolar. La investigación narrativa es la pregunta que se hace el sujeto por el destino de quienes le interpelan y se tornan en otredad, en responsabilidad y en oportunidad.

Como podemos observar, la narrativa trasciende al escrito, se inventa desde los usos y las prácticas, justo ahí decanta su potencia reflexiva, al dotarnos de elementos de reconstrucción histórica de lo vivido, memoria latente que nos enseña, confronta e inspira. Si se considera que, tal como lo enuncia Álvarez (2012), la escuela es la vida; ¿qué mejor método y estrategia que entablar un diálogo, directo y honesto, con todos aquellos involucrados en tan noble institución?

A la par de este tipo de reflexiones, encontramos que, en el ámbito de la investigación narrativa, enmarcada en los debates feministas, propios de la década de los sesentas y setentas, se dieron muchas reivindicaciones a través de la reconstrucción de diarios, relaciones epistolares – en su momento prohibidas– y diarios personales que, de una u otra forma, fueron recuperando su relevancia como documento histórico.

Este florecer del acontecimiento vivido, trajo consigo una segunda ola en el estudio de narrativas personales, cuyas fuentes, entre otras, fueron los diarios y autobiografías, que de una u otra forma se enmarcaban en coyunturas históricas o políticas o simplemente, debido a la profundidad de la vivencia ahí narrada, fue fruto de reflexión. De esta segunda ola de narrativas, se coligen cinco enfoques de investigación narrativa que hasta hoy perviven en los estudios contemporáneos:

Los enfoques analíticos, estudian las narrativas como una forma particular de discurso (Gubrium y Holstein, 1997), con énfasis en la riqueza del narrador, reconstruyendo la fuerza integradora de lo narrado, desde la perspectiva propia del autor. Dicho enfoque recibe sus mayores críticas de las voces que consideran que la narración por sí misma, es decir, alejada de un contexto que la dote de sentido, puede tornarse arbitraria, sin embargo, su riqueza descriptiva y narrativa es invaluable.

Un segundo enfoque es el que considera las narrativas como acciones verbales, que retratan la fuerza e ímpetu de cómo hacer y lograr algo. Aunque se presente como una apuesta autobiográfica, tiene su génesis en la tradición francesa de los relatos o escritos de sí.

Un tercer enfoque es el conocido como narrativas en contextos de viabilidad que, retomando la riqueza narrativa y descriptiva de las anteriores, le aporta el marco contextual, que la hace una construcción colectiva de sentido. Se rescatan en este tipo de trabajos, las reconstrucciones de prácticas e historias de vida que, a partir de una narración singular, logran entretejer los imaginarios, tensiones y luchas de un momento histórico específico.

En un cuarto lugar se encuentran las narrativas analizadas desde un enfoque de las relaciones interactivas socialmente posicionadas, destacando la fuerza de las narrativas en el marco de una discursividad política que exige, mediante su fuerza descriptiva y la reflexión al margen de los más álgidos temas: conflicto, reivindicaciones raciales, de género, entre otras.

Por último, encontramos los análisis de Denzin y Lincoln (2005), quienes hacen toda una defensa, rescatando el papel del narrador como aquel sujeto capaz de desarrollar interpretaciones en las que la narrativa es la forma misma de publicar sus ideas y, así mismo, se convierte para ellos en fuente de estudio y reflexión.

En el ámbito educativo se hace evidente, cada vez más, la preocupación por entablar relaciones de cordialidad y cercanía entre los diversos agentes educativos, de manera que el decir y el ejercicio narrativo de los sujetos inmersos en el mundo escolar se torne en un digno objeto de apetencia epistemológica. Escuchar la voz y el decir del sujeto en el aula, es la génesis de la investigación narrativa en la escuela, es otorgarle un rostro (Lévinas, 2015), a todo aquel que se constituye y se configura en mi otredad.

El futuro de la investigación narrativa en la escuela latinoamericana, en tanto ejercicio que procura por conocernos mientras conocemos, por investigarnos mientras investigamos y por reconstruirnos mientras nos construimos; ha de ser huésped de honor en todo el quehacer del maestro contemporáneo. Una nueva semántica que cercana a lo cálido y artesanal, frente a lo frío y técnico, ofertando así, una nueva perspectiva a la investigación escolar.

La resurrección de la palabra de todos los convidados a la escuela, ha de recordar—a la escuela misma—la importancia del giro epistémico que clama por la movilidad y la movilización de los objetos y los sujetos de estudio que coexisten en el complejo entramado de la escuela, mientras enuncia la decolonialidad de la práctica escolar.

¿Podrá acaso seguir existiendo una escuela en la que el sentir de sus convidados continúe siendo acallado y vapuleado en el devenir constante de los días?

¿Cómo comprender un escenario escolar en el que el término “biografía” aplica para todos, menos para los que realmente conviven en las aulas escolares?

¿Será posible continuar ejerciendo prácticas escolares donde la formación del sentir y la expresión del sentimiento continúen bajo a la sombra de ideas cercanas a la vergüenza y a la cobardía?

En pro de unas respuestas a estos interrogantes, planteamos en este capítulo la enorme importancia de generar espacios de investigación narrativa en nuestras escuelas; pues nos resulta claro que se tiene siempre mucho que decir, cuando se tiene siempre mucho que indagar, mucho que preguntar y todo un universo por redescubrir.

## Conclusiones

La investigación narrativa procura por la escucha, la participación y el trabajo de aquellos quienes históricamente han desempeñado el rol de oidores silenciosos, a saber, los educandos, mientras les otorga un nuevo rol a los maestros como donadores y dadores de la palabra. El docente entonces, tal como lo enuncian Albornoz, Silva y López (2015), habrá de apoyar la construcción de un contexto escolar dialógico, donde todos puedan llegar a sentirse parte del contexto mismo, en tanto se saben sentidos y valorados. De esta manera, el profesor no será solamente un hacedor de prácticas, sino un “profesor investigador” (Flórez, 2005).

Todo ejercicio narrativo recupera, re-significa y compromete la postura de vida del sujeto que se narra, en tanto le permite ser y saber-se en co-construcción social. Toda praxis narrativa es un cúmulo de memoria y esta, tal como sostiene Mélich (2012), resulta ser siempre un trayecto hermenéutico. Así, en cada narrativa el sujeto recupera la autoría de su acción y reinterpreta su propio accionar. El sujeto que se adentra en el ejercicio de la narración, le confiere y le asigna unos sentidos y unos significados a la realidad, mientras se auto reconoce como sujeto implicado e implicador en el mundo que narra. El acto de narrar es también el acto de revelar en el presente aquel accionar del pasado, es historizar nuestro quehacer, es recordar, tal como lo enuncia la profesora Caparossi (2009), que todos los contenidos del acto narrativo están íntimamente ligados a cuestiones éticas y a diversas prácticas de la condición humana. La investigación narrativa consiste pues en reinventar y reinventarnos unas nuevas posturas de escucha, en nuestras ya muy escuchadas escuelas, de manera que la voz se transforme en memoria y esta última en esperanza.

## Referencias

- Agudelo, F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una puesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigó.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. DOI <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Álvarez, C. (2012). *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Amar-Rodríguez, V. (2016). Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), pp. 975-986. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a07.pdf>

- Angenot, M. (2010). *El discurso social*. Argentina, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Arias Cardona, A y Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200010&lng=en&tlng=).
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-26. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es)
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernandez, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid, España: La Muralla1.
- Bunge, M. (2013). *Epistemología*. México: Siglo XXI.
- Caparossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (Comp.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-150). Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Correa Gorospe, J. M. (2014). La vulnerabilidad del investigador narrativo: la investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil. *Praxis educativa*, 18(2), 51-61. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022014000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022014000200006&lng=es&tlng=es).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). The sage handbook of qualitative research. In *The discipline and practice of qualitative research*. (pp. 1-13). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: manual de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Duch, L. (2011). *Empalabrar el mundo*. Barcelona, España: Fragmenta.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Argentina, Buenos Aires: Morata.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Gadamer, H. (2004). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Galeno de Pérgamo. (2013). *Las pasiones y los errores del alma*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Gubrium, J., Holstein, J. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. Oxfordshire, England: Oxford University Press.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal-Guitard.
- Langness, L. & Frank, G. (1981). *Lives: An Anthropological Approach to Biography*. California, USA: Chandler & Sharp Publishers
- Lévinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Chile: Jcsaez.
- Medrano, C. (2007). *Las historias de vida: implicaciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: Alfagrama.
- Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- 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), 53-56. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0328-97022015000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022015000200006&lng=es&tlng=es).
- Quijano A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: El Búho.
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores* Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>>
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Madrid, España: Ciencia (NF).