



Relatos de la práctica: traducción y traición en el giro narrativo hacia el aula

Iván Salinas Barrios

Universidad de Chile

A modo de apertura

Mi búsqueda en un traductor en línea me dice que *traduttore* es el término italiano para “traductor”, mientras que *traditore* lo es para “traidor. Se me ha hecho la invitación de abordar el problema epistemológico, ético y político en torno a la intervención analítico-académica de los relatos de la experiencia de profesoras y profesores. El principio de continuidad de la experiencia que expresara John Dewey (1938) en su ensayo casi centenario *Experiencia y educación* daba cuenta de que al vivir una experiencia hay una transformación no solo de las experiencias ya vividas, sino también de las que se vivirán. De allí que las reflexiones narrativas —aun cuando culminen en un texto— permiten abrir más que cerrar la discusión sobre la experiencia. Esta apertura, constante quizá, hace asomar una sensación de que la experiencia es algo elusiva como objeto de estudio, y con ello quizá la transforma en una idea menos atractiva para la tradicional “ciencia” que nos preocupa como forma de entender la realidad.

Pero quizá mirar la experiencia como parte de la naturaleza humana y enfocarnos en estudiar sus

representaciones nos permite abordar un objeto algo menos elusivo, pero igual de complejo: las narrativas. Como educador, en esa línea pude convencerme de la importancia de las narrativas, y de sus representantes más precisos: los relatos docentes. Y, sin embargo, este convencimiento trae consigo nuevos problemas sobre los que nos invita a reflexionar este libro. En particular, la idea de que los relatos, por sí mismos, pueden representar un objeto de estudio ante el cual el estudioso asume un rol de interpretador de la experiencia, y con ella se dirige al mundo.

Este capítulo refleja en parte un relato que incorpora esta reflexión. Para desarrollarla, primero me referiré a lo que he llamado mi propio *giro narrativo*, o mi historia de encuentro con la narrativa como aproximación a la investigación. Continuaré con la presentación del marco de *Indagación Narrativa de Aula*, que representa la respuesta metodológica a la búsqueda por iniciar un camino investigativo con los relatos de la práctica docente. Le sigue la presentación del problema de traducción y traición que he podido vivenciar desde los relatos de la práctica, para culminar con un cierre que señala mis reflexiones en torno al tema.

Mi propio giro narrativo

Hace un tiempo ya, leí un trabajo de Walter Doyle y Katherine Carter (2003) sobre las perspectivas narrativas en el aprender a enseñar. No recuerdo exactamente la fecha en que lo leí, pero sí recuerdo un fragmento del texto que me llamó la atención. Su traducción sería algo como “una perspectiva narrativa sostiene que los seres humanos tienen una predisposición universal para ‘relatar’ su experiencia, es decir, para imponer una interpretación narrativa sobre la información y la experiencia” (p. 2, traducción propia).

¿Qué significa esto de “imponer una interpretación narrativa” sobre la experiencia? Tuve la suerte de contar con Walter y Katherine como profesores en mis estudios doctorales (2008-2014), lo que me permitió entender de primera mano la idea. En ese tiempo, estaba fascinado con poder describir las prácticas de aula en ciencias. Por ese motivo, me incluí en varios proyectos de investigación que de alguna forma tenían incorporado un trabajo en terreno —en aula—. Estaba interesado en entender cómo las aulas eran similares y diferentes a propósito de lo que ocurría en ellas, y comprender la influencia docente en la generación de esos ambientes. Tenía la ambición de poder entrar a un aula de ciencias y entender rápidamente qué es lo que ocurría, con la ilusión de predecir el curso de las acciones. Con base en ese trabajo, pude desarrollar una visión sobre las representaciones del aula con fines de investigación sobre la práctica. No pasó mucho para que comprendiera que la riqueza de la narrativa permitía —para mis intenciones— representar y describir las prácticas de aula.

Mi tránsito hacia la narrativa es más bien una construcción retrospectiva. Mientras ocurría, aparentemente no me daba cuenta qué pasaba. El primer proyecto con el que trabajé involucró el uso de un protocolo de observación con distintas dimensiones. Su nombre era RTOP, sigla del inglés *Reformed Teaching Observation Protocol* (Sawada et al., 2002). El instrumento tenía 25 ítems que se respondían en escalas, distribuidos en varias dimensiones: diseño e implementación de clase, conocimiento pedagógico del contenido (proposicional), conocimiento pedagógico del contenido (procedimental), interacciones comunicativas, y relaciones profesor/estudiante. Era fascinante poder contar con una planilla de cálculo que lograra describir las prácticas de aula en función de qué tan cercanas o alejadas estaban de lo que entonces era llamado

“enseñanza reformada”. Sin embargo, al poco andar me di cuenta de la limitación que esta forma de mirar las prácticas tenía. La información que aportaba, claramente, no permitía capturar la complejidad que esperaba tener sobre la práctica.

Posteriormente, realicé un internado en una escuela asociada a la universidad. Algo parecido a una unidad de investigación. Siguiendo con la intención de describir las prácticas, asumí una perspectiva abierta sobre la metodología por utilizar. Trabajando con cursos que discutían sobre la diferencia entre antropología lingüística y lingüística antropológica, me familiaricé con lo básico de la etnografía escolar. De cierta manera, me dejé influenciar por la idea de una aproximación *culturalista* a la educación (Bruner, 1996), en la cual la realidad se permite estar representada por simbolismos que no solo son compartidos por una comunidad, sino también conservados, elaborados y transmitidos de generación en generación. La apertura de “hacer de lo conocido algo desconocido” me llevó a mirar las aulas de otra forma. Un día podía hacer anotaciones sobre cómo estaba organizado el mobiliario, otro día sobre lo extraño que podría parecer el uso de un cuaderno. En otro momento, me preocupaba de lo que hacía y decía un solo estudiante. Y así, me armaba de registros que luego me desafiaron a ordenar ideas con coherencia. Eché de menos tener una planilla que comparara mis días en ese lugar, pero también acepté que había aprendido algo nuevo sobre las aulas. Era una forma de pararse en ellas, mirando sus objetos y rutinas con un ojo extraño. ¿Cómo mirar ahora un horario de clases, un pupitre, o un pizarrón frontal? En cada objeto y rutina me imaginaba una historia, un relato de cómo habría llegado ahí y sus razones. Lo mismo con el contenido de las discusiones, sus estructuras, los compromisos de las personas que se reúnen en el aula escolar.

En el siguiente proyecto me involucré en estudiar prácticas de aula cuando profesoras y profesores incorporaban innovaciones, en particular la perspectiva de progresiones de aprendizaje sobre fenómenos del agua. Era el proyecto “*Reasoning Tools for Understanding Water Systems*” (Gunckel et al., 2014, 2018). En esta oportunidad, mis observaciones de aula eran abiertas, pero dirigidas a comprender el uso de herramientas de innovación didáctica. Adicionalmente, debía realizar entrevistas posobservación con cada profesor y profesora cuyas aulas visitaba. Las entrevistas proveían de nuevas visiones sobre los eventos del aula. De alguna forma me permitieron acceder al pensamiento docente, tanto para mostrar sus procesos de decisión como para explicar las situaciones que ocurrieron en el aula. Escuchar la narración de los eventos del aula desde la voz docente proveía de materiales que eran completamente invisibles a un observador externo como yo. Cada decisión que tomaban las y los docentes se podía contar como una historia, el relato de la clase, de los niños y niñas como personajes. Y, aun así, quien escribía lo que ocurría en la clase era yo, como el observador.

A estas alturas, ya estaba convencido de que la forma más adecuada de reflejar la complejidad del aula era mediante un relato de sus eventos. Los protocolos de observación son útiles, pues nos permiten enfocarnos en algunos aspectos clave, pero los veo ahora como un espacio que debe abrir más que cerrar la apreciación del aula. Doyle (2006) nos invitaba a ver el aula desde una perspectiva ecológica, entendiéndola como una metáfora que propone situarnos como agentes en un espacio —un hábitat— en que compartimos un nicho. En ese equilibrio ecológico, las disrupciones convocan al sistema a buscar nuevamente el equilibrio. Esa constante disrupción es la que se transforma en constantes historias, en

conocimiento. De cierta forma, es lo que Carter (1994) refiere como “conocimiento estructurado por eventos”.

Durante los cinco a seis años implicados en la búsqueda que me llevó a encontrar los relatos como forma de representación del aula, para mi sorpresa, no encontré material académico que reflejara esta perspectiva narrativa en específico sobre las prácticas de aula. Ello no quiere decir que la perspectiva narrativa no haya llegado al mundo educativo. Al poco andar me encontré con el término “giro narrativo en la investigación social” (Goodson y Gill, 2011). El giro narrativo implicaría el interés creciente que investigadores en las ciencias sociales comenzaron a tener en las historias de las personas o de los colectivos. Este interés también surgía como crítica a las aproximaciones más positivistas que abundaban en la investigación en ciencias sociales:

Una crítica principal a la aproximación positivista se enfoca en el hecho de que esta no permite que las acciones humanas e interacciones sociales sean apropiadamente escrutadas o representadas. La investigación positivista tiende a ubicar al observador o investigador de los fenómenos sociales fuera de la realidad social, independiente del mismo tejido social e histórico del cual son parte, y por lo tanto ubicando problemas de comprensión de esa realidad. Pero tal dinámica compleja no existe simplemente “allá afuera” en el mundo objetivo; más bien, es el resultado de las conciencias humanas social e históricamente mediadas. (Goodson y Gill, 2011: 18, traducción propia)

El descubrimiento del giro narrativo me cambió como investigador. Me hizo cuestionar de forma radical mis supuestos sobre la observación del aula, sobre las capacidades que tenía, como observador, de interpretarla y representarla.

Mi exploración continuó intentando entender cómo la narrativa había llegado al mundo educativo. En esa exploración, el trabajo de Katherine Carter fue clave. En 1992, Carter era presidenta de la división K de la American Educational Research Association, una de las agrupaciones internacionales de investigadores en educación más numerosas del mundo. La división K es la de Enseñanza y Formación Docente (*Teaching and Teacher Education*), la más numerosa dentro de la organización. Carter presentó ante la audiencia un trabajo que fue publicado posteriormente, con el título de “El lugar del relato en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores” (Carter, 1993, traducción propia). Allí señalaba lo desafiante que era la perspectiva narrativa para el estudio de la enseñanza y la formación docente, al tiempo que asumía con fuerza una posición que buscaba aceptar el desafío:

Al adoptar el relato como elemento central en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores, debemos darnos cuenta de que entramos en aguas desconocidas y a menudo turbulentas y que, para muchos de nosotros, hay muchísimo esfuerzo que hacer para mapear el campo. [...] Podríamos necesitar continuar con desafiar la tradición de afirmaciones de verdad que principalmente han ignorado el contexto, personajes, contradicción, y complejidad. Quizá tengamos que avanzar contra los vientos de las a veces retorcidas formas de ganar aceptación en la comunidad científica, una comunidad que sistemáticamente ha excluido de sus ocupaciones los problemas particulares, voces, valores y experiencias. (Carter, 1993: 11, traducción propia)

En este desafío armé un mapa propio del campo, con algunas categorías simples (ver capítulo 2 en Salinas et al., 2017). Por ejemplo, logré notar algunas distintas tradiciones de la narrativa en educación. El campo puede notar la existencia de una perspectiva biográfica, que resalta las historias *de vida* de docentes (Goodson, 2003a, 2003b). Desde esta noción, las biografías relatadas de las y los docentes ofrecen espacios de comprensión de las prácticas de aula. Goodson invita así a tejer las acciones docentes con las historias de sus contextos y su documentación histórica, empleando metodologías como entrevistas en profundidad y etnografías.

Otra categoría que sirve para ordenar este campo es la de los *incidentes críticos* (Measor, 1997) o *eventos bien* recordados (Carter, 1994). Los incidentes críticos son “eventos que provocan al individuo a seleccionar ciertos cursos particulares de acción, que enseguida los llevan en direcciones particulares, y que terminan teniendo implicancias para la identidad” (Measor, 1997: 61, traducción propia), mientras los eventos bien recordados se entienden como episodios que una persona, profesor en ejercicio o en formación, observó o experimentó en el contexto de una escuela y que considera que es saliente o memorable por sus propias razones (Carter, 1994). En esta categoría se puede estimular una descripción de eventos que ocurren en el contexto escolar, pero que están mediados por otros eventos de la vida, ya sea que generen decisiones particulares o bien permitan explorar por qué son eventos notables para las personas. A su vez, la acumulación de eventos registrados en el ambiente escolar permitiría elaborar un repertorio de conocimiento situado, que considera el currículo, las relaciones y procesos sociales de la escuela y el aula, las tareas y actividades del aula, y las interpretaciones sobre lo que quieren y hacen los actores

y actrices que participan del proceso educativo escolar. El evento, al ser recordado, otorga a quien lo recuerda y a quien recibe su descripción un canal para registrar la interpretación de los eventos de la escuela, pues en sí mismos dan cuenta de los intereses analíticos en el momento que ocurren, y permiten así observar en el tiempo el cambio en esos intereses y —por consiguiente— un cambio en el conocimiento. Al hacer de las historias de la práctica una forma de conectar con la plausibilidad de su ocurrencia en otros contextos, podemos encontrarnos con la idea de “cuentos impresionistas” (Geelan, 2007; Geelan y Taylor, 2001).

Por último, una categoría adicional de las perspectivas narrativas en educación la constituye la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*, desarrollada en la Argentina (Suárez, 2011; Suárez y Ochoa, 2005). Esta aproximación busca generar un trabajo colaborativo de indagación cualitativa, co-participativa, cuyo principal dispositivo es la elaboración de relatos de la experiencia por parte de docentes. Suárez nota en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas una forma de investigación de la práctica, que al ser colaborativa tiende a “habilitar nuevas relaciones y prácticas, [...] regular prácticas de escritura, lectura, reflexión, comentario y conversación entre los docentes que transitan su itinerario de trabajo” (Suárez, 2011: 18). De cierta forma, esta propuesta permite documentar la experiencia escolar con el formato de relato, que a su vez es representativo del saber docente.

Estas prácticas de indagación narrativa y sus resultados, los relatos de experiencia, pretenden documentar aspectos “no documentados” de la experiencia escolar con el objeto de activar la memoria pedagógica de la escuela, recrear las imágenes e interpretaciones

del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar. (Suárez, 2011: 19)

Mis colegas en el Departamento de Estudios Pedagógicos también habían iniciado un camino de trabajo en torno a las narrativas al convocar a profesores y profesoras a escribir sus relatos, con un fuerte componente de la memoria pedagógica, estimulando el recuerdo de la experiencia y su escritura en colaboración (Arévalo *et al.*, 2016; Arévalo y Núñez, 2016). En estas prácticas hay una centralidad del profesor o profesora como relator de su experiencia, de la escritura como vehículo de la reflexión, y de la lectura colectiva como forma de socialización, que permite editar y re-editar los relatos, haciendo que su afán inicial de registrar la experiencia individual tenga —a su vez— una forma de representación de la experiencia colectiva.

La profundidad de lo anterior la entendí un día en que asistí a una invitación que me hiciera mi colega Mauricio Núñez. Se trataba del lanzamiento de un libro: *Saberes de la experiencia* (Hayden, 2016). El libro contenía relatos de profesoras y profesores, realizados mediante talleres que se llevaron a cabo a lo largo del país. En el evento se convocó a las profesoras y profesores autores de relatos y algunos de quienes estaban en el salón pasaron al frente a leer sus relatos a la audiencia, compuesta fundamentalmente por colegas docentes. Algo me cautivó en ese momento, y en parte fue el silencio con el que se escucharon las lecturas de los relatos. Las voces de la lectura y ese silencio generaban un ambiente de intimidad que no recuerdo haber visto en ningún evento académico sobre investigación en educación. Me di cuenta del poder de esos relatos, tanto como objeto de investigación, pero más para quienes los podían escuchar. Mi propio giro narrativo se construye observando el poder de esta

forma de trabajo, de colaboración entre la investigación académica y la docencia de aula. Pasé de ser un observador del aula, un categorizador de acciones, a un facilitador de la reflexión mediante la promoción de la escritura de relatos de la práctica.

He propuesto una distinción respecto de las formas de trabajo narrativo acá descritas a la que he llamado *Indagación Narrativa de Aula* (Salinas *et al.*, 2017). De cierta forma, el encuentro entre las perspectivas narrativas acá mencionadas se mezcla con las perspectivas que cruzan mi camino como investigador del aula; de ello resulta una síntesis que asumo como una aproximación metodológica al estudio del aula, y que me convence como un camino por recorrer en colaboración y co-elaboración con profesores, profesoras y estudiantes de pedagogía. A continuación, resumo la perspectiva de Indagación Narrativa de Aula.

La perspectiva: Indagación Narrativa de Aula

En algún momento de mi búsqueda reparé en la idea de “experiencia escolar”, y me pregunté qué significaba “tener una experiencia escolar”. Ese interrogante puede irse ordenando cuando uno pregunta a cualquier persona: “¿Qué experiencia tienes?”, y lo más probable es que la respuesta sea un listado de las categorías que a esa persona le hacen sentido en el momento, ya sea como acciones o como identidades (por ejemplo, “sé cocinar”, o “soy profesor”, etc.). Entiendo la indagación narrativa como una aproximación al estudio de la experiencia, tanto personal como social.

La idea de indagación narrativa que presentaron Clandinin y Connelly (2000) se basa en las perspectivas teorizadas por John Dewey (1938) sobre la experiencia, y enfatiza principalmente en los modos de hacer investigación narrativa.

Dewey presentó tres elementos necesarios para elaborar una teoría sobre la experiencia, que llamó *principio de continuidad*, *principio de interacción* y *situación*. El principio de continuidad apunta al supuesto de que cada experiencia que se vive transforma al individuo que la ha vivido, modificando cualitativamente la forma de entender las experiencias subsecuentes, así como sus hábitos, actitudes, emociones y sensibilidades. El principio de interacción apunta que las experiencias genuinas implican acciones que escapan a lo que ocurre “dentro” del individuo, acciones que van dirigidas a modificar las condiciones en que ocurre la experiencia y hacen que cualquiera de ellas sea un intercambio entre las condiciones objetivas y las internas. La situación, como concepto, emerge o se constituye con el conjunto de condiciones objetivas e internas. Clandinin y Connelly (2000) decodifican así que la indagación narrativa ocurre en un espacio tridimensional de indagación, compuesto por la dimensión temporal, la espacial y la personal-social.

Quizá el foco de estos autores puesto en explicar el cómo se hace indagación narrativa, más que en darle una definición, se relaciona con cierta tendencia que las personas tenemos de recurrir a contar una historia, a elaborar un relato, para hacer entender una experiencia. La predisposición a contar historias o a estructurar el saber de forma narrativa se relaciona con que los relatos son capaces de encapsular la experiencia y darle sentido a lo que inicialmente se ponía solo como una categoría de las cosas que una persona hace en su vida. Es distinto decir “Soy papá de una niña de nueve años” que contar una historia de lo que pasó cuando “llevé a mi hija al médico” o “busqué un colegio para mi hija”. De cierta forma, el relato refleja la identidad de manera diferente a la simple categoría de identidad. Clandinin (2013) propuso la indagación narrativa como una forma de honrar la experiencia vivida, dado que en ella residen conocimientos

y comprensiones importantes. De allí que la propuesta que emerja resulte aparentemente simple: hay que detenerse a escribir la experiencia como historias o relatos.

El interés principal que había movido mis indagaciones previas no había cambiado, pero sí tenía un conjunto nuevo de elementos para observarlo. Estaba interesado en la representación narrativa de la experiencia de aula desde una indagación de la práctica, en —como decía Clandinin— buscar formas de representar el saber del aula honrando la experiencia. Organicé mis ideas sobre la base de tres preguntas: *¿qué es el aula?*, *¿quién indaga el aula?* y *¿cómo se indaga el aula?* (Salinas *et al.*, 2017). Estas preguntas permitían describir la singularidad de la perspectiva propuesta de Indagación Narrativa de Aula.

Para describir lo que es el aula, me auxilié de las perspectivas ecológicas (Doyle, 2006). Además de reconocer que es un espacio complejo, se entiende con una dirección liderada por la toma de decisiones docentes. Se asume que estas decisiones están guiadas por compromisos éticos, lo que Doyle llama “ética de la practicalidad” (Doyle, 1977; Doyle y Rosemartin, 2012). Para responder sobre quién indaga el aula, encontré en la literatura la noción de *postura indagatoria* (Cochran-Smith y Demmers, 2010; Cochran-Smith y Lytle, 2009), que podría entenderse como una disposición —particularmente de las y los docentes— a reconocerse como constructores sistemáticos del conocimiento sobre su práctica. Esta disposición no sería solo con fines práctico-individuales, sino también como una forma de contribuir al saber conjunto que hay en la profesión. La tercera pregunta tiene su respuesta en lo que ya he discutido como indagación narrativa. Es decir, la producción de una representación narrativa de la experiencia es el modo con el cual podemos representar la historia, la subjetividad, y las relaciones y eventos que ocurren en esta ecología que

llamamos *aula escolar*. Es decir, el relato busca representar el saber docente en acción.

Una vez establecidos los elementos que constituyen, por principio, la indagación narrativa de aula, me aboqué a estimular un diseño de aproximación metodológica. Si bien el giro narrativo en las ciencias sociales llevaba ya varias décadas, no había —ni hay— una única forma de enfrentar metodológicamente la producción de textos de investigación de carácter narrativo. De allí que el “modo de hacer” ofrecía una apertura creativa, y tomé lo que me ofrecía mi experiencia indagando aulas y las experiencias con las que me fui familiarizando. El primero de los elementos que constituyen la construcción de relatos de la práctica desde la indagación narrativa de aula es un foco en el registro de *datos de la práctica*. Entendemos eso como un registro sistemático de información, que implica su relevamiento en distintos niveles: registros del aula, registros alrededor del aula y registros de las voces de los actores del aula. Este levantamiento es clave como elemento o nodo articulador de la colaboración entre investigador/a y profesor/a, entendiéndolo que el rol de posible observador/a externo/a de quien realiza una investigación académica puede ser el facilitar y organizar los registros. Entre estos registros se podrían contar: artefactos de estudiantes (por ejemplo, respuestas escritas, dibujos, bitácoras de trabajo, etc.), artefactos de la docencia de aula (por ejemplo, material de planificación, comunicaciones escritas, etc.), video o audiograbaciones de las situaciones de aula, notas de campo, entrevistas informativas, audio-bitácoras docentes, cuadernos de reflexiones, y otros registros.

El segundo elemento que constituye la construcción de relatos de la práctica sería el análisis —primero individual y luego grupal— de los materiales mediante la construcción de relatos. En este sentido, los materiales relevados sirven como insumo y como detonante de la escritura individual

de un relato de la práctica. Con suficiente tiempo y concentración, las y los docentes que se involucran en crear un relato de su práctica usan individualmente el material relevado para ordenar sus ideas, priorizar los mensajes, seleccionar los personajes de sus relatos, y explicar y explicarse en ellos. En una comunidad de aprendizaje, los relatos pueden ser leídos, comentados, analizados y editados en un proceso que colectiviza la experiencia individual del/la docente. El compartir los relatos —leerlos al grupo— produce algo más que solo la lectura. También gatilla que quienes escuchan compartan lo que saben de la situación, se conecten con los eventos que describen quienes leen, y de esa forma asuman un rol de escucha activa.

El tercer elemento es el reconocimiento del relato como un producto de la indagación. Clandinin y Connelly (2000) hablaban de que la indagación narrativa produce un “texto narrativo de investigación”, cuya principal característica es capturar una transformación, ya sea de un lugar, de una persona o de una cosa. Esas características son, justamente, las que constituyen a los relatos y, por lo tanto, en la indagación narrativa de aula los relatos de la práctica son los textos narrativos de investigación.

Hemos sostenido que el relato como *texto narrativo de investigación* representa en sí mismo los resultados de la indagación narrativa de aula. Los relatos, co-construidos o co-elaborados en base a la interpretación colaborativa de los *datos de la práctica*, son en sí mismos los artefactos producidos por la interpretación de los datos, y así nos invitan a desafiar las convencionales representaciones del conocimiento de aula. (Salinas et al., 2017: 111-112)

Lo que convoca a la indagación narrativa de aula es la representación narrativa del conocimiento de la práctica de aula, entendiendo que en la producción de relatos del aula —basados en datos de la práctica— se ubica un saber de la experiencia, es decir, el relato muestra una transformación de una persona que ocurre en una situación particular, sus diálogos internos y sus dilemas compartidos. A diferencia de las perspectivas biográfico-narrativas, el relato de indagación narrativa de aula se propone iniciar desde la memoria de la práctica registrada de forma sistemática. Al ser un relato, es casi inevitable que la biografía aparezca, auxiliando en el relato el principio de continuidad que implica el reconocimiento de un evento como experiencia.

Y una vez listo el relato, ¿qué hacer con él? Hay una respuesta operativa que está en la base del trabajo de indagación narrativa de aula: hay que socializarlo, transformarlo como parte de un acervo de experiencia colectiva sobre las aulas. Y, sin embargo, aún queda fuera otra cosa. Una vez leído, ¿qué se hace con el relato desde la investigación? ¿Se usa? ¿Se deja?

Traducción y traición desde los relatos de la práctica

La dificultad que he notado con la traducción de los relatos se relaciona con la interacción en el campo de estudios en educación. He presentado la aproximación narrativa al estudio de la práctica de aula en varias conferencias nacionales e internacionales. Ello me ha permitido entender las reacciones a la propuesta de indagación narrativa de aula. Al presentar las perspectivas narrativas a una audiencia enfocada en la observación de aula, las reacciones fueron algo confusas. En el trabajo “Towards a narrative inquiry of classroom observation: a study of science teaching in Chile” [Hacia una indagación narrativa de la observación de aula: un estudio

de enseñanza de las ciencias en Chile] ejemplificamos, junto a una colega y una profesora participante de un proyecto de investigación, el resultado de una perspectiva narrativa con un relato de una situación de aula. Algunos revisores señalaron que los resultados se referían “solo a un caso”, mientras que otros argumentaban una falta de traducción desde el significado teórico de “experiencia de aula” a una actividad efectiva de observación de aula. Quedé con la sensación, y el desafío, de que existía una dificultad al postular una visión narrativa para la comprensión de las aulas en un campo acostumbrado, quizá, a un canon de observación de aulas que mantenía la lejanía entre observador-observado.

En otra oportunidad envié la propuesta titulada “A Framework for Classroom Narrative Inquiry” [Un marco para la indagación narrativa de aula] que, si bien no fue aceptada para presentarse, sí recibió comentarios favorables. Los revisores fueron personas familiarizadas con perspectivas narrativas, y valoraron el hecho de vincular el trabajo con la *postura indagatoria*. Sin embargo, una de las críticas que señalaron era la falta de evidencia en torno a cómo la indagación narrativa de aula se diferenciaba de otras aproximaciones narrativas ya desarrolladas. Uno de los elementos señalados por uno de los revisores fue clave:

El marco es útil, pero me pregunto sobre el rol del “investigador académico” en el marco. Ello me parece más bien ser una posición tradicional —el investigador académico como aquel que indaga y el profesor de aula como el que es sujeto/participante. ¿Cómo son estos “datos de la práctica” diferentes de la investigación narrativa o cualitativa tradicional? Parece ser que una de las cosas que es importante acá es que el profesor-investigador es al menos parte de la respuesta al “quién indaga”, pero si es el investigador académico

quien es la persona de contacto, el instigador de la investigación, el quién, entonces ¿cómo es que esta aproximación desafía la posicionalidad tradicional?
(Traducción propia)

De cierta forma, la devolución que me hacían los revisores de la propuesta daba en preguntas que claramente me tensionan, y supongo tensionan a varios. Quizá podría explicar que las conferencias eran en un idioma que las/os profesores co-elaboradores no manejaban. Pero eso no dejaba fuera la pregunta sobre quién instiga la investigación, y cuál es el rol que se implica en esa instigación. Por un lado, mi intención era mostrar una aproximación que de cierta forma me sacaba del “protagonismo” en la investigación. Pero, al mismo tiempo, me veía en la situación de ser quien reportaba el trabajo con base en mis propias formas de entender la indagación académica. Era el traductor, pero al mismo tiempo me parecía un traidor. *Traduttore/traditore*. ¡Qué difícil!

Quizá una de las experiencias que me marcaron en este sentido fueron las revisiones al trabajo “Teacher Stories: Towards Narrative Representations of Classrooms and Curriculum Tensions from Data of Practice” [Relatos docentes: hacia representaciones narrativas de las aulas y las tensiones curriculares desde los datos de la práctica]. En este trabajo, buscaba mostrar —en conjunto— cómo los relatos permitían reflejar un tema en común: las tensiones curriculares. Estábamos convencidos/as de que los relatos de la práctica reflejaban dilemas del currículo de una forma que no se reflejaban en otros artefactos de investigación. Produjimos un relato que mostraba estas tensiones a fin de ejemplificarlas. Uno de los revisores señaló:

...hubiese sido útil saber más sobre la naturaleza de la colaboración entre investigador académico-investigador

docente. ¿Cómo trabajaron juntos? [...] Me temo, desde la lectura de la propuesta, que los investigadores académicos impusieron su agenda narrativa sobre los investigadores practicantes.

Es claro que no fuimos suficientemente convincentes respecto de la colaboración. Pero, sin embargo, noto que hay en esta reacción una pregunta que me persigue. ¿Cómo evitar imponer una agenda cuando se trabaja en esta colaboración? ¿Qué motivar —como investigador académico— cuando se propone la co-elaboración de relatos desde la práctica?

Me he convencido de algo: la indagación narrativa del aula, la representación del conocimiento mediante artefactos narrativos, como relatos e historias. Y, sin embargo, pareciera que hay algo de lo que no me he convencido en mis propios compromisos con el saber. Es un fantasma constante, sobre la traducción y la línea delgada que la separa de la traición.

Consideraciones finales: la reflexión sobre la producción académica y relatos de la práctica

Con la distancia, hoy veo que de las consecuencias fundamentales de apropiarse de esta forma de indagar el aula, hay una cierta renuncia a la que —como investigador académico— estaba acostumbrado a dar por sentado: guiar las indagaciones del aula con mis preguntas. Al hacerlo, puede ser que ya no esté en el ámbito de la indagación narrativa del aula, sino que me ubique fuera, como un investigador que transforma un fenómeno en objeto de estudio, y lo estudia siguiendo fines que escapan, necesariamente, a quienes hacen docencia en el aula. Hacer indagación narrativa de mis prácticas necesariamente me debe ubicar fuera del aula escolar para atender a mis prácticas como investigador académico.

Las presiones con las cuales funcionan las universidades neoliberales como las nuestras han sido objeto de distintos análisis y críticas. En nuestro trabajo académico, esas presiones se reflejan en evaluaciones sobre la productividad académica, representada principalmente por la escritura y publicación de artículos en revistas académicas indexadas, a veces en índices cuyo reconocimiento está alejado del debate necesariamente público que implica el saber acumulado en educación. De allí que el trabajo académico comprometido con el mundo educativo no-universitario y sus problemáticas se vea tensionado con los tiempos y focos que impone el “rendimiento” de la universidad neoliberal.

Este libro nos convoca a discutir esta situación que a ratos es un dilema, en que nuestro trabajo académico facilita el tomar una actitud interpretadora del mundo docente e imponer una voz analítica sobre lo que representa, mientras al mismo tiempo buscamos mostrar la producción narrativa docente como el resultado de la propia voz docente. A propósito de este aparente dilema, reflexiono con base en tres ideas. La primera es el compromiso ético, en donde se asume que un aspecto constituyente de la rigurosidad académica es, justamente, el abordaje ético de la investigación. La segunda idea tiene que ver con el reconocimiento explícito y transparente de la posicionalidad al momento de incorporarse a la elaboración de relatos. La tercera idea tiene que ver con el compromiso práctico que se asume con los relatos elaborados por docentes, y por nosotras y nosotros mismos.

La ética de investigación

Ciertamente, uno de los elementos que se incorporan en la discusión de la producción académica sobre los relatos de la práctica es el aspecto ético. En investigación educativa,

Wood y Smith (2018) señalan que hay tres principios fundamentales en la ética de la investigación: el consentimiento, la honestidad y el cuidado. El consentimiento se relaciona con que las y los participantes de las investigaciones concedan su participación conociendo los propósitos, formas de participación, y almacenamiento y uso de la información que se recaba en una investigación. La honestidad implica reconocer los límites existentes en la investigación, así como también cuidar el reporte prolijo de sus procedimientos. El cuidado, muy relacionado con el otro principio, conlleva prever las implicancias que tienen las investigaciones para otras personas, en particular cuando la investigación en educación tiene muchísima relación con personas más que con objetos de estudio estáticos.

Al adoptar una perspectiva ética sobre la rigurosidad de una investigación, la formulación constante de preguntas éticas antes, durante y después del proceso investigativo es central. Por ejemplo, uno podría preguntarse: ¿cómo se reconoce la autoría de un relato al mismo tiempo que se protege información que podría comprometer la integridad de las/los participantes —autores— de los relatos? O bien, ¿cómo los relatos y la información que proveen se relacionan con aspectos de cuidado de los y las niñas? ¿Cómo proceder cuando, por los motivos que sea, alguna/o de los participantes tenga algún episodio que sea gatillado por las emociones sobre escribir desde datos de la práctica? En la producción de relatos mediante la indagación narrativa de aula, hay múltiples oportunidades para formularse preguntas de carácter ético, y al mismo tiempo ponerlas en discusión del equipo. Esa vigilancia ética está y debiese estar en la base de la pregunta sobre la interpretación académica de los relatos docentes.

La posición de investigador

Uno de los aspectos más importantes de entender, también desde la ética, es que la posición de un investigador/a, nos guste o no, tiene un papel distinto en la producción de relatos docentes que aquel de quien escribe el relato docente. En el marco de la indagación narrativa, se asume que hay un investigador-docente, que es la persona a quien se llama a escribir sobre su práctica. Pero ese llamado contiene algunas formas implícitas: iniciativa académica (no docente), reconocimiento (direccional) desde “lo académico” a “lo escolar”, y metodologías específicas desarrolladas con un fin que bien puede ser beneficioso para “la voz docente”. Mauricio Núñez defendía la idea de que en la escritura de relatos reside una herramienta para “desarrollar una verdadera praxis de la acción docente” (Núñez, 2015: 65). Y nos confiesa, sobre la presentación de su trabajo: “algunos me preguntaban cómo lograr que los profesores escribieran. Me decían que ellos no lo conseguían” (p. 66). También nos señalaba que este descubrimiento de la escritura narrativa de casos ocurre en un período en que él mismo era docente en el sistema escolar. Pero también nos cuenta que desarrolla talleres de escritura con profesores, con una metodología algo enunciada.

Esta experiencia, vista a los ojos de esta reflexión, es clave. También porque, desde la perspectiva en que la comparto, implica que existe una “posición” de promotor de la elaboración de relatos docentes, la misma posición que en general recae en un espacio académico. Reconocer esta posición es clave para promover las prácticas de indagación sobre la propia práctica docente basadas en aproximaciones narrativas. También lo es el reconocerse en medio de una experiencia, que puede o no quedar reflejada en los relatos. Clandinin y Connelly (2000) señalaban que la indagación narrativa permite comprender la experiencia a través de la “colaboración

entre investigadores y participantes, a lo largo del tiempo, en un lugar o serie de lugares, y en interacciones sociales en un medio” (p. 20, traducción propia). El establecimiento claro de la relación de colaboración es una de las características de las aproximaciones narrativas, y que —de alguna forma— debe reflejarse en lo que se produce como resultado de la colaboración: los textos narrativos de indagación.

La socialización consensuada

El principio con el cual los textos narrativos de indagación —los relatos de la práctica— se transforman en voz docente tiene el prerrequisito de que cuenten con la autoría de quien relata. Esto es una cuestión básica, dado que instala una aproximación a la producción académica que es profundamente contraintuitiva. En mi experiencia guiando trabajos de indagación narrativa de aula con futuros profesoras/es, queda claro que el producto de la indagación no es necesariamente un texto en que se sigue un canon de presentación académica, con las “corazas” que protegen ese saber bajo subtítulos como “marco teórico”, “metodología”, “resultados”, “conclusiones”, etc. Lo que se produce es un relato sobre la práctica que condensa o prefigura lo que sería el producto canónico de estas indagaciones. Esa forma de mostrar el resultado de un proceso indagador necesariamente requiere una defensa en los círculos académicos, pues, al fin del proceso, lo que se presenta es una historia. De allí que una de las preocupaciones que debemos sortear es el reconocimiento de los relatos como textos producidos académicamente, con la rigurosidad que implica el contar con trabajo académico, pero con representaciones distintas de la experiencia del saber, más vinculadas a lo que profesionalmente serán las fuentes de lo que Shulman (1997) llamaba la “sabiduría de la práctica”. Los relatos como tales son ya un producto analítico de la práctica.

Como representaciones del saber profesional, los textos requieren una circulación para ser leídos, interpretados, relacionados. Para Daniel Suárez y Liliana Ochoa (2005), la documentación narrativa de experiencias pedagógicas tiene, justamente, el propósito de poner en circulación las experiencias que relatan las/os docentes. Es desde esa circulación que los relatos dejan de ser un producto estático y adquieren el dinamismo que implica un campo del saber. Desde mi perspectiva, si hay algo en lo que las/os investigadores contribuiríamos a no traicionar los relatos es en poner en circulación los relatos.

Para cerrar, puedo reiterar que las aproximaciones narrativas son una respuesta metodológica a preguntas que se realizan desde una posición académica. Cuando comencé el camino de la educación científica, me encontré con una idea que hasta hoy me sigue: ¿cómo organizar el saber de lo que pasa en un aula? La noción de experiencia y su representación mediante relatos de la práctica son una poderosa herramienta para enfrentar esta pregunta, con la potencialidad de mantener niveles de compromiso ético y político con la actividad docente y sus protagonistas. Descubrí el poder de los relatos docentes desde la insatisfacción que me producían las formas dominantes de mostrar las aulas, limitadas para explicar la complejidad de lo que ocurre en ellas. Ese poder descubierto no solo entrega una herramienta de registro de la experiencia del aula, sino que también opera en otra dimensión: capturar el saber docente. Asumí que para transformarme en el académico que investiga el aula debía dejar ir parte de lo que tradicionalmente se entiende como *producto académico*. Es un conflicto que tiene el potencial de ser muy provechoso para distintas áreas de indagación educativa: el currículo, las prácticas, las subjetividades docentes, la organización de la escolaridad, la formación inicial docente, el desarrollo profesional docente. De cierta forma, la

traducción que hago hoy sobre lo que significa el trabajo académico con relatos de la práctica implica que mi rol, como académico, es promover su producción y circulación, con la autoría propia que debe tener la voz docente. Es quizá la forma de resolver, momentáneamente, el conflicto que implica la traducción-traición de los relatos de la práctica.

Referencias

- Arévalo, A. y Nuñez, M. (2016). Los profesores hablan. Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. *Revista Docencia*, núm. 60, pp. 54-65.
- Arévalo, A., Nuñez, M. y Lepe, Y. (2016). De la vivencia a la experiencia: Los relatos docentes y los saberes que encierran. Hayden, C. (ed.), *Saberes de la experiencia: Relatos pedagógicos de docentes de Chile*, pp. 183-211. Colegio de Profesores de Chile.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, vol. 22, núm. 1, pp. 5-12 y 18. En línea: <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X022001005> (consulta: 01/06/2022)
- (1994). Preservice teachers' well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 26, núm. 3, pp. 235-252. En línea: <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0022027940260301> (consulta: 01/06/2022)
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. y Demmers, K. (2010). Research and Teacher Learning: Taking an inquiry stance. Kwo, O. (ed.), *Teachers as Learners: Critical Discourse on Challenges and Opportunities*, pp. 13-44. Springer. En línea: <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9676-0> (consulta: 01/06/2022)
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, pp. 97-125. Lawrence Erlbaum.
- Doyle, W. y Carter, K. (2003). Narrative and Learning to Teach: Implications for Teacher Education Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 35, núm. 2, pp. 129-137.

- Doyle, W. y Rosemartin, D. (2012). The ecology of curriculum enactment: Frame and Task Narratives. Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J. y Levy, J. (eds.), *Interpersonal Relationships in Education*, pp. 137-147. Sense Publishers.
- Geelan, D. (2007). Songs of Innocence and of Experience: Impressionist Tales and Secret Stories of Life in Classrooms. Taylor, P. C. y Wallace, J. (eds.), *Contemporary Qualitative Research: Exemplars for Science and Mathematics Educators*, pp. 139-148. Springer. En línea: <<http://www.springerlink.com/index/L21408P323442771.pdf>> (consulta: 01/06/2022)
- Geelan, D. y Taylor, P. C. (2001). Writing our lived experience: Beyond the (pale) hermeneutic? *Electronic Journal of Science Education*, vol. 5, núm. 4.
- Goodson, I. (2003a). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 19, pp. 733-758. En línea: <http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_historias_personales_profesionales_docentes_goodson.pdf> (consulta: 01/06/2022)
- (2003b). *Professional Knowledge, Professional Lives*. Open University Press. En línea: <<https://doi.org/10.1080/13674580400200458>> (consulta: 01/06/2022)
- Goodson, I. y Gill, S. (2011). The Narrative Turn in Social Research. *Counterpoints*, núm. 386, pp. 17-33. En línea: <<http://www.jstor.org/stable/42981362>> (consulta: 16/04/2021)
- Gunckel, K. L., Covitt, B. A. y Salinas, I. (2014). Teachers' Uses of Learning Progression-Based Tools for Reasoning in Teaching about Water in Environmental Systems. Annual Meeting of NARST.
- (2018). Learning progressions as tools for supporting teacher content knowledge and pedagogical content knowledge about water in environmental systems. *Journal of Research in Science Teaching*, núm. 00, pp. 1-23. En línea: <<https://doi.org/10.1002/tea.21454>> (consulta: 01/06/2022)
- Hayden, C. (ed.) (2016). *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*. Colegio de Profesores de Chile A.G. -Departamento de Educación.
- Mearor, L. (1997). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers. Ball, S. J. y Goodson, I. (eds.), *Teachers' lives and careers*. Routledge.
- Núñez, M. (2015). ¡Profesores, a escribir! Pero... ¿para qué? La escritura de relatos como un acto de resistencia a la falta de sentidos. *Revista Docencia*, núm. 55, pp. 62-71.

- Salinas, I., González, N. y Fernández, L. (2017). *Indagación Narrativa de Aula: casos de innovación en educación científica*. Escaparate.
- Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. y Bloom, I. (2002), Measuring Reform Practices in Science and Mathematics Classrooms: The Reformed Teaching Observation Protocol. *School Science and Mathematics*, núm. 102, pp. 245-253. En línea: <<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x>> (consulta: 01/06/2022)
- Shulman, L. (1997). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Jossey-Bass.
- Suárez, D. H. (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación-formación-acción. *Revista Del IIICE*, núm. 30, pp. 17-30. En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/142>> (consulta: 01/06/2022)
- Suárez, D. H. y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>> (consulta: 01/06/2022)
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodologías para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Bibliografía de consulta

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. [El conocimiento práctico personal de los profesores en el paisaje del conocimiento profesional]. *Teaching and Teacher Education*, vol. 13, núm. 7, pp. 665-674.
- Doyle, W. (1977). The Practicality Ethic in Teacher Decision Making. *Interchange*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-12. En línea: <<https://doi.org/10.1007/BF01189290>> (consulta: 01/06/2022)