



CAPÍTULO I

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS I: una mirada a lo inusual

Olga Patricia Bonilla Marquínez¹

1. Doctora en Ciencias de la Educación RudeColombia-UTP, docente Universidad Católica de Pereira, investigadora principal proyecto “Narrativas pedagógicas y transformación reflexiva del maestro”, radicado en la Dirección de Investigaciones e Innovación de la UCP. Código interno: No.DII-017-019. Contacto: olga.bonilla@ucp.edu.co



La transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la formación de maestros en ejercicio, así como en la proyección de las funciones sustantivas de extensión e investigación con impacto local, pero con una mirada mundial, comprometen el despliegue sobresaliente en los sentidos² ontogenético, cultural y filogenético de la cultura escolar, a partir de las narrativas de experiencias pedagógicas de los docentes, como estrategia para su formación y desarrollo profesional.

Por consiguiente, la relación entre los actos educativos, las Narrativas Pedagógicas³ (NP) y la formación de los maestros, impulsa proyectos de aula mediados por el enfoque socio-constructivista, el cual moviliza y desfrontera dichas narrativas en los contextos escolares, construyendo horizontes de trabajo para la reflexión de la práctica sustentada en referentes teóricos, conceptuales y valores profesionales. Implica, críticamente, la transformación *situada* del maestro mediante su historia de vida en escenarios pedagógicos; es decir, pensar desde ella (historia de vida), para ella y con ella, lo que exige vocación y resonancia desde un espacio y a partir de situaciones que dan sentidos y significados en su *situatividad*⁴, a la vez que desarrolla su relacionamiento al visibilizar las prácticas en ambientes escolares locales con reflexiones de referencia y de orden mundial. Dicha relación posibilita la interacción entre los maestros inmersos en estos escenarios mediante la negociación y renegociación de significados, e involucra en cada uno entendimientos que, desde el *self* transaccional y desde ese YO conceptual creado por la reflexión del maestro, generan comunidades de pensamiento, o las conocidas comunidades de aprendizaje (ver Ilustración 1).

Lo anterior en relación con los actos educativos, las Narrativas Pedagógicas y la formación de los maestros, se implica en la cultura organizacional escolar y desvela cómo los docentes, al interactuar entre sí, crean sentido a partir de lo establecido y admitido por la tradición escolar, esto es, lo canónico y lo habitual. Se trata, entonces, de interpretar y narrar el significado de lo desacostumbrado, de lo no-rutinario. De tal manera que la investigación educativa busca sensibilizarse desde la práctica pedagógica, se manifiesta en los diferentes espacios de enseñanza-aprendizaje y se

-
2. Ontogenético: será la historia abreviada de lo filogenético. Cultural: reconocimiento por las tendencias de la comunidad educativa para compartir historias diversas y reconocimientos por lo canónico y lo habitual del contexto situado. Filogenético: capacidad en los maestros para reconocer las creencias y los deseos de las vidas situadas en el aula.
 3. Narrativas Pedagógicas (NP): categoría teórica que emerge de las investigaciones sobre *Narrativas en contextos educativos vulnerables*. Es la forma discursiva que refleja la organización del conocimiento humano, que posibilita el despliegue de la imaginación, la cual cumple un rol fundamental en la comprensión de nuevos aprendizajes y en la interpretación de la realidad en contextos situados educativos.
 4. Son situaciones de contexto creadas a través de las Narrativas Pedagógicas (NP); son genuinas y, en ellas, los niños, los jóvenes y los maestros se enfrentan a su cotidianidad por medio de experiencias multidimensionales, especialmente en su práctica escolar, lo que proporciona aprendizajes significativos y reflexivos.

encuentra ligada a los saberes pedagógicos que han sido transformados por los docentes. Esta implicación, desde el sentido, provoca en los maestros el reconocimiento de condiciones diferenciadoras en el significado y, por supuesto, serán las que movilicen las comprensiones divergentes de la realidad escolar.

En cuanto a los autores referentes para el desarrollo de esta experiencia, Dewey (1989), Schön (1992) y Thompson (2008) coinciden en el postulado de aprender haciendo, dentro del cual la práctica pedagógica y la reflexión son objetos de análisis de la propia realidad, lo que permite recrear la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales. De Stenhouse (1998) se toma el concepto de comunidad de aprendizaje desde y en la investigación, en un continuo experiencial; este autor explica, además, la naturaleza del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje.

Por otro lado, Jackson (2001) expone que la práctica reflexiva deja su impronta en la vida escolar y dota de sentido la existencia para fundamentar la experiencia individual y grupal que motiva la vida asociativa. Chase (2013), Bolívar (2001) y Bruner (1998) avalan el intercambio de las experiencias de vida cuando plantean que es la manera constante de actualizar nuestra historia y nuestra trama narrativa; ellas abren el espacio en la investigación a una exigencia indiscutible: comprender los detalles biográficos, tal como los narra quien los vive, provocando Yoes posibles de turno. Finalmente, los aportes mencionados de cada autor se articulan con la cultura organizacional escolar⁵.

1.1 Reinventarse a través de la reflexión pedagógica

La transformación y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en la formación de los maestros en ejercicio, así como la proyección de las funciones sustantivas de extensión e investigación, cuentan con un reconocimiento desde una mirada mundial. De igual manera, el componente teórico-metodológico que subyace en las Narrativas Pedagógicas y en las experiencias educativas de los maestros, se consideran una estrategia para la formación y el desarrollo profesional de los mismos.

La experiencia de los docentes conforma la base de los hechos que ayudan a modificar el orden, lo canónico, situación que exige pasar de la *cosa* u objeto al ser en la vida escolar. Por ello, la Narrativas Pedagógicas son un medio que implica, de manera permanente, la reflexión e inferencia de los maestros, y para que las narrativas sean un medio y se puedan realizar dentro del ambiente educativo, Bruner (1990) recomienda cuatro constituyentes fundamentales:

5. La gerencia educativa en esta conversación es una categoría que aporta sentido de *situatividad* a la interdependencia de la práctica pedagógica, las narrativas y la formación reflexiva de los maestros, con el fin de buscar un ejercicio más crítico en y sobre la acción.

Primero, un medio que enfatice la acción humana o la “agentividad”, es decir, la acción dirigida a determinadas metas controladas por agentes. Segundo, es necesario que se establezca y se mantenga un orden secuencial, que acontecimientos y estados se encuentren “alineados” de un modo típico. Tercero, la narración requiere una sensibilidad para lo que es canónico y lo que viola dicha canonicidad en la interacción humana. Por último, la narración requiere algo parecido a lo que sería la perspectiva de un narrador. En la jerga de la narratología, una narración no puede carecer de una voz que la cuente (p. 83).

En esta perspectiva, las primeras acciones para estudiar las Narrativas Pedagógicas en la presente investigación, remiten a los significados construidos a partir de los actos, que son referencias compartidas entre pares, aquello habitual que se convierte en norma dentro del contexto educativo, lo que promueve, indirectamente, el segundo aspecto: establecer desde los microanálisis preliminares la emergencia de lo que es inusual, enmascarando lo habitual con la sistematización de la experiencia narrada. El tercer punto de este trabajo dimensiona la mirada lineal a partir de los referentes conceptuales identificados en la investigación, abordados por el investigador y que se denominarán como las Categorías de Análisis.

Para finalizar, se hacen visibles las voces de nuestros actores, que son los impulsos que organizan la experiencia histórica de quienes la viven. Las Narrativas Pedagógicas permiten al maestro sistematizar, comprender sus prácticas y, con ello, emplearlas de manera útil para equipar nuevamente la cultura escolar; además, exponen la existencia relacional entre lo dicho y la manifestación de ese algo por decir (ver Ilustración 1), habilitando en el maestro el escenario del reconocimiento por la diferencia: lo que se manifiesta en la palabra, lo sentido y no expresado, lo expresado y no sentido, expresadas y sentidas.



Ilustración 1. Reinventarse a través de la reflexión pedagógica.



Por lo tanto, se comprende que la formación de maestros, basada en la reflexión sobre su propio trabajo en las aulas, es una actividad dinámica que comprende acontecimientos pedagógicos trazados por proyectos con un enfoque socio-constructivista, en el que el discurso comunicativo corresponde a la narrativa, la cual está en la *praxis*, en la interacción y moviliza diferentes modos de abordar el lenguaje en los contextos educativos, lo que promueve horizontes sin fronteras de trabajo para trascender las prácticas del lenguaje en la educación Básica, Media y Superior que, en algunos casos, se centra en el uso de la lectura y la escritura para obtener datos, acentuar el léxico y memorizar conceptos sin demostrar la comprensión de los mismos.

De manera que las Narrativas Pedagógicas, aplicadas en el ámbito escolar⁶, suscitan la planeación de experiencias reales, para que tanto los maestros como los estudiantes se enfrenten, de forma efectiva, a la resolución de problemas prácticos, cotidianos. Estas narrativas se convierten en una herramienta valiosa, eficiente y necesaria para establecer interacciones mediante de los contenidos; además, movilizan reflexiones locales con una perspectiva de orden mundial.

A través de ellas, el maestro logra descubrir que la relación pedagógica se enriquece con la esencia y el enaltecimiento de ese *otro* o de los *otros*, que se acontece desde comprender a la persona, al entorno, a otras personas, porque esas singularidades son modelos sociales cuyas normas y significados se internalizan de manera particular (ver Ilustración 2).

Por eso, más que un número o un nombre en una lista, la narrativa permite identificar a un ser que siente y que sueña, que sufre o se regocija, que ríe y que llora; un ser capaz de imaginar y de crear fantasías posibles, con capacidad de vivir aventuras que se exploran infinitamente. A partir de ahí, ese maestro terminará por descubrir que ya nada, ni lo otro, ni los otros, ni el “yo” maestro, podrá ser como antes, será un Yo concepto creado por la reflexión.

6. Referido a inicial, básico, técnico, tecnológico, profesional, posgradual.



Ilustración 2. Comprender y situar las vidas individuales.

Así, las Narraciones Pedagógicas estructuran el acto educativo y, con ello, el relato y el saber pedagógico se convierten en una forma de contar las historias de vida para comprender aspectos de la experiencia individual. También aportan información precisa sobre cómo, desde el acto pedagógico, se altera el ambiente que rodea a los niños, jóvenes y maestros en contextos educativos, promoviendo una constante reorganización o reconstrucción, especialmente de la experiencia en el aula, para otorgar sentido a lo presente y aumentar la capacidad de liderar los nuevos retos que trae consigo el mundo contemporáneo. De igual modo, se ocupan de guiar procesos de comprensión y recomprender en la producción de textos, y de conceptualizar las experiencias que fundan espacios reflexivos con criterio razonable en la formación de seres humanos.

Entonces las narrativas, y especialmente las pedagógicas, son un mecanismo para organizar el conocimiento escolar; asimismo, se conciben como un *vehículo* esencial en el proceso de la educación porque, por medio de ellas, se cuentan historias biográficas de uno a *uno* mismo y para los otros. Al narrar estas historias se van construyendo significados con los cuales las experiencias adquieren sentidos compartidos, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración y del *self* transaccional que, según Bruner (1998), es la interacción con los otros la que permite el intercambio de experiencias de vida, del continuo actualizar de nuestra historia, de nuestra trama narrativa, y cada una de estas modalidades comporta modos característicos de construir la realidad. También afirma Bruner (1998) que, en una buena narración, desvelada a través de los relatos, se evidencian dos panoramas simultáneamente:

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una “gramática del relato”. El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir, los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos (p. 25).

Estos dos panoramas reflejan el conjunto de modos de pensar, sentir y actuar compartidos entre los niños, los adolescentes y los maestros, desvelando parte de su identidad social y de su perspectiva del mundo, sobre todo, en lo que tiene que ver con las emociones y valoraciones.

Las Narrativas Pedagógicas y la transformación reflexiva del maestro involucran cambios situados de sí mismo. Esta transformación de sí implica pensar, y pensar, para el maestro, es interrogar los contextos, los saberes, los discursos de la práctica, las guías de la transformación acción, los actores, las instituciones, su condición ética, política y estratégica, en el marco de un proyecto de sociedad; es convertir lo íntimo, lo privado, en experiencias públicas que serán susceptibles de interpretación desde los sentidos y significaciones que cada docente produce y pone en consideración de los otros cuando escriben, leen o reflexionan, para conversar entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas.

Lo anterior coadyuva al giro democrático en la escuela, al saber pedagógico y a las prácticas de los maestros, que se fundamentan en comunidades de aprendizaje para construir lenguajes para la educación, la pedagogía y la didáctica, las cuales promueven interpretaciones críticas sobre la escuela, los actores y las relaciones pedagógicas. A la vez, ofrece un lugar visible a las palabras, a los significados y a los saberes de los profesores, quienes les dan sentido a las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Las narrativas de los maestros y las del investigador se funden para comprender y transformar la educación a partir de contextos locales con repercusión mundial (ver Ilustración 3).



Ilustración 3. Cambios situados del maestro desde las narrativas.

En ese sentido, Thompson (2008) considera que la práctica es emocionalmente sensible, pues se reconoce el peligro de asumir que esta se basa en hábitos, rutinas, seguimiento sin sentido de los procedimientos, traslación de lo que otros hacen con una base de valor poco clara que contrarresta los objetivos profesionales. Esto advierte que la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos son actividades complejas e interrelacionadas, que no se trasliteran de lugares y contextos, sino que las tres dimensiones son contenidas entre sí; es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por la otra, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada.

Esta es la clave para situar las posibilidades de los niños, los jóvenes y los maestros, al dotar de un sentido más amplio y universal su experiencia, fundamentando su vida individual y colectiva, característica indispensable si se vive de manera asociativa, lo que dinamiza, en consecuencia, la democracia (ver Ilustración 4). Por tanto, la enseñanza, el aprendizaje y los contenidos no pueden separarse de los contextos sociales y culturales de los actores educativos, ellos se encuentran vinculados desde aspectos personales, subjetivos, biográficos de la vida escolar, y se expresan para cobrar sentido a través de los relatos, en la misma medida en que el tiempo humano se articula de modo narrativo. De manera, pues, que la reflexión de la práctica se esclarece mediante el lenguaje narrativo, el cual permite estudiarla en los docentes en ejercicio. En palabras de Connelly y Clandinin (1995), esto es:

El uso de la narrativa, es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (pp. 11-12).

En definitiva, las Narrativas Pedagógicas y la transformación reflexiva del maestro representan un modo de concebir los valores democráticos, el aprendizaje colaborativo y el respeto por las subjetividades, lo que hace de la relación teoría-práctica una unidad imprescindible en las prácticas pedagógicas. Esta relación no se agota en el concepto de docencia, porque las narrativas no son exclusivas de las actividades dentro del salón de clases; incluyen, además, la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos pedagógicos.



Ilustración 4. Dinamizadores de las prácticas.

Las prácticas pedagógicas, las narrativas y la formación de maestros, impacta y moviliza la generación de concepciones en la cultura organizacional educativa que, por medio de la formación en áreas del saber a nivel humanista, pedagógico, administrativo, financiero, jurídico, investigativo y de proyección social, se reflejan en el liderazgo ético y eficaz de cada uno de los procesos académicos y de gestión que enfrentan las instituciones educativas en los diferentes ciclos (Inicial, Básico, Técnico, Tecnológico, Profesional, Posgradual).

Una mirada a los teóricos que han definido sus posturas sobre los temas que se vienen analizando, muestra a autores como Dewey (1989), quienes comprometen la formación reflexiva en educación porque consideran que esta es la vía para renovar al *Yo*, para verse de otra manera y evolucionar. Schön (1992) considera la propia práctica pedagógica como un objeto de reflexión y análisis, y como una ruta privilegiada para la formación. Stenhouse (1998), por su lado, proporciona un referente en el que el maestro desarrolla nuevas habilidades correspondientes a las concepciones de la naturaleza del conocimiento y al proceso de la enseñanza-aprendizaje. En cuanto a Jackson (2001), este refiere que la práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas deja su impronta específica en la vida escolar, mientras que Chase (2013) expone la importancia de la investigación narrativa para comprender los detalles biográficos, tal como los narra quien los vive.

Por otro lado, para promover la formación de los maestros, mediante las narrativas y su relación con la cultura organizacional escolar, es importante que esta posea una visión abierta y fundamentada en relación con dichas prácticas de

formación, porque, necesariamente, se requiere en las instituciones educativas para que los docentes orienten procesos de enseñanza aprendizaje de calidad. Esta reflexión parte de considerar que, al relatar, se genera una estructura en la mente que organiza los elementos de ese relato a través del lenguaje: quien narra, elige unas acciones ubicadas en un tiempo y en un espacio, y pone a actuar a los protagonistas dentro de ese marco. Esto es: el acto de narrar exige un proceso racional para poder decir. Y, en ese proceso de estructurar y organizar los elementos del relato, en este caso el maestro, realiza una comprensión de su práctica de aula, reflexiona alrededor de ella, encuentra sus logros y sus vacíos y vuelve a narrar, con el propósito de ir acercando su práctica pedagógica a los objetivos trazados.

El hecho consiste en formar maestros capaces de contar historias por medio de las cuales puedan reflexionar sobre su quehacer dentro del aula, para que su práctica pedagógica deje de ser simplemente una transmisión de conocimiento. Por el contrario, debe enriquecerse con los saberes cotidianos, con los saberes de sus estudiantes, y juntos tienen la obligación de construir conocimientos desde sí mismos, desde los autores y desde el contexto local, para el mundo. Porque la narrativa exige adentrarse en el *Yo* de sí mismo para, por medio del lenguaje, expresar el universo, la visión que se tiene de él y de su realidad, la visión que se tiene del *otro*.

Solo mirándose a sí mismo, el maestro puede reconocer al *otro*, es decir, a sus niños y jóvenes, y esto deviene de una mirada crítica de sí mismo. Acontece también por el reconocimiento de la diferencia (ver Ilustración 1) que se manifiesta dentro del aula y que debe llevar a comprender quiénes son los seres humanos a los que dirige el maestro su práctica pedagógica. Las narrativas permiten este ejercicio, puesto que, cuando se narra, se está hablando de sí mismo, de los otros, de las personas, y como consecuencia, las Narrativas Pedagógicas dejan huella en la formación de los maestros, porque ella en sí misma constituye un ejercicio de investigación riguroso.

En esta dirección, investigar exige al docente asumir maneras diferentes de enseñar y de aprender, las cuales se renuevan cada día con una nueva historia de vida. Por tanto, es importante indagar por mi desempeño y el de los otros (maestros y estudiantes) para ir construyendo mi biografía personal y profesional, para enriquecer mi práctica pedagógica desde la reflexión y la crítica, lo que me lleva, irremediamente, a formar y a formarme como sujeto crítico, activo, que asume posiciones frente a la realidad con los argumentos que entrega el saber sobre sí mismo, para aplicarlo y retroalimentarlo con el conocimiento de los demás y del mundo que nos rodea.

Los planteamientos anteriores conducen a considerar que las Narrativas Pedagógicas llevan inmersas, dentro de sí, una serie de procesos mentales que se

vehiculan a través del lenguaje en el momento de narrar: seleccionar, sintetizar, estructurar la información, solo por nombrar algunos. Incluso, la misma narrativa exige ser evaluada, confrontada y, finalmente, ser contada, transmitida a los demás. A medida que avanza el proceso, la narrativa se va fortaleciendo en estructura y contenido, porque contar una historia de lo que sucede dentro del aula siempre ha sido valioso, solo que a los maestros no se les había dicho hasta hace unos años. Ellos desconocían que, en la cotidianidad de las instituciones educativas, dentro de las aulas, hay historias que tienen que contarse para construir el conocimiento, para saber cómo se aprende a convivir con el otro en ese micro-contexto cultural que es el aula, donde convergen miradas y múltiples visiones de mundo. Porque dentro del salón de clases no solo se aprende sobre el conocimiento científico y académico, también se aprende a conocerse a sí mismo y al otro, a relacionarse y a tolerar, a convivir.

Es importante entender que este ejercicio no tiene fronteras, no se limita a maestros de un contexto específico, porque narrar es inherente a la condición humana; una práctica pedagógica transversalizada por las narrativas, es una herramienta susceptible de enseñarse y ejercerse en cualquier ámbito educativo. De manera que formar maestros y estudiantes críticos, autónomos, con capacidad de discernir sobre su realidad, es una exigencia de la sociedad actual, porque la avalancha de información y de conocimiento lo exigen y, en este proceso, las narrativas aportan elementos suficientes al permitir seleccionar, estructurar y evaluar lo que realmente es fundamental para esa formación profesional y humana que busca la educación.

Asimismo, reflexionar y promover situaciones orientadas a la acción educativa es de vital importancia, porque estos procesos involucran la complejidad de los contextos socioculturales, políticos y económicos inmersos en la cultura educativa, lo que provoca una interdependencia reflexiva entre las prácticas pedagógicas, la formación de los docentes y su relación con la concepción de la cultura organizacional escolar.

Cuando se asumen las Narrativas Pedagógicas como una práctica de aula, llegan a convertirse en una necesidad para el profesor, porque en ellas reconoce su biografía y a la sociedad como base para la reflexión, la comprensión y la transformación de una acción educadora que forja sujetos críticos, autónomos, comprometidos con la democracia y con la inclusión social. Por ello, el análisis de las prácticas pedagógicas, a través de las narrativas, convoca a la preocupación por lo histórico, lo político y lo social, lo cual da al maestro el carácter de investigador de su propia práctica, en una relación dialéctica que posibilita desvelar, además de lo cognitivo, los aspectos afectivos y emocionales en busca de significados y sentidos que favorezcan la concienciación y la transformación de situaciones consideradas problemáticas por los docentes.

El contexto de la práctica pedagógica surgirá durante el proceso empírico de la propia *praxis* del maestro, y no por ningún asunto dogmático impuesto que desconozca el respectivo contexto educativo. La narrativa es la herramienta que condiciona el ejercicio de autorreflexión en el docente, y sirve como punto de partida para trasladarlo, reflexivamente, a la acción educativa, en un proceso constante de revisión en el que debe comprobar su propia transformación.

En la formación de maestros reflexivos se compromete la interdependencia de la práctica pedagógica y, dentro de ella, las relaciones interactivas de la clase. Por medio del papel de los profesores, los estudiantes, personas en formación, quienes son los principales afectados (positiva o negativamente) por la orientación de dicha formación, aprenden a comunicar con efectividad sus sentimientos y pensamientos. Asimismo, el contexto de la práctica pedagógica y educativa se constituye en instancia y ámbito para pensar la cotidianidad de las instituciones escolares, sus problemas, debates, dilemas y proyectos (permite aportar iniciativas de transformación que favorecen la cualificación de los Proyectos Educativos Institucionales [PEI]).

Las relaciones interactivas anteriores responden, de acuerdo con Zabala (2008), a dos grandes referentes: la función social de la enseñanza y el conocimiento de cómo se aprende. Los fines responden al para qué enseñar, para qué educar, y cubren la complejidad de la organización social, la ordenación de los contenidos desde estructuras disciplinares o interdisciplinares, las relaciones pedagógicas, las formas de distribución del tiempo, los espacios y los demás procesos ligados al sentido y la función de la enseñanza. El cómo se aprende está relacionado con las formas de organización curricular de los contenidos, y con los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a las lógicas epistemológicas de las disciplinas.

En este orden de ideas, lo expuesto constituye la base para dialogar y analizar problemas situados en las aulas, para buscar alternativas de solución en procesos autorreflexivos que serán compartidos entre pares (maestros), potenciando la planeación y realización de proyectos centrados en el intercambio de experiencias; además, debe aceptarse, colegiadamente, la asesoría entre iguales y la construcción de comunidades de aprendizaje. Es un camino para pensar alternativas cooperadas de transformación de la enseñanza desde escenarios no convencionales, ni formales, liderados por diversas comunidades de la cultura organizacional escolar.

De ahí que las prácticas pedagógicas, las narrativas y la formación de los maestros, posibilitan la elaboración de programas de formación que sugieren un componente esencial: “ser mejores personas”, “mejores maestros”, “mejores alumnos” y, por lo tanto, ciudadanos comprometidos con sus contextos. Esta tríada potencia la práctica educativa como un marco general, el cual sugiere la idea de la profesionalidad



de los docentes, guiados por el conocimiento que articulan a sus prácticas (autorreguladas) en un proceso reflexivo inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas, en especial las de enseñanza, son pertinentes teniendo en cuenta que, cuando se trata de la formación de los maestros, el foco se dirige a sus maneras de enseñar, los estilos cognitivos y de enseñanza, convertidos en proceso de transformación. Por ello, Suárez (2005) expresa:

La narrativa de prácticas escolares es una modalidad de indagación y acción pedagógica orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (p. 45).

Con relación a las transacciones de significado, estas dan sentido a la experiencia de los profesores, sentido que emerge en narrativas propias que dan cuenta, tanto de los pensamientos como de las emociones configuradas a lo largo de la historia personal, de la historia de vida. Como expone Suárez (2005), son estrategias de indagación-acción pedagógica que permiten configurar, desde diferentes estilos de gestión educativa, los mundos escolares y las prácticas propias de la institución. De hecho, Landín (2011), citando a Contreras, reconoce que:

Las narraciones, más que imponer suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, en tanto no explican, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones... (p. 89).

En el caso de la relación inicial entre práctica pedagógica y narrativa, se plantea que ella conduce a identificar procesos de gestión para la formación de los maestros, lo que se evidencia a través de la transformación reflexiva de la práctica en sí. Además, deja concebir los procesos que respaldan la toma de decisiones y el predominio de la racionalidad práctica.

Se reconoce, también, que la generación de nuevas narrativas y contar nuevas historias sobre la enseñanza escolar no solo facilita el aprendizaje colaborativo alrededor de comprensiones sensibles y democráticas sobre los mundos y las culturas escolares, sino que, además, lleva implícito un sentido de transformación consciente de las prácticas de los docentes y de la escuela como escenario pedagógico.

Por lo tanto, la cultura organizacional escolar articula la práctica pedagógica, las narrativas y la formación de los maestros, con el fin de buscar un ejercicio reflexivo en y sobre la acción, lo que implica que el profesor indague sobre su quehacer diario, buscando transformar sus propias prácticas. Exige una ruptura con las estructuras educativas tradicionales, puesto que, desde esta interdependencia, se entiende que ninguna característica individual es relevante y ninguna es, por sí sola, determinante. Al contrario, va a ser el conjunto de las características de cada persona el que explique la calidad de sus aprendizajes.

1.2 La transformación del maestro: una ruta metodológica

En las Narrativas Pedagógicas se parte del reconocimiento de los significados de los niños, los jóvenes y los maestros, lo que explica que este proceso investigativo no depende únicamente de los signos expresados, sino que cuenta con la habilidad del maestro, quien interpreta las situaciones académicas y los conceptos pedagógicos a través de los íconos, los indicios y los símbolos⁷.

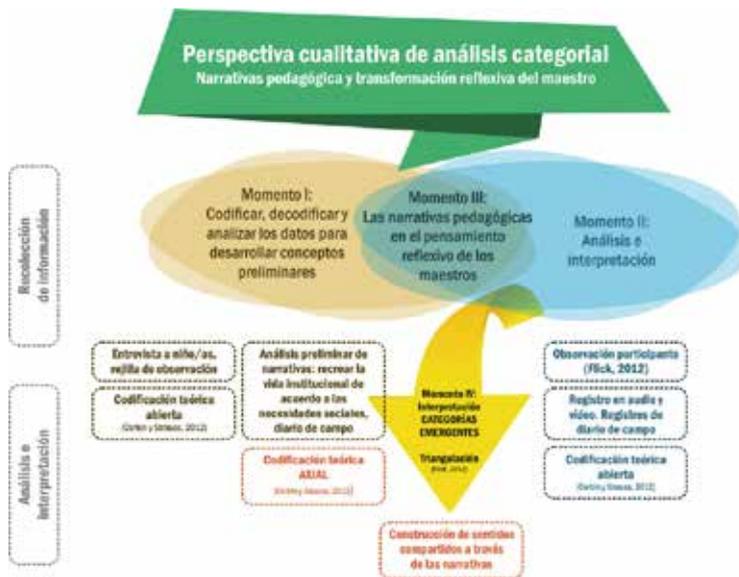


Ilustración 5. Transformación del maestro: una ruta metodológica.

7. **Iconos:** es la relación de parecido con su referente. **Indicios:** es la contingencia, lo que emerge. **Símbolos:** relación con referentes ordenados y gobernados por sus respectivas reglas, susceptibles de ser interpretadas desde las relaciones de representación. Son maleables pero innatas, y se ponen en acción a partir de las transacciones de significados entre pares.

Se adopta, en esta investigación educativa, un marco comprensivo común entre los investigadores (Narrativas Pedagógicas, internalización, significados y sentidos, práctica pedagógica,). Estas acepciones dejan interpretar los significados y los sentidos a partir de los deseos y las creencias particulares de los niños, los jóvenes y los maestros de las siete instituciones educativas de Pereira donde se desarrolló este proyecto. A continuación, se presentan los momentos de la investigación:

- Momento 1

Las primeras acciones para estudiar las Narrativas Pedagógicas durante la investigación se remiten a los significados construidos mediante los actos educativos, que constituyen la referencia compartida entre pares vinculados a este proceso. Así, por ejemplo, aquello habitual que se hace norma en el contexto escolar, o los momentos durante los cuales los profesores solicitan a sus estudiantes la construcción de entornos, o situaciones problemáticas o de confrontación, son acciones fundamentales para que, colegiadamente, se halle una resolución coparticipativa y eficiente.

Por consiguiente, se requiere que el docente tenga identificadas las categorías de análisis para que la situación problémica surja como un elemento destinado a la indagación. Para ello, los conocimientos teóricos y prácticos son fundamentales en las siguientes categorías conceptuales: Narrativas Pedagógicas (NP), internalización, significados y sentidos, práctica pedagógica, elementos para codificar, descodificar y analizar los datos, esto con el propósito de desarrollar los conceptos preliminares que, a partir de los entornos problemáticos, emergen y se configuran en categoría iniciales.

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de la información, como la rejilla de observación, el diario de campo y las encuestas, con estrategias de desarrollo como las secuencias de talleres artísticos, visitas a la ciudad, talleres fotográficos, entre otros, se realizó un análisis preliminar sobre las NP, lo que posibilitó recrear la vida institucional de acuerdo con las necesidades sociales.

En investigaciones anteriores, Bonilla (2013) expone que la descodificación representa las operaciones por medio de las cuales los datos son fragmentados, conceptualizados y reordenados en nuevas formas; es una técnica general y central a todo el procedimiento de codificación y descodificación, que asegura la flexibilidad de dichos procedimientos. Se trata de realizar preguntas orientadoras que contienen los instrumentos de recolección de la información, para descubrir categorías y compararlas en el desarrollo mismo de dichas categorías. Esto implica desmenuzar los datos, conceptualizarlos y volverlos a unir de manera diferente (Strauss y Corbin, 1990).

En esta parte de la estructuración investigativa y metodológica, se conceptualizaron los datos y se constituyó el primer paso del análisis formal de este proceso. Dicha fase exigió identificar o ratificar las categorías descriptivas, llamadas preliminares, y en esta experiencia investigativa se identificaron las siguientes: Narrativas Pedagógicas, internalización, significados y sentidos y práctica pedagógica, que devienen de los referentes teóricos estudiados con anterioridad.

Igualmente, las categorías encontradas demarcaron el proceso para discernir entre lo relevante y lo irrelevante, lo que posibilitó observar el comportamiento de la teoría en las expresiones escritas de los actores (estudiantes, maestros, directivos de una comunidad académica). Los investigadores decidieron, a la luz de la teoría, que se analizarían los datos a partir de los párrafos, con el objetivo de nominar aquello que inicialmente la categoría descriptiva no podía contener, es decir, se buscó un modo de representar el fenómeno. Según Strauss y Corbin (1990), los conceptos se definen como las unidades de análisis que surgen de los acontecimientos discretos, eventos u otras instancias del objeto o fenómeno estudiado.

Desde la perspectiva cualitativa, se decidió seguir el procedimiento de la codificación abierta, establecida por Strauss y Corbin (1990), quienes sugieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Clasificar el fenómeno.
2. Descubrir las categorías.
3. Nombrar las categorías.
4. Desarrollar las categorías en términos de sus propiedades y sus dimensiones (esta investigación se trabajó con dimensiones y componentes).

De esta manera se establecieron las categorías, es decir, se agruparon los conceptos que parecían pertenecer al mismo ámbito, y se les dio un nombre (conceptual) que debía ser más abstracto: este nombre es lo que se denomina *categoría*. Los nombres de las categorías provienen del investigador, de los conceptos teóricos anteriores o de las palabras y frases usadas por los informantes, lo que se denomina Códigos Sustantivos (CS).

Este primer ejercicio ayudó a descubrir nuevas categorías, las cuales se denominaron *emergentes*. En algunas ocasiones, las categorías descriptivas iniciales ya tenían sus nombres teóricos, con sus significados elaborados; sin embargo, no correspondían con los nuevos significados *emergentes*, lo que exigía al investigador, a través del proceso de análisis, codificar las categorías *emergentes* con nuevos códigos. Así se evidencia en la siguiente Tabla.



Coinvestigador	Institución Caso	Proyecto de Investigación
Hernando Castellanos Marín	HANS DREWS ARANGO	Inclusión en la diversidad.
Olfi Nelly Ruiz Mosquera	HANS DREWS ARANGO	Inclusión en la diversidad.
Gonzalo Ruiz Murillo	CARLOS CASTRO SAAVEDRA	Inclusión en la diversidad.
Alba Lucía Trujillo González	ESPERANZA GALICIA	Autobiografía
Leonardo Trejos Hernández	SAN NICOLÁS	Geografía que evoca cultura
Alida Martínez Sotelo	SAN VICENTE HOGAR	Autoestima.
Diana Patricia Moreno Vázquez	GIMNASIO RISARALDA	Ser joven hoy, desde el significado de género.
Lina María Zuleta Salazar	EL RETIRO	Sensibilizando y pintando mi entorno para un mejor aprendizaje.
Luz Aleyda Ramírez Franco	SURORIENTAL	Ser joven hoy, desde el significado de género.
María Emperatriz Gálvez Torres	BYRON GAVIRIA	Sensibilizando y pintando mi entorno para un mejor aprendizaje.
Martín Sammy Arias	INSTITUTO TÉCNICO SUPERIOR	Formación ciudadana: Perspectiva de paz y convivencia.

Tabla 1. Categorías emergentes.

- Momento 2

Se define, a partir de los microanálisis preliminares, la emergencia de lo inusual para enmascarar lo habitual, lo que exige sistematizar la experiencia narrada. Esto significa que es fundamental construir, desde la democracia, todo aquello que se desprenda de la investigación, desde el conocimiento y desde el saber pedagógico, con el fin de promover los intereses grupales e individuales de una sociedad que transmite su cultura.

El análisis de frases o párrafos consistió en profundizar en el significado de una sola palabra y en los supuestos culturales presentes en los datos, además, en expresiones como “nunca”, “siempre”, “todo el mundo lo sabe”, “no necesita discusión”, entre otras, puesto que el asunto analítico significa no tomar nada por sentado.

El proceso de codificación abierta concluyó cuando el grupo de investigación estableció que, en definitiva, de los datos no emergían conceptos, porque se había llegado a un punto de saturación. A partir de ese instante crucial, en la elaboración de este libro sobre las Narrativas Pedagógicas (NP) y la investigación educativa, se da inicio a la codificación axial.

- Momentos 3 y 4

En estas etapas se concibe una mirada lineal a partir de los referentes conceptuales identificados en la investigación, los cuales son abordados por el investigador y se denominarán las *categorías de análisis*. Finalmente, es determinante hacer visible las voces de los actores, que son los *impulsos* que estimulan y organizan la



experiencia histórica de quienes la viven. Las NP permiten al maestro sistematizar, comprender sus prácticas y, con ello, utilizarlas de manera útil para equipar, de nuevo, la cultura escolar.

Para finalizar, la práctica pedagógica, las narrativas y la formación de los maestros permite la formación entre pares mediante el compartir de experiencias y la transformación de las prácticas en las instituciones educativas; en este caso, se promueve la innovación educativa, buscando superar los esquemas clásicos y el diseño de proyectos formativos que posicionen a los educadores como actores estratégicos de su propio desarrollo profesional. Es una manera de convocar a la transformación del maestro mediante la reflexión y de la cultura organizacional escolar para la educación, en la que cada actor educativo reconoce su importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje como sujeto activo y relevante en el mundo actual.