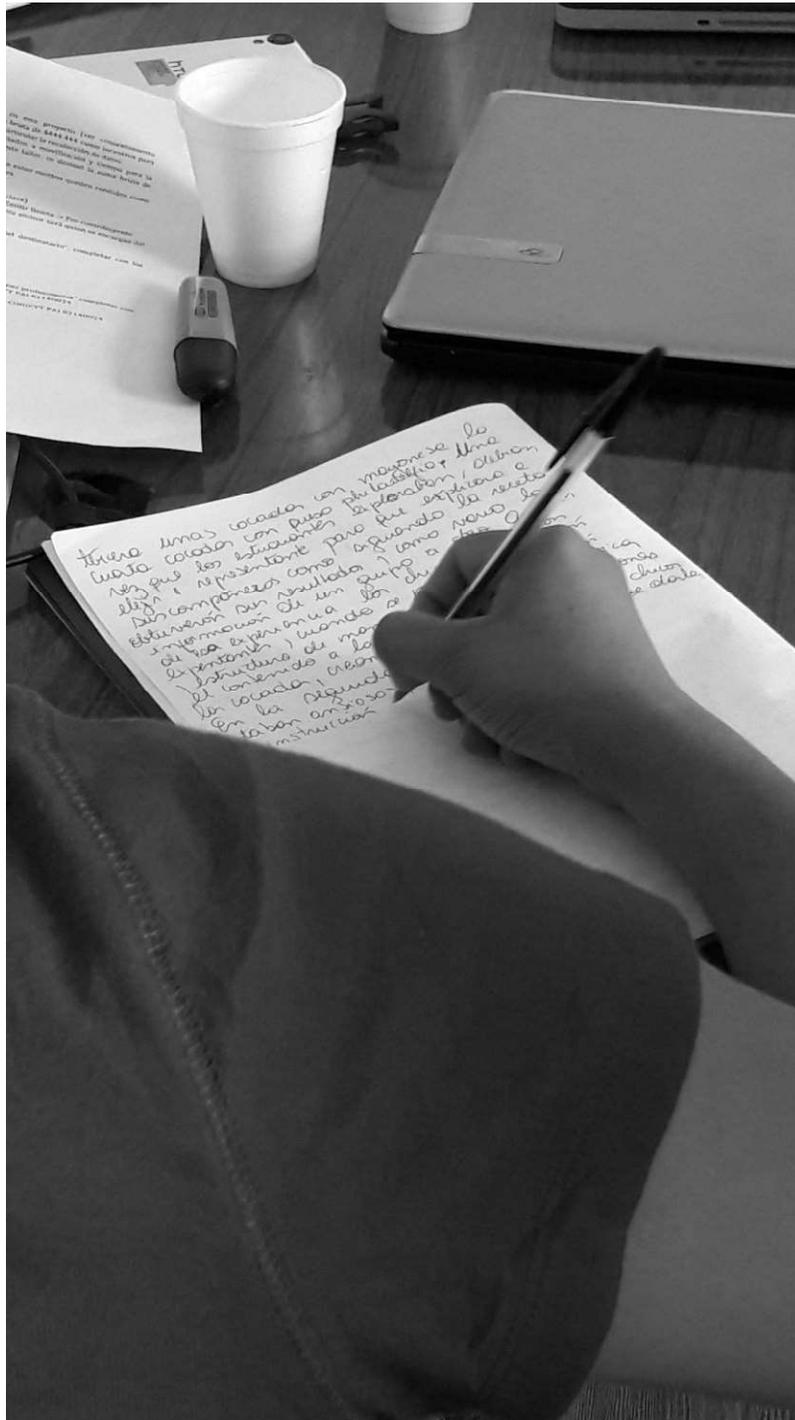


Indagación Narrativa de Aula: casos de innovación en educación científica

Ivan Salinas Barrios - Nicole González Carrillo - Loreto Fernández Quevedo (Eds.)

Primera Parte: Argumentos teórico-metodológicos



Capítulo 1: Materiales conceptuales: Construyendo un marco teórico para la indagación narrativa de aula

Ivan Salinas Barrios

La metáfora del “marco” teórico invita a construir una ventana desde donde mirar un fenómeno. Es un espacio que encuadra, que de cierta forma nos obliga a mirar una parte, perdiendo a veces otras perspectivas. Pero, al ser una metáfora, hablar de un marco teórico es involucrarse en un juego de construcción, donde tomamos ideas y las tejemos para armar los materiales que nos permiten construir ese “marco”, esa ventana desde donde observar e interpretar los fenómenos. Y el fenómeno que nos interesa es el aula escolar, en particular el aula de ciencias.

El marco teórico para la *indagación narrativa de aula* invita a consultar pedagógicamente sobre tres elementos clave: qué es el aula, quién la indaga, y cómo lo hace desde la narrativa. En esta sección presentamos varios conceptos que juntos construyen el marco que da cuenta del aula como fenómeno. El primer material para construir el marco es una comprensión sobre qué es el aula, haciendo referencias a la idea de *ecología*. El segundo material para construir el marco es una comprensión sobre quién la indaga, y hacemos acá referencia al concepto de *postura indagatoria*. Por último, el tercer material con el que construimos el marco es la noción de *indagación narrativa*. Estos tres materiales conceptuales otorgan fundamentos sólidos para asumir la indagación narrativa de aula escolar como un desafío metodológico. Cada uno es, a su vez, una rica intersección de otros conceptos. Abajo los tratamos por separado.

Ecologías de aula

Nuestro primer material conceptual busca conceptualizar las aulas. Las aulas escolares son lugares complejos. Tienen elementos situados y en ellas ocurren procesos de toma de decisiones constantes, que de cierta forma obliga a los profesores a actuar. La enseñanza y la didáctica son en gran parte procesos de acción y toma de decisiones en un sistema complejo (Gitomer & Bell, 2016). En el inicio del campo de investigación en enseñanza, se señala que la toma de decisiones para enseñar tiene una dimensión pre-activa y otra dimensión interactiva (Gage & Unruh, 1967), y que la enseñanza como proceso implica la ejecución de acciones intencionadas a que los estudiantes aprendan y ejecuten a su vez acciones que proponen los profesores (Gage, 2009). Las y los profesores deciden con el fin de integrar pensamiento y acción mientras enseñan, al momento, y con el fin de integrar también sus compromisos con el crecimiento y desarrollo de sus estudiantes y los fines de la educación (Borko, Roberts, & Shavelson, 2008; Jackson, 1990).

¿Pueden estas decisiones sobre la enseñanza, que ocurren fundamentalmente en el aula, organizarse en base a algún principio? Walter Doyle (1977b) propuso que las decisiones de los profesores estaban dirigidas por la *ética de la practicalidad*. Es en base a esta ética que la aplicabilidad de las propuestas o innovaciones de enseñanza son juzgadas. La *ética de la practicalidad* corresponde a los juicios que el docente realiza respecto a la adopción de propuestas innovadoras para enseñar, las que califican como “prácticas” basadas en tres criterios: instrumentalidad, congruencia, y costo.

La instrumentalidad se refiere a que, al momento de evaluar propuestas novedosas para enseñar, un docente requerirá los referentes procedimentales para llevar a cabo las

propuestas considerando las contingencias que ocurren en un aula escolar. Lo puramente declarativo, como principios u objetivos, no poseen tal instrumentalidad si no son acompañados de descripciones de procedimientos. Pero los procedimientos no son el criterio único de practicalidad. La congruencia entre lo que los docentes perciben respecto a su situación y las propuestas de cambio es también importante. Preguntas que implican el criterio de congruencia son: ¿cambia el procedimiento, lo que el profesor normalmente hace con sus estudiantes?, ¿quién propone la innovación?, y ¿cómo impacta la innovación a la imagen propia del docente y sus formas de relacionarse con los estudiantes? La congruencia sería un criterio que tiene una tendencia comprensiblemente conservadora dado que los docentes son los que cargan con el peso del fracaso de las innovaciones. Por último, el costo es un análisis de la diferencia entre la facilidad o dificultad de adoptar un cambio innovador y la percepción de retornos beneficiosos (Doyle, 1977a).

La complejidad de los contextos de aula -tanto para la práctica pedagógica como para la investigación sobre ella- es una razón para comprender el rol de la toma de decisiones de los docentes. Las aulas pueden ser vistas como 'ecologías', donde se reúnen típicamente grupos de veinte a treinta (o más) estudiantes y uno o dos adultos que involucran a estos estudiantes en actividades que tienen valor y resultados educacionales (Doyle, 1977a, 1977b, 2006). Las aulas tienen varias características que parecieran estar siempre presentes cuando ocurren las situaciones educativas en ellas. De acuerdo a Doyle (2006), éstas incluyen:

- *Multidimensionalidad*: entendida como la ocurrencia de varios eventos y tareas en un mismo lugar. El aula es un lugar donde muchas personas con diferentes

preferencias y habilidades usan un conjunto restringido de recursos para alcanzar un amplio rango de objetivos sociales y personales.

- *Simultaneidad*: entendido como muchas cosas ocurriendo al mismo tiempo. En una clase, un profesor puede llamarle la atención a un estudiante mientras se asegura de que toda la clase esté trabajando, y monitorea el tiempo que queda de clase.
- *Inmediatez*: entendida como la rapidez con la que ocurren los eventos en el aula. Los diálogos breves de los docentes en un día son numerosos, y los docentes tienen muy poco tiempo para detenerse a reflexionar antes de actuar.
- *Impredictibilidad*: entendida como los giros inesperados que pueden ocurrir en un aula. Dado que los eventos son producidos por un colectivo de estudiantes y docente(s), es difícil anticipar la forma en que una clase ocurrirá con un grupo y en un día y hora particular.
- *Publicidad*: entendida en el sentido de lo que ocurre dentro es público. El profesor y su relación con los estudiantes es visto por la mayoría de quienes están en la sala.
- *Historia*: entendida como la frecuente reunión de un grupo curso con el profesor. En general, los cursos se reúnen de forma periódica, semanalmente por varios meses, lo que crea un conjunto común de experiencias, rutinas, y normas que forman la base sobre la cual se realizan las actividades a lo largo del año escolar.

La enseñanza en aula, como parte de la práctica pedagógica, se define como un continuo actuar. En el uso de la metáfora de la ecología para describir la complejidad de lo que ocurre en el aula, entendemos que las condiciones del aula presionan a los actores que participan en ella a tomar decisiones y actuar, pero particularmente a los docentes. La

práctica docente, por lo tanto, tiene una complejidad heurística natural, en especial para quien debe monitorear y es señalado como responsable de lo que allí ocurre. Jackson (1990) apuntaba algunas ideas sobre la complejidad de la heurística docente:

Los profesores tienen la responsabilidad por aspectos definidos del desarrollo de sus estudiantes. También entienden la relación general entre sus actividades diarias y el logro de los fines educativos. Pero en sus decisiones de momento-a-momento los detalles de esta relación, el proceso de aprendizaje per se, no es lo predominante en sus mentes. Más bien, parecen guiarse por ciertas consideraciones a reglas generales que están en constante modificación por las especificidades de cada situación de aula (p. 163, traducción propia).

Es solo lógico estimular que la comprensión de lo que ocurre en el aula debe, por tanto, considerar que sean los docentes quienes indaguen sobre el espacio del aula. De allí que este marco teórico implique un segundo material conceptual: la *postura indagatoria*.

Postura indagatoria

Nuestro segundo material conceptual busca responder a la crítica política sobre la indagación de aula (ver Capítulo 1), estableciendo una perspectiva sobre los sujetos llamados a comprender el aula. Este material responde la pregunta ¿quién indaga el aula? En esta propuesta, consideramos central reconsiderar el rol de los practicantes - los docentes- en la indagación sobre su práctica en el aula. Siguiendo el aporte de Cochran-Smith y Lytle (2009), adoptamos la *postura indagatoria (inquiry as stance)* para hacer

sentido de las formas con las cuáles entender y comprender el aula. De acuerdo a ello, entendemos:

La postura indagatoria como una teoría fundamentada de la acción que ubica el rol y el conocimiento de los practicantes [los docentes] como algo central para el objetivo de transformar la enseñanza, el aprendizaje, el liderazgo, y la escolaridad. Vemos la *postura indagatoria* como una tesis positiva, que busca ir más allá de la mera crítica del régimen educacional actual para contribuir a los esfuerzos por re-imaginar el trabajo de los actuales practicantes [docentes] en las sociedades globales (Cochran-Smith & Lytle, 2009, p. 119, traducción propia).

Explorar el aula como fenómeno a comprender, entendiéndola como un lugar complejo donde muchas decisiones ocurren simultáneamente, implica estimular el rol del docente en la construcción de tal comprensión, pues es el partícipe que intenciona lo que allí ocurre. Así, cuando la exploración es realizada desde una mera acción externa (como por ejemplo, las observaciones de clase), se estimulan comprensiones limitadas de los procesos de aula, en particular porque los procesos de decisión no son visibles al observador externo. Al asumir la *postura indagatoria* intentamos “capturar algo de la naturaleza y alcance de interpretar y teorizar lo que hacen quienes enseñan y aprenden de enseñar mediante su involucramiento en indagación” (Cochran-Smith & Lytle, 1999, p. 291, traducción).

Una *postura indagatoria* debiera ofrecer al docente oportunidades para indagar su propia práctica. Estas oportunidades deben hacer sentido a la historia propia del docente y

a la historia y conocimiento acumulado de la profesión. En este sentido, los *datos de la práctica* constituyen claves para explorar preguntas de forma crítica y colaborativa, transformando a la indagación sobre la práctica a una forma emergente de aprendizaje docente (Cochran-Smith & Lytle, 2009).

Una utilidad pedagógica e investigativa de la *postura indagatoria* implica el acceso a los procesos de toma de decisiones docentes. Éstos pueden otorgar información clave sobre, por ejemplo, las razones de la proclividad de aceptar o rechazar propuestas de desarrollo profesional y/o innovaciones en el aula, algo que se vincula con la *ética de la practicalidad*. Por lo tanto, asumir una postura indagatoria provee de información para explicitar el conocimiento docente desde la complejidad de las aulas escolares y sus representaciones formales. La experiencia documentada de aula, desde la docencia, puede proveer estas representaciones, pero antes de inclinarnos a ello, el concepto mismo de experiencia y su relación con el tercer material conceptual de este marco: la *indagación narrativa*.

Indagación narrativa

El tercer material conceptual para la construcción del marco teórico para la *indagación narrativa de aula* corresponde a la noción misma de indagación narrativa. La indagación narrativa es “una aproximación al estudio de las vidas humanas comprendida como una forma de honrar la experiencia vivida como fuente de conocimiento y comprensiones importantes” (Clandinin, 2013, p. 17, traducción propia).

Al presentar el concepto de *indagación narrativa*, Clandinin y Connelly (1987, 2000) se sostienen en las concepciones de experiencia expresadas por John Dewey (1938a). De

acuerdo a ello, tres elementos son necesarios para comprender una teoría de la experiencia: el *principio de continuidad*, el *principio de interacción*, y la *situación*. A partir del *principio de continuidad*, podemos afirmar que cada experiencia vivida modifica a la persona que la ha vivido, de tal forma que las experiencias siguientes serán también modificadas cualitativamente. Hábitos, actitudes, emociones y sensibilidades se modifican, con incerteza, después de cada experiencia vivida y experiencia a ser vivida. El *principio de interacción* afirma que las experiencias no solo ocurren “dentro” de una persona, sino que las experiencias genuinas tienen una dimensión activa que contribuye a modificar las condiciones objetivas bajo las cuales tal experiencia ocurre. Por lo tanto, cualquier experiencia se transforma en un intercambio entre dos conjuntos de condiciones: las objetivas y las internas. Estos conjuntos de condiciones constituyen el tercer elemento: *la situación*. En un trabajo relativamente reciente, Roth y Jornet (2014) sostuvieron una propuesta para re-teorizar la experiencia en el contexto de la educación científica. Para ellos, la experiencia puede ser una “categoría de pensamiento” o una “unidad mínima de análisis” que contiene todos los elementos de la experiencia completa. En consecuencia con Dewey, la experiencia para Roth y Jornet incluye a las personas y sus intelectos, afectos y características prácticas, además de los ambientes sociales y materiales y sus relaciones de intercambio. Asimismo, la experiencia no está limitada al individuo, sino que se extiende en tiempo y espacio, estableciendo relaciones sociales emergentes que en sí mismas están imbuidas de afectos.

La *indagación narrativa* corresponde a una forma de comprender la experiencia mediante 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” (Clandinin & Connelly, 2000, p. 20, traducción propia). Al comprender la práctica pedagógica de aula como experiencia, podemos relevar la situación en la cual las interacciones sociales que allí ocurren representan una continuidad, una historia, que transcurre en diversas situaciones. La perspectiva narrativa reconoce también que las aulas son “ambientes excesivamente complejos para el trabajo docente en términos intelectuales, personales y físicos” (Connelly, Clandinin, & He, 1997, p. 673, traducción propia). Estas características nos permiten alojar en la *indagación narrativa* desde y sobre la práctica pedagógica un conjunto de teorizaciones tanto descriptivas como explicativas de esa misma práctica. Si esa práctica pedagógica ocurre en el aula, podemos llamar a la indagación sobre esas prácticas *indagación narrativa de aula*.

La *indagación narrativa de aula* promueve la comprensión de las aulas como experiencia. Por tanto, la experiencia se convierte en el fenómeno que marca el todo en las situaciones de aula, y las representaciones de esta experiencia se vuelven relevantes como fórmulas de explicitación del saber docente. Las narrativas son un proceso de creación de significados que comienzan con el contar historias desde el individuo. Una historia “captura matices, indeterminaciones e interconexiones en formas que desafían la expresión formalista y expanden las posibilidades de interpretación y comprensión” (Doyle & Carter, 2003, p. 2, traducción propia). Al indagar el aula desde la narrativa, se abren posibilidades de comprensión sistemática del individuo docente en su dimensión histórica y subjetiva. Las narrativas docentes, las historias de aula, ya sean planificadas o dichas en interacciones

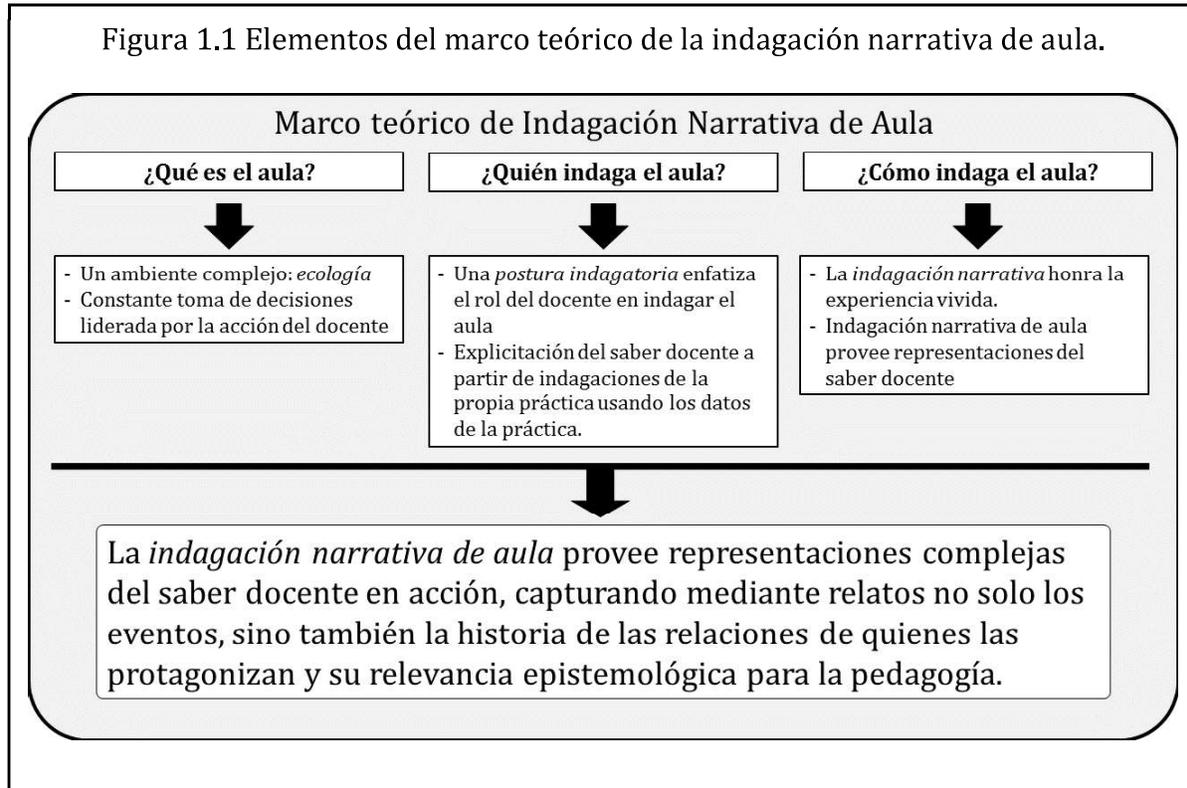
espontáneas, son “el medio primario y fácilmente disponible para representar la práctica” (Pulvermacher & Lefstein, 2016, p. 257, traducción propia).

Con estos tres materiales conceptuales -ecologías de aula, postura indagatoria, e indagación narrativa-, estamos en condiciones de explicitar el marco teórico que propone este libro.

Indagación narrativa de aula

Volviendo a las preguntas que presentaron el marco, la indagación narrativa de aula debiese proveernos de comprensiones pedagógicas sobre qué es el aula, quién la indaga, y cómo lo hace desde la narrativa. Primero, comprendemos que el aula es un espacio complejo, o ecología, que está dirigida por los procesos de toma de decisiones de un docente que se guía por una ética de la practicalidad. Esto llama a enfocarse en ricas descripciones de los ambientes de aula, pero también en los procesos de toma de decisiones que enfrentan los docentes. Lo segundo es que para comprender esta ecología es central considerar al practicante, o al docente, como activo participante de la indagación de esa ecología. La idea de la *postura indagatoria* enfatiza el rol de los docentes como constructores sistemáticos del conocimiento de su actividad, no solo para sus fines prácticos personales, sino también como forma de explicitar su saber para el conjunto de la profesión. En tercer lugar, el modo de indagar el aula desde la narrativa provee de representaciones de la historia y subjetividad de las relaciones que ocurren en la ecología de aula. Ello provee más riqueza epistemológica para comprender los fenómenos del aula escolar, y por lo tanto prefiguran un campo de exploración que es fructífero explorar desde este marco. La figura 1.1 representa el marco teórico de la *indagación narrativa de aula*.

Figura 1.1 Elementos del marco teórico de la indagación narrativa de aula.



Este marco teórico indica la comprensión del aula escolar como *experiencia*, lo que nos lleva a que la indagación narrativa del aula debe considerar los elementos de continuidad e interacción que constituyen las aulas escolares y sus situaciones curriculares. La documentación sistemática de la práctica y la reflexión respecto a lo que en ella ocurre puede llevar a comprensiones más cercanas de los procesos de creación de sentido y de toma de decisiones de los docentes. Las aulas escolares son situaciones en las cuales convergen la acción basada en la practicalidad, la continuidad de la experiencia y los elementos interactivos de la *ecología* con que comprendemos las aulas. Los profesores experimentados clasifican las situaciones con las que se encuentran en el aula -y fuera de

ella-, y al reconocer su ocurrencia, tienen dispuesto un repertorio de acciones aptas para cada situación basándose en situaciones previas y el reconocimiento de los resultados probables (Borko et al., 2008). Este conocimiento, el repertorio de acciones, se deriva de la experiencia, no como “algo objetivo e independiente del profesor para ser aprendido y transmitido, sino que, más bien, es la suma total de las experiencias del profesor” (Connelly et al., 1997, p. 666, traducción propia). De allí que la captura de la experiencia tenga un rol tan relevante en las formas con las cuáles se explicita el saber docente. Al capturar narrativamente la experiencia de aula, mediante indagaciones focalizadas, consideramos no solo la voz de los profesores protagonistas de la ecología del aula, sino que también disponemos de representaciones racionales que auténticamente pueden colaborar en facilitar procesos del aprender a enseñar y desarrollarse profesionalmente. El capítulo que sigue profundiza esta perspectiva de indagación narrativa de aula mediante la discusión de las metodologías para realizarla.

Capítulo 2: Las narrativas docentes como co-construcciones: discusión metodológica

Iván Salinas Barrios, Nicole González Carrillo, Loreto Fernández Quevedo

En este capítulo nos trazamos dos objetivos. Por un lado, ofrecer una pincelada metodológica respecto del uso de narrativas como metodología de investigación en el ámbito de la educación, con especial foco en docentes. Por otro lado, describir con mayor detalle la metodología de *indagación narrativa de aula* como la hemos presentado anteriormente, resaltando algunas diferencias con otras aproximaciones.

Las metodologías narrativas en educación

En 1992, Kathy Carter era la presidenta de la División de Enseñanza y Educación de Profesores de la Asociación Americana de Investigación Educativa² (AERA). En un discurso, presentaba un provocador texto en el marco de la conferencia anual de la organización. El texto era una comprometida presentación de la narrativa como modo de conocimiento sobre la enseñanza y la formación inicial docente, que fue luego publicado con el título “El lugar del relato en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores” (Carter, 1993, traducción propia). El trabajo da cuenta de las dimensiones contestatarias que tenía el hablar de narrativa en la investigación en educación. Para Carter (1993):

Al adoptar el relato como elemento central en el estudio de la enseñanza y la educación de profesores, debemos darnos cuenta 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

²La *American Educational Research Association* es quizá la organización profesional de investigación educativa más grande a nivel internacional. Sus conferencias reúnen por sobre 15 mil participantes de todas partes del mundo. En su organización por divisiones temáticas, la División K (*Teaching and Teacher Education*) tiene hoy la mayor cantidad de afiliados.

necesitar continuar con desafiar la tradición de afirmaciones de verdad que han principalmente 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 ha sistemáticamente excluido de sus ocupaciones los problemas particulares, voces, valores y experiencias (p. 11, traducción propia).

Carter, con su mensaje, da cuenta tanto de la explosión de la narrativa en múltiples ámbitos del estudio de las ciencias sociales, como también de las dificultades y resistencias que esta propuesta enfrentaría, donde la metodología ineludiblemente se vería en desarrollo y cuestionamiento. El trabajo de Carter ilustra para la enseñanza y educación docente lo que se ha llamado *giro narrativo* en las ciencias sociales y humanidades. Si bien no es el foco de este trabajo, es relevante comprender el *giro narrativo* como un contexto, pues ha implicado una explosión de investigaciones que llevan a una multiplicidad de formas de estudiar narrativamente sobre educación.

En su discusión sobre las claves del giro narrativo, Márquez, Padua y Prados (2017) señalan que éste viene a reaccionar, durante la década de los setenta, a las investigaciones fundamentadas en “epistemología positivista y objetivista, en la que primaba el valor de los números en los estudios científicos de los problemas sociales” (p. 135). El giro narrativo, en su desafío, cuestiona la capacidad de las perspectivas positivistas para comprender los problemas sociales, y enfatiza las palabras de las personas como datos que informan las investigaciones.

Con el giro narrativo en las ciencias sociales, se reconoce que hay un nuevo rol de las narrativas, que pasan de ser “subsidiarias” o “auxiliares” de otras metodologías a constituir en sí mismas una metodología. Clandinin (2013), señalaba que la indagación narrativa es “tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología para su estudio” (p. 217, traducción propia). En tanto, Márquez, Padua y Prados (2017) comparten la idea de que la metodología de investigación en narrativa no es algo que se establezca de antemano, sino que es una “metodología de resultado”, que da cuenta “de las decisiones que sobre instrumentos, herramientas, recursos y técnicas vaya tomando el investigador/investigadora en el proceso de investigación” (p. 138). Así, estos autores sostienen que la metodología narrativa pasa más bien a ser un “recorrido metodológico” donde la premisa más importante es que se fomenten conversaciones entre los investigadores narrativos.

La flexibilidad metodológica que ofrece la indagación narrativa apunta a un producto claro: el *texto narrativo de investigación* (o *narrative research text*), cuya característica principal es la captura de una historia o de relatos. La producción de los textos narrativos de investigación es lo que nos lleva a la discusión metodológica sobre narrativa. Una orientación al respecto la ofreció Sandelowski (1991), quien dice que, al relatar, “los eventos son seleccionados y luego se les da cohesión, significado y dirección; están hechos para fluir y se les da un sentido de linealidad e incluso de inevitabilidad” (p. 163, traducción propia). La tarea del texto narrativo de investigación es no tanto capturar lo que las personas, lugares y cosas son de una forma u otra, sino que plasmar que tienen una historia narrativa y se están moviendo, o avanzando. El texto narrativo de

investigación es fundamentalmente un “texto temporal - acerca de lo que ha sido, lo que es, y en lo que se está convirtiendo” (Clandinin & Connelly, 2000, pp. 145-146, traducción propia). Sandelowski señaló que la imposición de un orden narrativo sobre la vida ilumina respecto a lo que se llama la *vida-vivida*, la *vida-experimentada*, y la *vida-relatada*. Ello enfoca hacia diferencias entre i) lo que pasó en la vida, ii) las imágenes, sentimientos, deseos, pensamientos y significados de la persona que vive, y iii) la narrativa de esa vida. Así, “una historia de vida, o un relato personal, o cualquier cuenta personal es aún un relato, una representación de la vida en un determinado momento más que la vida en sí” (p. 163, traducción propia). Para Carter y Doyle (2003) las narrativas o relatos consisten en eventos, personajes y contextos organizados en una secuencia temporal que implica tanto causalidad como significado. Las narrativas acarrear consigo información, que captura procesos, matices, indeterminación e interconexiones que desafían las expresiones formalistas de la enseñanza y se abren a otras comprensiones. Quien indaga narrativamente debe comprender que necesita escribir sobre personas, lugares, y cosas que se convierten, más que escribir sobre lo que son.

Así, el giro narrativo de las ciencias sociales enriquece los debates sobre los alcances metodológicos de la indagación narrativa. Para comprender de mejor forma cómo estos alcances han llegado a las indagaciones sobre el aula escolar es que es necesario revisar algunos ejemplos.

Narrativas: desde historias de vida a historias de la escuela y la enseñanza

En un breve recorrido por el campo de las narrativas en educación podemos comprender el tránsito y formas de indagación que enfatizan desde historias de vida hasta

las narrativas en los contextos escolares mismos. Nos enfocamos acá en algunos ejemplos que dan cuenta de este tránsito. Partimos por revisar la forma de las *historias de vida* de Goodson. Luego, continuamos en una línea similar revisando brevemente el trabajo de Measor y su propuesta de los *incidentes críticos*. Le siguen las aproximaciones a la narrativa desde los *eventos bien recordados* de Carter & Doyle, luego la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* elaborada por Suárez y Ochoa. Seguimos con Geelan y los *cuentos impresionistas*, y la *investigación multicultural en educación superior* planteada por Trahar. Terminaremos el recorrido presentando el enfoque de la Indagación narrativa de aula, o la propuesta de marco que ofrece este libro.

Historias de vida

Goodson (2003a, 2003b) exploró la complejidad de las decisiones pedagógicas desde las narrativas de vida de los docentes, siendo las narrativas autobiográficas los espacios de comprensión de la práctica docente. Para lograrlo, Goodson desarrolló una mezcla entre entrevistas en sesiones sobre historia de vida y etnografías, con las cuales va intencionando la comprensión sobre la pedagogía. Goodson (2003a) señala:

La intención de emplear métodos relacionados con la historia de vida para estudiar la vida y el trabajo de los docentes en un contexto social más amplio consiste claramente en desarrollar, en colaboración, nuevas perspectivas bien fundamentadas para la construcción social de la enseñanza. De ese modo, las historias de acción de los docentes pueden reconectarse con las “historias del contexto” (p. 740).

Las historias de vida emergen a partir de metodologías en las que se realizan entrevistas no estructuradas, logrando acceso a las narrativas de las personas. Al avanzar con las entrevistas, quien entrevista usa fuentes de datos, sean datos documentales y otros testimonios, señalando el paso de la narración de vida a una historia de vida. En uno de los proyectos descrito por Goodson (2015), el aprendizaje es tratado como una estrategia usada para lidiar con los acontecimientos en la vida de las personas. A través del cotejo de la narrativa de vida en un espacio de historia colectiva y documentada –preocupados por el tiempo y periodo histórico-, Goodson dice enfrentar el riesgo de que las narrativas de vida “caigan en las trampas de la individuación, guionización, y descontextualización”. Nos da el ejemplo de los maestros:

En las narraciones de vida de los maestros de hoy en día, la trayectoria (*storyline*) normal es la de técnicos que siguen las directrices del gobierno y enseñan un plan de estudios que está prescrito por los gobiernos o los departamentos de educación. Por tanto, la trayectoria refleja un momento histórico determinado, donde la tarea del profesor se construye de una manera particular. Sin embargo, si se comparan las trayectorias actuales de los maestros en Inglaterra con las trayectorias realizadas hace 30 o 40 años, vemos que estas narraciones son las de profesionales que tenían autonomía y la capacidad de decidir qué plan de estudios debían enseñar y qué contenido organizaban para llevar adelante ese plan de estudios. Al tratar de ubicar la narración de vida de los maestros actuales, deberíamos hablar de una construcción determinada del trabajo de los profesores, que está

realizándose (p. 110, énfasis en original).

De acuerdo con Goodson, sería en la imbricación entre las narrativas individuales con la documentación histórica que surgen las historias de vida.

Incidentes críticos

En los estudios biográfico-narrativos de la vida y carreras de profesoras y profesores emergen las situaciones de aula, como el estudio de *incidentes críticos* de docentes. Los *incidentes críticos* son eventos clave en la vida de una persona, alrededor de los cuales ocurren procesos de toma de decisiones (Measor, 1997). Los incidentes críticos son “eventos que provocan al individuo a seleccionar ciertos cursos particulares de acción, que en seguida los llevan en direcciones particulares, y que terminan teniendo implicancias para la identidad” (Measor, 1997, p. 61, traducción propia). En el estudio de Measor, una combinación de entrevistas personales y etnografías escolares permitió construir casos de profesoras y profesores viviendo incidentes críticos, con el fin de reconocer los elementos comunes que los cruzaban. Así, propone que los incidentes críticos ocurren en épocas particulares en la vida y carrera de los docentes, y pueden clasificarse como ‘extrínsecos’, ‘intrínsecos’ y ‘personales’. Épocas extrínsecas como periodos de guerra o cambios políticos localizados en las escuelas generan con mayor frecuencia incidentes críticos. A nivel intrínseco, la elección de la carrera, la primera práctica profesional, los primeros meses de trabajo, los tres primeros años de experiencia laboral, los traslados y promociones en mitad de la carrera, y el retiro son épocas con mayor frecuencia de incidentes críticos. Por último, a nivel personal se cruzan los eventos familiares, el

matrimonio, divorcio, nacimiento de hijas o hijos, o la enfermedad de algún familiar provocan una mayor cantidad de incidentes críticos.

Eventos bien recordados

Una línea vinculante entre los estudios de narrativa biográfica y los estudios de narrativa de aula lo constituye el trabajo en torno a los *eventos bien recordados*. Los *eventos bien recordados* corresponden a incidentes o 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). Para provocar el relato de los eventos bien recordados, Carter y Doyle (1995) sugieren la escritura regular de un análisis y descripción de un evento ocurrido en el contexto escolar. Este escrito debe contener al menos tres partes: i) una descripción del evento; ii) una declaración respecto al tema o problemáticas que el evento releva (o una respuesta a la pregunta ¿de qué es caso este evento?); y iii) una declaración sobre el sentido que el evento tiene para quien lo relata. En el caso de Carter y Doyle, este ejercicio estaba situado en el problema del aprendizaje de docentes en formación.

Una de las premisas que sostienen el uso de los eventos bien recordados tienen que ver con la idea de que las escuelas, desde la perspectiva de quien enseña, son espacios muy complejos y transformarse en un experto implica la adquisición de conocimiento estructurado como evento, o bien, el desarrollo de un rico repertorio de conocimiento situado sobre el contenido curricular, procesos sociales en el aula, tareas académicas, y las comprensiones e intenciones de los estudiantes. Otra premisa señala que el conocimiento se organiza en marcos de explicación que a su vez sirven como lentes para interpretar y

comprender la experiencia. De esta forma, un evento bien recordado corresponde a un registro de la interpretación que una persona, un profesor, hace de una situación en un momento determinado. Estas interpretaciones serían centrales para lo que un(a) profesor(a) hace en su profesión y sus patrones de cambio en el tiempo entregarían una imagen del conocimiento que se sabe y lo que se sabe para organizarlo y usarlo (Carter, 1994).

Documentación narrativa de experiencias pedagógicas

De forma algo similar, el trabajo en torno a la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005) ha estimulado una discusión sobre la documentación narrativa en términos de su valor simultáneo para la formación, investigación y acción docente. De acuerdo a Suárez (Suárez, 2011) la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se entiende como una estrategia colaborativa de trabajo en la que participan docentes e investigadores. Busca realizar indagaciones cualitativas de forma co-participada, enfocándose en la elaboración de relatos de experiencia por parte de docentes. Dado el carácter colaborativo de esta indagación, la co-indagación narrativa de las prácticas 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, p. 18). Esta forma de abordar la pedagogía, desde la documentación narrativa, busca el reconocimiento al docente como investigador de su propia práctica. La narrativa pedagógica se convierte en un mediador entre la investigación educativa y la formación docente. Esta orientación hacia la co-indagación de las prácticas pedagógicas mediante los relatos ha tenido un eco en Chile

con un proyecto dirigido desde el gremio docente (Arévalo & Nuñez, 2016; Hayden, 2016; Nuñez, 2015). En esta aproximación, un punto importante es que en la indagación colaborativa del mundo escolar, los relatos conforman un formato que reconoce el saber pedagógico y al mismo tiempo es un dispositivo que hace circular ese saber entre docentes. Suarez (2011) señala:

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 escuela, recrear las imágenes e interpretaciones del mundo escolar, y disponer públicamente y poner en circulación otras versiones de la historia escolar (p. 19).

Suarez también señala lo que llama “recaudos metodológicos” para crear condiciones de producción de las narrativas. Entre éstos, lista el: i) generar y sostener condiciones político-institucionales, para permitir que docentes escriban, lean y reflexionen; ii) crear y mantener condiciones de producción de relatos docentes, referidas a las dimensiones técnico-pedagógicas del espacio de producción; iii) documentar lo ‘no documentado’ de la experiencia escolar, haciendo mención a su participación y descripción de su participación en los relatos; iv) promover la participación horizontal en colectivos de docentes narradores, con el fin de establecer relaciones de colaboración en la indagación y en las acciones transformadoras de sus espacios; v) validar y legitimar el saber reconstruido, en el sentido, que son diferentes a los criterios de validación de la ciencia social convencional.

De esta forma, lo que enfatiza la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es una indagación colectiva y colaborativa del mundo escolar, desde la perspectiva de los docentes. A través de la escritura, lectura, reflexión y edición de narrativas del mundo escolar, y de la autoría de los docentes sobre esos relatos y su circulación profusa, la documentación narrativa busca declarar y actuar críticamente otorgando voz a los docentes sobre sus propias experiencias en la escuela.

Cuentos impresionistas

Otra línea relevante relacionada a las narrativas como metodología de investigación, es la propuesta por David Geelan (2007), en relación a los “*cuentos impresionistas*” (*impressionist tales*). Estas narrativas se centran en relatar incidentes extraordinarios en la escuela –parecidos a los incidentes críticos o eventos bien recordados- a partir de registros sistemáticos de la práctica. Usó como base a su experiencia como investigador observador y participante en una escuela secundaria de cerca de 900 estudiantes, a través de un proyecto de enseñanza en equipo, en el que un grupo de cinco profesores buscó generar estrategias de innovación curricular. Mientras el proyecto se desarrollaba, Geelan registró algunos de los eventos que ocurrieron en la escuela, incluyendo la reflexión que hizo en ese momento y algunos detalles del contexto y el ambiente en donde se desarrollaron.

El autor rescata cuatro elementos que caracterizan a los *cuentos impresionistas*: i) La identidad textual, donde la intención del texto es prioritariamente involucrar al lector; ii) Conocimiento fragmentado: que asume que las experiencias son complejas, y que no siempre tienen un cierre claro, y donde el texto narrativo representa esa complejidad de forma detallada, transformando la lectura en algo pedagógico; iii) Personificación: en el

texto, el narrador-autor realiza caracterizaciones de quienes aparecen en la historia y de sí mismo, como un personaje con el que el lector se identifica o simpatiza; y iv) El control dramático: mientras el texto sirva a un propósito académico, el narrador usa habilidades de cuenta-cuentos, siendo los estándares de juicio algo diferentes. Geelan (2007) realizó un intenso trabajo de observación participante para su estudio narrativo, desde la cual decidió utilizar los cuentos impresionistas con el fin de conducir y representar la investigación sobre las prácticas y valores de la enseñanza para sí mismo y los demás. Uno de los elementos clave respecto a los cuentos impresionistas se refiere a la forma en que representan la realidad. Para Geelan, los textos no necesitan necesariamente ser representaciones 'realistas', sino más bien deben ser cuentos creíbles o plausibles de ocurrir en un contexto escolar, en los cuales el autor pueda contar un relato que sea educacionalmente significativo y basado en la experiencia. Para ello, es relevante también considerar que los relatos tienen a su vez informantes que escapan a la mera experiencia del narrador-investigador, y que incluyen el levantamiento de fuentes de material empírico para triangular información y obtener una mirada más profunda de los fenómenos observados. Los cuentos impresionistas se transforman, así, en artefactos que emergen de la experiencia narrada en eventos bien recordados, y que pueden dar paso a una producción escrita que no necesariamente documenta una experiencia ocurrida, sino una experiencia plausible de ocurrir en un contexto escolar.

Investigación multicultural en educación superior

En este breve barrido, un último ejemplo de vinculación de narrativas con investigación en contextos educativos lo constituye el estudio de Trahar (2010), enfocado

más bien en aspectos metodológicos. Trahar habla de la atracción que poseen los relatos, y de cómo la *entrevista narrativa* le permite acceder a las experiencias de aprendizaje de estudiantes en educación superior en contextos multiculturales. Trahar expresa que su curiosidad estaba en lo que sucedía en el aula, y que se encontró con la *entrevista narrativa*, entendiendo su idea básica: la reconstrucción de acontecimientos sociales de forma tan directa como sea posible por parte de quienes participan de ellos. A diferencia de la entrevista clínica, la entrevista narrativa debe procurar mantener los objetivos de los investigadores en mente al mismo tiempo que otorga espacios para que exista una conversación narrativa significativa, donde los narradores presentan historias, ejemplos concretos, episodios y recuerdos.

De esta forma, el recorrido por estos ejemplos muestra múltiples formas de abordar metodológicamente los desafíos de la indagación narrativa en educación. Es desde estas experiencias que construimos el marco de *indagación narrativa de aula*. La Tabla 2.1 muestra las principales líneas de trabajo narrativo identificadas en este barrido por la literatura, resaltando las fuentes de información y la autoría de la indagación. En esta propuesta, nos interesa enfatizar que la indagación ocurre como forma de reconstruir y explicar los fenómenos pedagógicos que ocurren en el aula. De esta forma, las narrativas o relatos que emergen son gatillados por una experiencia particular de aula. La riqueza representacional de las narrativas y la multiplicidad de fuentes de registro de la experiencia nos permiten acceder, en colaboración con los participantes-docentes, al cúmulo de dilemas y decisiones que explican las situaciones de aula desde la perspectiva docente. Los relatos, producidos en colaboración, devuelven y enfatizan la autoría en los

docentes que participan en la explicación de estos eventos. El foco de la siguiente sección será explicar nuestra propuesta de *indagación narrativa de aula*.

Tabla 2.1. Principales líneas de trabajo narrativo en investigación educativa. Las metodologías y fuentes de datos son resaltadas con fines ilustrativos, mientras la autoría busca comprender si los textos de investigación son escritos por los protagonistas de las narrativas o bien son parte de otro proceso hermenéutico (del investigador).		
Línea de trabajo	Metodologías - fuentes de datos	Autoría
Historias de vida (Goodson, 2003a, 2003b, 2015; Measor, 1997)	- Entrevistas - Encuestas - Etnografías	- Investigador académico
Incidentes críticos (Measor, 1997)	- Entrevistas - Etnografía escolar	- Investigador académico
Eventos bien recordados (Carter, 1994; Carter & Doyle, 1995; Doyle & Carter, 2003)	- Escritura focalizada	- Protagonista (docente en formación) - Investigador académico
Documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2011; Suárez & Ochoa, 2005)	- Escritura - Lectura y comentario - Re-escritura/edición	- Protagonista (docente - investigador)
Cuentos impresionistas (Geelan, 2007)	- Auto-estudio - Etnografías - Observación participante - Bitácora de relatos	-Protagonista (docente-investigador)
Investigación multicultural en educación Superior (Trahar, 2010)	- Entrevista narrativa	- Investigador académico
Indagación narrativa de aula	- Observación de aula - Video-grabación de aula - Entrevistas post-observación - Video-análisis narrativo - Escritura focalizada - Entrevistas experienciales - Lectura y comentario - Re-reescritura/edición	- Protagonista (docente-investigador) - Investigador académico

Metodología de indagación narrativa de aula

Ya habíamos mencionado en el Capítulo 1 que el modo de indagar el aula desde la narrativa permite la creación de representaciones de la historia y la subjetividad de las relaciones que ocurren en la ecología de aula. Desde la perspectiva metodológica, ello implica estimular una conversación sobre la racionalidad de los procedimientos usados para identificar, seleccionar y analizar la información que permite crear la narrativa. Usando como ejemplo la investigación en que basamos este libro, nos abocamos a profundizar el significado metodológico de la indagación narrativa de aula.

En lo que sigue, hacemos un breve resumen del proyecto de investigación y luego nos enfocamos en describir el problema general de investigación que persigue la indagación narrativa de aula y las formas de abordaje en términos de la recolección de información - los datos de la práctica-, su uso analítico, y de las formas de reporte de esta indagación.

El contexto del proyecto de investigación.

Esta investigación la realizamos en Chile, con la participación de cinco docentes de ciencias de nivel secundario. Invitamos a los docentes a participar en un proyecto de innovación pedagógica, un estudio cuasi-experimental que buscaba comprender el uso de metáforas y su relación con la corporalidad en el aprendizaje y enseñanza de las ciencias³. Los profesores ejercían, al momento de la investigación, su docencia en establecimientos educacionales diversos. Geográficamente se ubicaban en tres regiones del país (Valparaíso, Metropolitana de Santiago, y Bío-Bío). La dependencia de los establecimientos

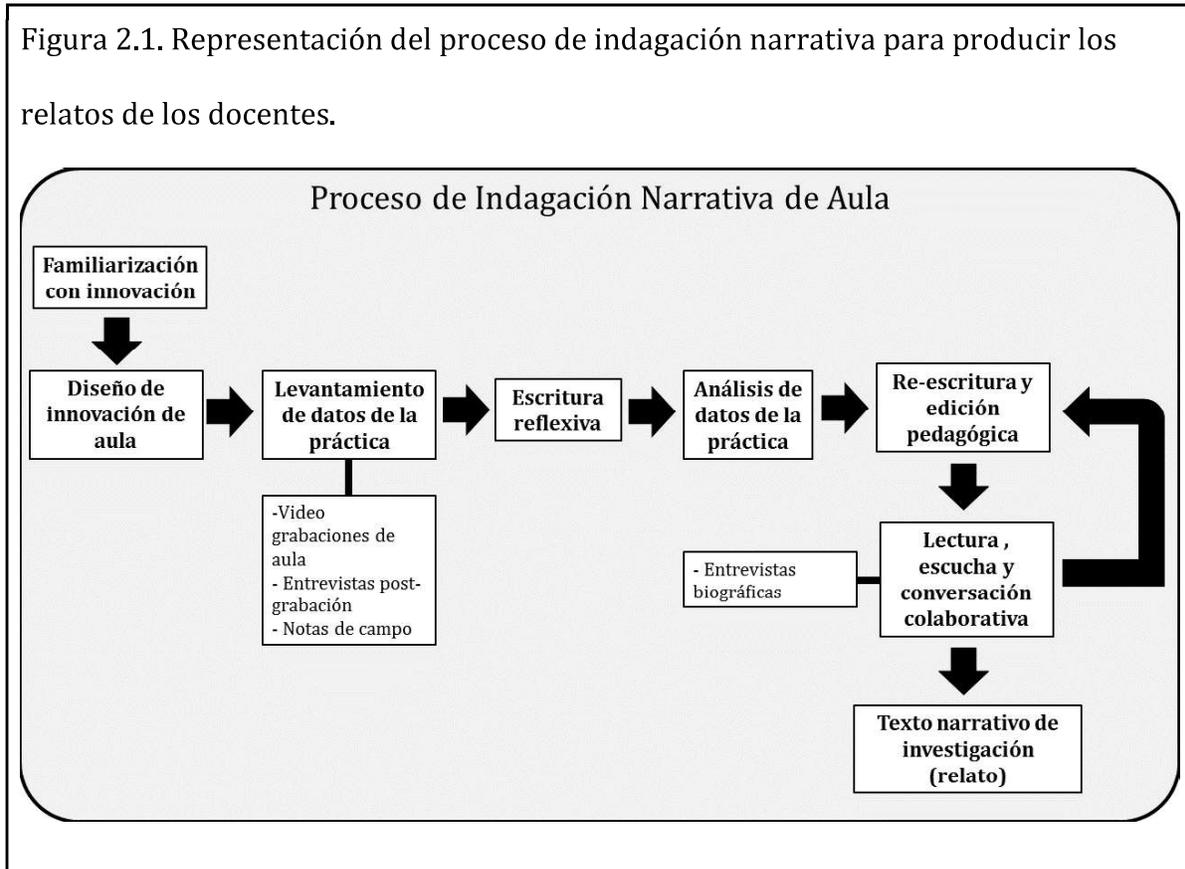
³ Este proyecto está basado en los resultados de una exploración previa (Salinas, 2014). Los fundamentos de la intervención no son parte del reporte de este libro.

representaba también la diversidad existente en Chile⁴: un liceo municipal, un colegio particular pagado, y tres liceos particular subvencionados.

Coincidiendo en parte con la discusión metodológica sobre estudios narrativos (Márquez et al., 2017), la metodología acá presentada es en parte una construcción de resultado, o una metodología ex-post. Solicitamos a cada docente participar de un taller de familiarización con la innovación propuesta, a partir del cual cada uno tomaría decisiones sobre cómo crear una innovación en sus contextos. Al ser el estudio cuasi-experimental, les pedimos escoger dos grupos cursos que tuvieran una equivalencia en términos de un conocimiento científico a aprender, y en uno de ellos realizar la innovación mientras en el otro hacer la clase como siempre lo habían realizado. Para registrar los eventos de cada clase, realizamos video-grabaciones, audio-grabaciones, notas de campo y entrevistas post-clase en tres ocasiones por curso. Al finalizar el año escolar, invitamos nuevamente a los docentes participantes a un taller de análisis y otros talleres de escritura, donde exploramos colectivamente los eventos ocurridos durante el año y las grabaciones de aula. Además, realizamos entrevistas biográficas con cada uno de los docentes. En este contexto surge la *indagación narrativa de aula* con la idea de registrar la experiencia con relatos. La Figura 2.1 resume este proceso en el contexto del proyecto de investigación.

⁴ En Chile, la dependencia del establecimiento se refiere a la administración y financiamiento de éste. Existen tres categorías principales: privado o particular pagado, particular subvencionado, y subvencionado municipal. En la primera, tanto la administración como el financiamiento es sostenido de forma privada. En la segunda, la administración está privatizada, mientras el financiamiento es público. En la tercera, tanto el financiamiento como la administración es público a través de los municipios o alcaldías.

Figura 2.1. Representación del proceso de indagación narrativa para producir los relatos de los docentes.



El problema general de investigación en indagación narrativa de aula

A través de los pasajes de este libro, hemos construido el argumento de que el problema que nos convoca es la captura y representación de la experiencia de aula. El acceso a la racionalidad de las decisiones docentes que impactan los sucesos del aula, o la comprensión del aula como un fenómeno ecológico, llaman a la investigación de los actores y sus procesos de interacción en lo que podríamos denominar “nichos” de actividad educativa. Al estimular esta lectura del aula, donde nos involucramos con la racionalidad docente, es relevante situar la forma de los datos con la categoría general de *datos de la*

práctica (Cochran-Smith & Lytle, 2009). El análisis de los datos se inscribe en las interpretaciones que se realicen de ellos como auxilio a la composición de los relatos de la práctica, que son el producto que reporta la investigación. Así, defendemos que estos relatos son efectivamente un resultado de una investigación donde la práctica docente de aula es el centro del fenómeno a comprender. A continuación, nos referimos a los datos de la práctica y cómo los visualizamos.

Los datos de la práctica.

En la representación de la práctica, lo central es recoger información que registre efectivamente esa práctica y las racionalidades que la preceden. Para el caso de la indagación narrativa de aula, las fuentes de información que nos permiten registrar las prácticas son variadas. Podemos categorizarlas en registros del aula, registros alrededor del aula, y registros de las voces de los actores del aula. Los registros de aula implican la captura de secuencias temporales de eventos de aula, que ocurren en diversos momentos y que proveen de una riqueza descriptiva al enmarcar con detalle la práctica de aula *in situ* y las relaciones que en ella ocurren y que no son capturadas por la capacidad única de un observador. En los registros del aula, nos enfocamos en capturar en audio y video los eventos que ocurrieron en el aula, además de un cuaderno de observación de campo completado por una observadora. Los registros alrededor del aula nos llevan a las fuentes de información que de una u otra forma constituyen cierta 'historia' de los registros de aula. En éstos contamos con registros video-gráficos y fotográficos del taller precedente en que participaron los profesores de aula, y en nuestros propios registros de los talleres que siguieron a los registros de aula. Por último, los registros de las voces de los actores, en este

caso los docentes, constituyen la posibilidad de conocer en mayor detalle las experiencias que llevan a estos actores a constituir los eventos o situaciones que registramos en el aula. De cierta forma, nos permiten acceder a la idea de narrativa como un registro de personas y cosas que se convierten, más que un registro de las personas como son. Buscábamos indagar en sus biografías, inquietudes y motivaciones para participar de este proyecto, y en las impresiones que cada evento de aula provocaba en ellos. En este registro, capturamos mediante audio entrevistas experienciales y entrevistas post-observación con cada docente participante, además de solicitarles la escritura focalizada de sus experiencias de aula. Es desde este último dato de la práctica donde parte la intención analítica de la *indagación narrativa de aula*.

Uso analítico de los datos de la práctica: la co-construcción de relatos

Entendiendo que la indagación narrativa del aula implica la creación de un relato de los eventos de aula, nos abocamos a la tarea de generarlos. Para ello, lideramos un taller de análisis de la experiencia de innovación, basándonos en la idea de autoría asociada a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la escritura a mano (Nuñez, 2015; Suárez, 2011), solicitamos a los cinco profesores participantes escribir lo que había pasado en su aula durante el proceso de innovación. Para dar inicio al proceso de escritura narrativa, partimos por una conversación de todo el grupo, sobre las distintas experiencias de las y los profesores. Preguntamos “¿Qué recuerdan?”, mientras tomábamos notas sobre aspectos más recurrentes en los relatos orales de los participantes. Con esta conversación, presentamos algunas preguntas que pudieran dinamizar la escritura, y nos dimos un tiempo de silencio para la escritura personal. Una vez generado un primer borrador,

entregamos a cada docente el video-registro de sus clases en aula⁵. Para analizar colectivamente las narrativas, estos primeros relatos fueron leídos en grupo para discutirlos y generar una retroalimentación colectiva. Planteamos preguntas como: *¿Qué dice el relato? ¿Qué aspectos del relato son más significativos? ¿Qué tiene de atractivo este relato para otros docentes? ¿Qué deseo expresar con mi relato?* A partir de allí, los docentes participantes participaron en una re-escritura y *edición pedagógica* de los relatos, con la idea de que éstos pudieran hacer sentido a otros docentes. Luego de ello, nos reunimos nuevamente en varios talleres de lectura, y edición de los relatos. Asimismo, en los casos en que esto no fue posible, un miembro del equipo de investigación realizó un seguimiento de los relatos, de forma de posibilitar su edición con la voz de los docentes.

De forma paralela, el equipo de investigación, compuesto por tres personas, realizó también un ejercicio de escritura basándose en la observación de un episodio de aula. La creación independiente de estos tres relatos del mismo episodio permitió proponer una estructura que reconociera elementos clave para configurar una captura más compleja de la situación de aula. Así, para cada uno de los relatos propuestos por los docentes participantes se propuso un enriquecimiento con elementos contextuales, biográficos y episódicos que estaban registrados en los datos de la práctica. Así, a partir de los registros de video, las transcripciones de las entrevistas con los docentes, y las notas de campo, los relatos de los docentes pudieron ser armados de forma colaborativa. De cierta forma, también, esta colaboración permitió darle a los relatos los elementos de plausibilidad que señala Geelan (2007) que caracterizarían a los cuentos impresionistas. El resultado final es

⁵ Para todos los docentes que participaron del taller y el proyecto, esta era la primera vez que observaban un registro de sí mismos realizando clase.

un escrito, un relato, cuya elaboración en primera voz docente representa la indagación colaborativa sobre fenómenos del aula en el contexto de esta innovación. Es una co-construcción del relato de eventos de aula.

El relato como resultado de investigación

En la discusión sobre el reporte de investigación narrativa, Clandinin y Connelly (2000) se refieren a los textos narrativos de investigación como textos temporales, que dan cuenta de un dinamismo transformador de las personas o cosas. En el marco de la indagación narrativa de aula, concebimos a los relatos como los textos narrativos de investigación. El relato co-construido se transforma así en un producto de la investigación que considera la riqueza interpretativa de los relatos y la combina con las interpretaciones de sentido que se hace de los demás datos de la práctica. Esta perspectiva sobre las metodologías de indagación narrativa se diferencia de las otras, en tanto que la voz del investigador queda subsumida en los sentidos pedagógicos que se otorgan de forma colectiva a los hechos más salientes de los eventos de aula, pero la autoría sigue siendo de quien crea el relato en primera instancia.

Una consecuencia metodológica de asumir que los relatos son los textos narrativos de investigación implicaría nuevas formas de presentar los resultados de las indagaciones narrativas. En este sentido, hemos optado por asumir que los relatos son en sí mismos un reporte de investigación que un practicante (docente) decide hacer públicos. Por cierto que el proceso está mediado por el rol y atribuciones que como investigadores asumimos, en este caso, como facilitadores de los procesos de innovación, o quienes recogemos la información del campo, pero la autoría de la investigación es del practicante docente.

Con la presentación de la indagación narrativa de aula invitamos a cuestionar las formas convencionales de indagación sobre la práctica docente. También invitamos al desafío a las formas convencionales de reporte de investigación situada en aula. Ello por cierto requiere nuevas comprensiones entre la relación investigador-investigado. En estos capítulos hemos justificado esas comprensiones, y ahora estamos preparados para leer estos resultados de investigación: los relatos co-construidos. Ese es el contenido de los Capítulos 3 al 7, la segunda parte de este libro.