

RACIONALIDAD NARRATIVA EN PROCESOS DE INVESTIGACIÓN-FORMACIÓN EN EDUCACIÓN¹

NARRATIVE RATIONALITY IN RESEARCH PROCESSES-EDUCATION TRAINING

Hernando Barrios Tao*

Universidad Militar Nueva Granada, Colombia

Recibido: 16 de octubre de 2017–Aceptado: 22 de febrero de 2018–Publicado: 18 de junio de 2018

Forma de citar este artículo en APA:

Barrios-Tao, H. (julio-diciembre, 2018). Racionalidad narrativa en procesos de investigación-formación en educación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 9(2). pp. 478-502. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201>.


Resumen

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas, la investigación se ha desarrollado bajo el paradigma lógico-científico con la separación del sujeto en sus procesos científicos. La racionalidad narrativa ha fortalecido procesos educativos en los ámbitos de la investigación, la formación, la pedagogía, y podría ofrecer aportes al mejoramiento de la educación. El artículo de revisión narrativa se orienta a los procesos de investigación-formación en el ámbito educativo mediados por la narrativa que impactan el mundo de la vida y los asuntos humanos. Los agentes narrativos involucrados en el proceso investigativo *configuran* y *refiguran* su vida en el acto de narrarse. El texto se desarrolla en tres momentos: la racionalidad narrativa en la investigación científica; su aplicación en el espectro de los fenómenos sociales, el mundo de la vida y la vida misma; y su desarrollo en procesos de investigación-formación.

Palabras clave:

Narrativa; Investigación; Formación; Educación; Vida.

¹ El artículo se asocia con el Proyecto de Investigación INV-HUM-2359 "Narrativa, memoria y formación para la convivencia en el ámbito educativo universitario. Fase 1" financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, inscrito en el Grupo de Investigación Humanitas, Categoría B en Colciencias.

* Profesor Titular. Ph. D. y Magíster en Teología. Director de la Línea de Investigación Bioética, educación y cultura del Doctorado en Bioética, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá-Colombia. Correo electrónico: hernando.barrios@unimilitar.edu.co  <http://orcid.org/0000-0002-8999-0586>

Abstract

In the field of social and human sciences, research has developed under the logical-scientific paradigm with the separation of the subject in its scientific processes. The narrative rationality has strengthened educational processes in the fields of research, training, pedagogy, and could offer contributions to the improvement of education. The narrative review article focuses on the processes of research-training in the educational field, mediated by the narrative, which impact the world of life, human affairs and life itself. The narrative agents involved in the investigative process shape and refigure their life in the act of narrating. The text is developed in three moments: the narrative rationality in scientific research, its application in the spectrum of social phenomena, the world of life and life itself, and its development in research-training processes.

Keywords:

Narrative; Investigation; Training; Education; Lifetime.

INTRODUCCIÓN

La investigación científica ha determinado paradigmas, enfoques e instrumentos ubicados en la distinción moderna entre ciencias básicas y ciencias sociales y humanas. La separación entre lenguaje lógico-científico del enfoque paradigmático y lenguaje literario-histórico del enfoque narrativo no sólo marca la separación entre métodos, discursos, tipos de conocimiento y formas (Bruner, 1988), sino que traza diferencias en los modos de análisis y criterios de cientificidad. La mutua sospecha entre estos enfoques investigativos desembocan en el cuestionamiento de la objetividad cuando el sujeto forma parte de los procesos investigativos, por un lado, y en la imposibilidad de erradicar de la investigación la presencia del sujeto, por otro.

En el ámbito de las ciencias sociales y humanas la incorporación de aspectos relevantes como la ficción literaria en procesos investigativos al lado de factores supuestamente objetivos de la crítica histórica, marcan también una separación entre quienes apuestan por una objetividad y quienes señalan no sólo la inevitable presencia del sujeto sino su afectación en los procesos investigativos. En este panorama, González-Monteagudo (2009, p. 213) afirma que en los últimos veinte años estamos en presencia del “cuestionamiento del concepto clásico y restrictivo de la investigación social, así como el acercamiento entre la investigación social y la ficción literaria”. Allí, el movimiento narrativo emergente en el ámbito de las ciencias sociales y humanas ha influenciado de manera particular los procesos educativos, pedagógicos, investigativos y de formación:

¿Espuma de los días agitada por los medios de comunicación, o bien ola de fondo procedente de los confines de la historia de la humanidad suscitada por el declive de los grandes discursos que dan sentido a la existencia y a las agitaciones múltiples de una revolución bio-ética? (Pineau, 2009, p. 248).

Diversos elementos configuran la narrativa como una racionalidad sustentadora de procesos educativos, formativos, pedagógicos e investigativos en los ámbitos de las ciencias sociales y humanas. Enfoque investigativo, técnica de recolección de datos, instrumento para recoger información, dimensionan aspectos metodológicos que relacionan la narrativa con la investigación, por una parte; construcción de realidad, expresión de la vida y la identidad, dimensión *performativa*, por otra parte, determinan un contenido epistemológico de la narrativa vinculado con procesos formativos. La integración de los aspectos metodológicos y epistémicos permite considerar la narrativa como una racionalidad que no sólo se relaciona con asuntos de la vida humana (*episteme*), uno de los cuales es la educación, sino que ofrece la posibilidad de una metodología para abordarlos y reconfigurarlos de manera científica (*meta-odos*).

La polisemia del término narrativa no sólo se determina en relación con sus dimensiones epistémica y metodológica, sino también en la variedad de términos utilizados al plasmar su concreción: narración, relato, historia. Más allá de las discusiones, la afirmación de Ricoeur (2000, p. 193) acerca de que “la historia no puede separarse por completo del relato, pues no puede separarse de la acción que implica agentes, fines, circunstancias, interacciones y consecuencias queridas y no queridas”, involucra los agentes narrativos como elemento fundamental mediante el cual se puede articular la sinonimia de los términos a partir del foco esencial que relatan: el mundo de la vida y la vida misma. El enfoque más concreto de la narrativa en forma de biografía, relato o historia de vida refiere unos agentes cuyo vínculo con los asuntos vitales supera el simple acto de narrar.

Educación (Dominicé, 1990; Goodson, 1992; González Monteagudo, 1996a, 1996b; Bárcena, 2000; Goodson & Sikes, 2001; Pineau y Le Grand, 2002; Josso, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Delory-Momberger, 2005; Dimitrievna, 2007), psicología (Legrand, 1993; Bruner, 1988; Cornejo, 2006), sociología (Geertz, 1987; Demaziere y Dubar, 1997; Bordieu, 1999), antropología (Mélích, 2000, 2008), son algunos de los saberes que han dinamizado y fortalecido sus procesos investigativos con los aportes de la racionalidad narrativa. Frente al problema crítico de la investigación que descuidó el mundo de la vida –imposible de aislar en un laboratorio o de abstraer en un escritorio– y ante la desorientación de la misión educativa de construcción de subjetividad –para afincarse en un “proceso de fabricación” y “mecanización de la acción educativa” (Mélích, 2000, p. 138)–, caracterizada por el desarrollo de competencias cognitivas y prácticas, se comienza a redescubrir el potencial de la racionalidad narrativa.

Las propuestas teóricas relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje continúan en crecimiento bajo nuevos epítetos como el aprendizaje ampliado, invisible, significativo, autónomo, hasta la reciente propuesta del aprendizaje personalizado (UNESCO, 2017). Sin embargo, el clamor por una visión humanista de la educación (UNESCO, 2015a, 2015b) –en contradicción con su orientación prioritaria hacia las fuerzas de trabajo–, la competitividad, el afán de resultados y de éxito bajo la tiranía de la bibliometría, requieren de procesos educativos conducentes a la formación integral del ser humano para que pueda no sólo responder a los retos e interrogantes, sino también configurar su identidad confrontada por los avatares de una sociedad biotecnologizada (Barrios-Tao, 2015; Barrios-Tao, Parra y Siciliani, 2015).

El declive de los grandes discursos y los avances biotecnológicos, entre otros aspectos, orientaron la mirada hacia la vida misma y su sentido, y dejaron en el ámbito de lo privado e individual las respuestas emergentes suscitadas por las tecnologías acerca de las nuevas formas de ser y estar en el mundo de la vida. Passeggi (2011, p. 26) considera que la investigación narrativa, de manera particular la autobiografía, se inscribe en un movimiento científico y cultural de la década de los años 80 del siglo XX, que impulsó “el retorno del sujeto-actor-autor a las investigaciones en ciencias humanas y sociales”. Esta propuesta reacciona al declive de grandes paradigmas (estructuralismo, marxismo, behaviorismo) y se caracteriza por aspectos como: el lenguaje como

práctica social; la cotidianidad como *locus* de la acción; el saber del sentido común, central en el tejido de lazos entre sujeto-objeto, individuo-sociedad, inconsciencia-conciencia, determinismo-emancipación; atención a nociones como *representaciones, sentido, reflexividad, creencias, valores*; retorno a la historicidad del sujeto y los aprendizajes.

La racionalidad narrativa ha ofrecido aportes en el área de la investigación educativa y se ha orientado más allá de un enfoque, método o instrumento vinculado con la información que permite acceder al objeto investigado, hasta llegar a un proceso que impacta en los agentes involucrados en el proceso narrativo. Procesos de formación se vinculan con la investigación educativa mediada por la racionalidad narrativa y podrían erigirse en aportes para el mejoramiento de procesos educativos. El artículo se determina como un avance del marco epistemológico-metodológico de referencia en el proyecto INV-HUM-2359, “Narrativa, memoria y formación para la convivencia en el ámbito educativo universitario. Fase 1”, cuyo objetivo en dicha fase se orienta a caracterizar prácticas pedagógicas acerca del uso de la memoria y la narrativa en la búsqueda de realizar propuestas que fortalezcan la formación para la convivencia en el ámbito educativo universitario.

El artículo es resultado de una revisión narrativa orientada a recoger elementos de la racionalidad narrativa en procesos de investigación-formación en educación sobre los cuales se sustente una posterior propuesta o práctica pedagógica en el ámbito educativo universitario. La revisión narrativa se caracteriza por revisar un tópico de forma más o menos exhaustiva (Letelier, Maríquez y Rada, 2005), no se determina un espacio temporal, y permite desarrollar una descripción de los resultados de estudios incluidos, aspectos clave, comparar y contrastar las relaciones encontradas en los documentos encontrados (Popay, et al., 2006). La revisión se delimita por la búsqueda en bases de datos y sistemas internacionales (Science Direct, Proquest, Ebsco, Redalyc, Scopus) bajo aspectos específicos que denotan la relación entre narrativa, vida, investigación, educación, formación, las cuales se determinan como categorías de revisión. La presentación descriptiva de la información obtenida y sus resultados estructuran el artículo en tres partes: la racionalidad narrativa en la investigación científica; su aplicación en el espectro de los fenómenos sociales, el mundo de la vida y la vida misma; y su desarrollo en procesos de investigación-formación. El aporte fundamental de la revisión conduce a problematizar y ampliar el espectro de la investigación en educación con el avance de la racionalidad lógico-científica a una racionalidad narrativa que permite no sólo abordar procesos educativos, sino también *configurar y refigurar* las experiencias vividas de los actores educativos en los procesos de investigación.

Racionalidad narrativa: epistemología-metodología para la investigación científica

En el ámbito investigativo, las consideraciones iniciales más amplias sobre narrativa la refieren como paradigma y enfoque, particularmente con el uso de la biografía. Por un lado, el enfoque biográfico se proyecta como metodología del conocimiento social con *El campesino polaco* de Znaniecki (1918-1920), en la escuela de Chicago; allí el enfoque biográfico se ubica en desarrollo de la etnometodología y el interaccionismo simbólico. En el contexto germano, Dilthey, por otro lado, desarrolla la autobiografía como enfoque central de “la edificación del mundo histórico en las ciencias humanas” (Citado por Pineau, 2009, p. 257), y en su concepto la autobiografía, más que un arte, es una “ciencia hermenéutica de articulación de la experiencia, de la expresión y de la comprensión de los sentidos” (Pineau, 2009, p. 257).

Burrick (2010) revisa aportes realizados por expertos del ámbito europeo en diferentes ramas del saber, con diferentes enfoques, aplicaciones y hasta críticas respecto de la narrativa, en particular de las historias de vida: Bourdieu, Passeron y Demazière en sociología; Bertaux en etnosociología; De Gaulejac, Kaufmann et Lainé en sociología clínica; Legrand, Clot, Leahey y Yelle en psicología; Piolino, Viard y Bloch en neuropsicología; Levesque, Delory-Momberger y De Villers en ciencias de la educación; Ricoeur, Dilthey y Habermas en filosofía. Burrick (2010) también considera tres corrientes principales de intervención e investigación que utilizan la recolección y análisis de historias de vida. La primera utiliza la historia de vida como técnica de recolección de datos en el contexto de la investigación sociológica y antropológica. La segunda se ubica en el ámbito socio-clínico e implica investigadores médicos y en ella se combina las contribuciones de la sociología, psicoanálisis, y la psicología. La tercera trabaja específicamente en el campo de la educación de adultos, tanto a nivel profesional y experimental bajo referencias teóricas de filosofía, sociología, lingüística, teorías de aprendizaje, etc.

La mayoría de autores consideran la racionalidad narrativa todavía bajo la dicotomía *episteme-método* y enfatizan su aspecto metodológico con variedad de concepciones que caminan de su dimensión como enfoque de investigación, pasando por identificarla con el fenómeno mismo que se investiga hasta su reducida expresión de técnica o instrumento para recolectar información. Sin embargo, algunos autores no presentan dificultad en la integración de estos tres aspectos (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; González Monteagudo, 2009; Mateos y Núñez, 2011; Argüello, 2014). Para Mateos y Núñez esta visión integradora de procesos narrativos en investigación social se presenta bajo la determinación de algunas dimensiones:

(a) Como *material que se investiga*, se concibe como una experiencia expresada en un *relato* y principal recurso para el análisis del contexto escolar; (b) Como *forma de pensamiento*, se trata de un proceso cognitivo a través del cual las personas expresan y valoran su experiencia; (c) Como *enfoque de investigación*, constituye una forma de construir, explorar o analizar las experiencias individuales y colectivas (2011, p. 11).

Bolívar vincula aspectos del enfoque biográfico-narrativo en los procesos de investigación, formación y aprendizaje. En el escenario investigativo “se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional” (Bolívar, 2014, p. 712). En el ámbito de los procesos de formación este enfoque no se limita a un registro objetivo de los hechos, sino que se constituye en una “construcción para dar significado a la propia vida” (Bolívar, 2001). En este ámbito, se particulariza la distinción entre el uso del relato de vida como instrumento de aprendizaje o de construcción de la identidad (Bolívar, 2014, p. 722). Wood (2000) y Coulter, Michael & Poynor, (2007) consideran que los métodos de investigación narrativa pueden servir como estrategias pedagógicas en la formación de maestros y desarrollan la intersección de la investigación narrativa y la narrativa-como-pedagogía.

González Monteagudo considera una triple función de las historias de vida: investigadora, formativa y testimonial (2009). Una tríada similar ubica De Villers en las áreas que utilizan la “historia de vida autobiográfica”: formación (en especial la de los adultos), la investigación (las humanidades que utilizan métodos cualitativos) y la intervención (tanto individual como colectiva). Asociadas con estas áreas el relato de vida produce efectos de tres órdenes: 1) Epistémico: en tanto que el relato y su análisis producen nuevos conocimientos; 2) Formativo: debido a la adquisición de nuevas perspectivas de sentido para la vida; 3) Terapéutico: aún si el enfoque no sea de este orden (De Villers, 2006). Raine (2013) retoma los cinco lentes propuestos por Chase bajo los cuales se puede considerar la narrativa: 1) narrativa como forma de discurso; 2) narrativa como acción verbal; 3) narrativa como variable dependiente del contexto social; 4) narrativa como desempeño interactivo socialmente situado, y (5) presentación de la investigación como narrativa.

“Método de investigación” y “medio de desarrollo personal” (Conle, 2001) como dos aspectos congruentes en procesos de investigación científica enmarcados en el paradigma cualitativo son fundamentados y desarrollados tanto por Connelly y Clandinin (1992; 2000), como por Conle (2000). El vínculo entre enseñanza, aprendizaje y procesos de investigación se presenta en la edición de McEwan y Egan (1997) bajo la premisa de la narrativa como la “forma propia para caracterizar las acciones humanas”.

González Monteagudo considera que las perspectivas biográfico-narrativas enfatizan la subjetividad, la implicación, la autoformación y la dimensión emocional, con la posibilidad de contribuir al cuestionamiento teórico en los paradigmas interpretativo y sociocrítico (2009, p. 222). La posición de Cornejo sostiene una mediación entre la historia individual y la historia social lo que permite al enfoque biográfico emerger como ruptura radical de la manera tradicional de concebir, analizar y comprender la realidad (2006, p. 96).

Epistemología y metodología son dos categorías fundamentales en procesos de investigación científica cuya separación ha comenzado a debilitarse. Diseño metodológico y fundamentación teórica se han diferenciado en procesos investigativos tanto del paradigma cuantitativo como del cualitativo. En el momento de considerar algunos autores que refieren la racionalidad narrativa se puede establecer no sólo la diversidad y riqueza de significados, enfoques y aplicaciones sino la confluencia entre su *episteme* y método. En este ámbito de la investigación científica, la perspectiva biográfica supera su condición de sistema de técnicas y escala a ser considerada un “territorio epistemológico con sus consecuentes plataformas de interpretación, dispositivos de operación, pautas de sistematización y modos de análisis” (Argüello, 2014, p. 294).

Un grupo de autores se encaminan a considerar la racionalidad narrativa bajo esta óptica mucho más amplia, cuyas definiciones integran enfoques y aspectos epistémicos, metodológicos y escenarios de aplicación. Bruner (1988) articula metodología-realidad-ontología cuando expresa que la narrativa “no es sólo una metodología (...) es una forma de construir realidad, por lo que la metodología se asienta, diríamos, en una ontología”. De manera explícita el psicólogo estadounidense considera la narrativa como una puerta de entrada a la construcción de realidad, nuestros mundos, y al mundo de la vida (Bruner, 1997).

Uno de los aportes más significativos para procesos de investigación científica orientados a indagar mundo de la vida, experiencia humana y vida misma, son los planteamientos de Ricoeur. La vida, un relato en busca de narrador no sólo vincula la vida misma con la narrativa, sino que desarrolla la tesis de que la vida narrada, en el espacio de nacimiento y muerte, no sólo se puede considerar como vivida, sino que también posibilita procesos de *configuración* y *refiguración* de la identidad (Ricoeur, 2006).

El planteamiento de Hendry acerca de la narrativa como investigación no sólo agrieta la bifurcación epistemología-metodología sino también los antagónicos paradigmas cualitativo y cuantitativo. Hendry disiente tanto de Bruner (1996) como de Clandini y Connelly (2000), Polkinghorne (1988), Riessman (2008), entre otros, quienes distinguen la investigación narrativa de la investigación científica. Bajo esta distinción se plantea la actual tipología investigativa con fronteras limitantes del diálogo y mundos inconmensurables: ciencia (positivista) y narrativa (interpretativa) (Hendry, 2010, pp. 72-73).

Con base en Davis (2004), Hendry (2010) se remite a la tradición griega que encarnó “múltiples formas de conocer” (*episteme*): conocimiento de lo práctico o cotidiano (también denominado pensamiento lógico-racional), como *gnosis* o *poesis* (también denominado mítico-poético), conocimiento relacionado con las cuestiones más amplias de significado. Davis indica que los dos modos eran relatos de conocimiento y no se veían como opuestos sino complementarios. Unos

años antes, Mitchell (1981) ya evidenció que los estudios de narrativa han superado el ámbito de los literatos y se ha convertido en una “fuente positiva de conocimiento” para las ciencias humanas y naturales (p. ix).

En este marco antiguo, la indagación se orienta a la búsqueda de sentido y las narrativas se configuran en la forma principal en la que los seres humanos construyen sentido, de ahí que las “raíces epistemológicas de las tradiciones científicas y humanísticas pueden ser rastreadas hasta la narrativa” (Hendry, 2010, p. 72). En este “proceso primario de toda investigación”, proceso de construcción de sentido se abarcan tres grandes esferas de investigación: lo científico (físico), lo simbólico (la experiencia humana) y lo sagrado (metafísico) (Hendry, 2010, p. 73):

Irónicamente, la investigación surge dentro de sistemas que son múltiples, conflictivos y contradictorios. Tal vez los estudiosos han olvidado que esto es crítico para la ciencia como un modo de investigación. Si Einstein hubiera pensado dentro de las convenciones de la ciencia newtoniana de su tiempo, no podría haber articulado la teoría de la relatividad. El corazón de la investigación es la ambigüedad, la necesidad de estar abierto a otras tradiciones, al cuestionamiento. La amenaza a la ciencia, a la investigación y, en última instancia, a la educación es elevar una y una sola forma de conocer el mundo (...) Propongo que la narrativa como una epistemología de la duda puede abordar cuestiones en relación con tres dominios principales: la física (ciencia), la experiencia humana (simbólica) y la metafísica (sagrada) (Hendry, 2010, p. 74).

Las dimensiones de *objetividad* y producción de conocimiento en aras de la *verdad* de la ciencia no serían conciliables con la imaginación vinculada con la narrativa. Sin embargo, el científico es humano y parecería inviable separarlo del lenguaje (metáforas, relatos, símbolos) cuando se trata de construir sentido o de expresar sus explicaciones. Más aún, sería “casi imposible separar la ciencia de lo sagrado o lo simbólico” además de ser “indeseable” (Hendry, 2010, p. 76). Además de la condición humana del científico, su potencial para generar diferentes teorías o hipótesis y trasegar por la senda de la *falsación*, permite considerar la ciencia como una narrativa: “Las narrativas de la ciencia necesitan narrativas simbólicas y sagradas para generar la pluralidad y la generatividad (capacidad de generar) que es la investigación y el corazón de la ciencia” (Hendry, 2010, pp. 77-78):

Las narrativas *simbólicas* son aquellas que buscan responder a las preguntas de la experiencia humana. Desde el principio de los tiempos, los seres humanos han tratado de dar sentido a su experiencia principalmente a través de signos y símbolos (Riessman, 2008). Los símbolos que buscan re-presentar la experiencia humana se codifican como lenguaje (letras), matemáticas (números), música (notas), espacio (arquitectura) y arte (forma). Los símbolos no representan la experiencia vivida, sino que interpretan la experiencia (Hendry, 2010, p. 76).

La racionalidad narrativa no se circunscribe a dimensiones cognitivas reducidas al conocimiento y sus competencias, sino que trasciende a habilidades vinculadas con el saber y la sabiduría, fundamentales en cualquier proceso investigativo: analizar, comprender, reflexionar, historizar, conmemorar, interpretar, configurar. Lyotard (2004) desarrolla la pragmática del saber narrativo que tiene en el relato su forma por excelencia, cuya caracterización vincula diferentes aspectos: 1) Permiten definir criterios de competencia que son los de la sociedad donde se cuentan y valorar las actuaciones; 2) admite pluralidad de juegos del lenguaje (enunciados denotativos, deónticos,

interrogativos, valorativos); 3) modo como se transmiten: pragmática intrínseca al relato que no es universalizable; 4) Incidencia sobre el tiempo. En este ámbito cualitativo, encaminado a la investigación de los fenómenos sociales y humanos, el supuesto básico es que tanto el mundo de los asuntos humanos como el mundo social se construyen mediante símbolos que implica la búsqueda de estas estructuras y sus significados, para lo cual “recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre” (Chárriez, 2012, p. 51)

De los fenómenos sociales y el mundo de la vida a la vida misma

El objeto de investigación, la interacción de los agentes (narrador-lector) y la inmersión del sujeto-investigador en el proceso investigativo, determinan las principales influencias y los mayores aportes de la racionalidad narrativa a los procesos de investigación en las áreas de las ciencias sociales y humanas. La tentación de cualificar científicamente procesos investigativos con lenguajes lógico-rationales y mediciones cuantitativas ha limitado y conducido a la pérdida de información valiosa de los *textos* u objetos de investigación en estas áreas: fenómenos sociales, el mundo de la vida y la vida misma. De manera particular, en los procesos de docencia e investigación educativa se ha privilegiado el enfoque paradigmático (lógico-científico) con su lenguaje argumentativo (Bernal Guerrero, 2011).

En su texto *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* Husserl considera que desde Galileo “la ciencia moderna dejó fuera del ámbito científico el mundo de la vida”. Un llamado anterior de Dilthey, frente al dominio de las ciencias naturales, se orientó a la búsqueda de fortalecer las ciencias del espíritu centradas en una realidad histórica-social-humana, en la cual pueda interactuar tanto la experiencia personal como la reflexión y las palabras. Estos clamores no pierden su actualidad en la investigación científica hodierna que continúa en la descalificación de su carácter de científicidad cuando se trata de procesos investigativos relacionados con el mundo de la vida.

Uno de los aportes más significativos que contrastan los procesos investigativos herederos de la modernidad, testigos de la separación de ciencias y humanidades, ciencias naturales y hermenéuticas, y que claman por el mundo de la vida, lo presenta Bruner cuando sustenta la narrativa como la puerta de entrada a la construcción de realidad y al mundo de la vida: no hay otro modo de describir el “tiempo vivido” y capturar su sentido, salvo en la forma narrativa. Más aún, la narrativa imita la vida y la vida imita la narrativa. “Vida”, en este sentido, es el mismo modo de construcción de la imaginación humana como lo es “una narrativa” (Bruner, 2004). De este modo, el abordaje científico de fenómenos sociales y personales se sustenta en la posibilidad de construir y reconstruir la realidad mediante el relato.

Complejidad, especificidad e interconexión de aspectos asociados con los fenómenos investigados pueden ser captados por las narrativas (Carter, 1993, p. 6) y cuyas estructuras proporcionan un formato que permiten hacerlos “comprensibles, memorables y compartibles” (Olson, 1990, pp. 100-101). En este sentido, la narración supera la simple acción de contar y se determina como “referencia creadora”, expresión ricoeuriana que designa la capacidad del discurso de “re-crear”, “re-configurar” la realidad, convertirla en una realidad-con-sentido. Con este presupuesto se puede indicar que la identidad se constituye y co-crea en el marco de un discurso en el que interactúan hombre-mundo, yo-otro, mi palabra y la palabra del otro (Dimitrievna, 2007, p. 199). Esta relación yo-mundo-otro se vincula con Ricoeur (1999) que reconoce la función mediadora del lenguaje narrativo no sólo entre el hombre y el mundo (expresamos la realidad a través de él), sino también entre el hombre y sus congéneres (constituyendo la comunidad lingüística y el diálogo) y el hombre consigo mismo (pensamiento).

Los procesos investigativos, cuyo objeto son los fenómenos sociales y el mundo de la vida donde se desarrollan, fundamentan su quehacer en la configuración de los fenómenos como textos cuyo valor y significado surge de la hermenéutica realizada por los actores o agentes narrativos (Bruner, 1988). La configuración de las narrativas representativas de los fenómenos del mundo de la vida caminan hacia la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (Bolívar, 2002). En la investigación narrativa, con carácter hermenéutico, se presenta una forma propia para caracterizar las acciones humanas cuya orientación camina en la dirección de “dar sentido” y *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada” (McEwan y Egan, 1997, p. 34).

De los fenómenos sociales y el mundo de la vida la racionalidad narrativa se enfoca a procesos investigativos relacionados con los asuntos humanos. La comprensión y el sentido de los fenómenos y la experiencia humana, ubicados en la temporalidad, pueden ser mejor abordados y aprehendidos con las historias de vida, mediante los acontecimientos históricos, las experiencias individuales y grupales, las emociones, pensamientos y representaciones narradas (Burrick, 2010). De los asuntos sociales, textos plausibles de procesos investigativos, la narrativa permite arribar a matices, vicisitudes e incidencias de los asuntos humanos. El relato ofrece la posibilidad de captar de manera especial la riqueza y los visos de significado en los asuntos humanos y no puede reducirse a reglas abstractas, proposiciones lógicas, o leyes de cobertura de explicación científica (Carter, 1993). La experiencia humana no sólo tiene un carácter narrativo, sino que su configuración es narrativa y su abordaje, epistemológico-metodológico, debe sustentarse en una racionalidad que pueda considerar y “objetivar” lo humano: ya no vale una razón especulativa u objetiva y se tiene que apostar por una razón narrativa, hermenéutica, vital, o contextual (Domingo-Moratalla, 2007).

La información vinculada con procesos investigativos cuyo objeto sean los asuntos humanos no puede pasar desapercibido el contexto, en el cual no sólo se desarrollan las acciones, sino que condicionan y permiten su comprensión. En contraste con las “explicaciones categóricas proporcionadas por el modo paradigmático”, las narrativas proporcionan “explicaciones contextuales” cuando se integran las acciones en una intriga (Raine, 2013, p. 66):

Hablar de mundo del texto, es hacer hincapié en la característica de toda obra literaria de abrir delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. Apropiarse de una obra por la lectura, es desplegar el horizonte implícito del mundo que envuelve las acciones, los personajes, los acontecimientos de la historia narrada (Ricoeur, 2006, p. 15).

Mundo de la vida, asuntos humanos y la vida misma, como “objeto” de investigación mediante la narrativa, podría considerarse una orientación complementaria a la investigación biológica de la vida realizada en laboratorios. La focalización de la vida misma como texto considerada bajo la óptica de historia y temporalidad en el espacio entre nacimiento y muerte (Ricoeur, 2006), recibe de la investigación narrativa la posibilidad de llegar a las vicisitudes de la vida humana que se escapa a instrumentos investigativos con parámetros cuantitativos.

Así, la narrativa en la investigación no sólo considera la vida como un texto, sino que se convierte en la puerta de entrada a través de la cual se puede comprender, predecir, interpretar, justificar y exponer el comportamiento personal y de los demás (García Carrasco, 2007). El saber narrativo se focaliza en la vida misma como texto con la posibilidad de someterla a “duda crítica” con relación a su configuración y sentido. En los procesos investigativos cuyo “objeto” es la vida misma y sus vicisitudes se pasa de la dimensión interpretativa de la vida a su *configuración* y *refiguración*, allí se cuestiona “la ecuación demasiado simple entre vida y vivido”, bajo el principio de que “una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada” tomo III (Ricoeur, 2006). En último término lo que se posibilita en la relación narrativa-vida es la posibilidad de examinar, configurar y refigurar para vivir: “A esta relación entre relato y vida, Ricoeur aplica la máxima de Sócrates según la cual una vida no *examinada* no es digna de ser vivida” (2006).

Revisión, exégesis y reinterpretación son acciones susceptibles cuando la vida misma se configura como texto (Bruner y Weiser, 1995). Al interpretar la vida, el sujeto no niega un “texto” anterior, pero sí su interpretación. Al transformar su vida en un texto narrativo, el sujeto crea una versión provisional de sí mismo, que hasta entonces no existía (Passeggi, 2011, p. 30). En este sentido, la investigación narrativa no se limita a un registro objetivo de los hechos, sino una “construcción para dar significado a la propia vida” (Bolívar, 2001).

La narrativa en prácticas educativas de investigación-formación

La tradición de procesos de investigación narrativa en educación no sólo se ha orientado a fortalecer la investigación científica sino también a vigorizar la educación, de manera particular los procesos de formación humana. Passeggi (2016) reseña las contribuciones del ámbito francófono y considera las experiencias del movimiento socioeducativo de *las historias de vida en formación* (ASIHVIF, 2005; Pineau y Le Grand, 2002; Josso, 2002; Dominicé, 1990) que se orientaron a conceptualizar la práctica de narrativas en las que el narrador toma sus experiencias como objeto de reflexión, bajo la denominación de *investigación-formación* y a tornar la investigación-acción un proceso de formación (Pineau, 2005) a la que se añade otro rasgo: investigación-acción-formación, como respuesta a la necesidad de un nuevo paradigma emergente en educación, la formación de adultos. En esta tradición investigativa de la escuela francesa de las historias de vida se ubica la propuesta de Passeggi (2016), con relatos de experiencia como dispositivos de investigación-formación a partir de la noción de sujeto epistémico y sujeto biográfico como concepciones que conducen el acto de *biografización*.

En el marco de la diversidad de enfoques del movimiento narrativo en el ámbito brasileño, Souza presenta aspectos que han consolidado el movimiento biográfico en este contexto: el afianzamiento de asociaciones científicas y grupos de investigación, la organización de congresos y publicación de libros y revistas. Asimismo, se sustenta el fortalecimiento de investigaciones biográficas tanto en perspectiva de investigación como de prácticas de formación en *pro* de construcción de identidad personal y colectiva (2014, p. 40).

Los procesos de investigación-formación se sustentan en la naturaleza, configuración y práctica de la narrativa como la puerta a la experiencia humana y a la vida misma. Las narrativas suministran no sólo información para procesos investigativos, sino que propician la acción formativa en el sujeto investigado y en el lector-investigador. Passeggi desarrolla algunos principios de la narrativa en estos procesos de investigación-formación en adultos:

La preocupación primordial es que ellas sirvan, esencialmente, a quien escribe. Se admite, como principio, que las historias de vida, lejos de comunicar lo que ya se sabe, se constituyen en verdaderos procesos de descubrimiento. Esta dimensión heurística permite, a quien escribe, exponer las experiencias y transformar saberes tácitos en conocimiento (*investigación*). El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (*formación*). En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (*acción*). Es en ese sentido que se puede hablar de investigación-acción-formación (2011, p. 35).

El proceso de investigación-formación, mediante la racionalidad narrativa, produce resultados que afectan tanto la vida misma de los agentes narrativos como sus relaciones y modos de estar en el mundo. Los resultados investigativos, en contraste con los enfoques tradicionales de investigación científica, se pueden evidenciar en los actos nuevos de narrarse y en los nuevos textos de *biografización*: de la *prefiguración* del relato personal se pasa a la *configuración* y *refigura-*

ción de los nuevos relatos vinculados con los nuevos contextos. Para Argüello (2014, p. 297) un elemento vertebral de la investigación biográfica es “el *proceso de (re) creación del yo (...)* anudado a una particular manera de entender la temporalidad (tiempo-memoria) y el relato de sí (testimonio-narración)”. Esta acción narrativa se determina, según Argüello, como una “actividad de creación constante del *sí-mismo (re- creación)* que conlleva los procesos de apropiación del sujeto en su manera específica de construirse biográficamente como individuo en su complejidad de relaciones”.

La dimensión *performativa* del relato conduce a que cualquier ejercicio de investigación narrativa involucra unos agentes cuya vida, en proceso de formación a lo largo de la vida (*wide-learning; life-learning*), no permanece igual (Alheit y Dausien, 2008). La dicotomía entre sujeto y acción investigativa no sólo garantizaba una supuesta objetividad en el proceso indagatorio sino también su cientificidad. La racionalidad narrativa en los procesos de investigación no sólo ha vinculado el sujeto, sino que la acción misma de contarse, sea en el uso de la narrativa como instrumento o método, provoca en los agentes narrativos (narrador-lector; investigado-investigador) una acción que desemboca tanto en procesos de *configuración y refiguración* de su identidad como afectaciones, encuentros y desencuentros en el mundo de sus valores.

La investigación narrativa, cuyo objeto es la vida misma, involucra dos agentes en el acto de contar: narrador y lector. Lector-investigador y sujeto-narrador se encuentran en el relato. En el acto de contarse, el narrador no sólo se dedica a relatar su experiencia sino que construye su identidad en la dinámica de la visión ricoeuriana (2004), bajo una triple mimesis: Mimesis I (pre-figuración): se conforma por antecedentes que reúnen comprensiones y experiencias previas del agente narrativo sobre la acción humana en un contexto temporal y se transmiten a través de símbolos culturales compartidos; Mimesis II (configuración): proceso de construcción narrativa mediante una trama en un marco espacio-temporal relacionada con la vida; Mimesis III (refiguración): espacio de encuentro entre el mundo configurado del narrador y el mundo configurado del lector. Se aplica el relato a la propia vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido en el lector.

El relato del narrador y su *refiguración* no sólo involucra a quien narra, sino que produce efectos en el lector-investigador: “una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados” (Bruner, 2002, p. 47). De ahí que *configuración y refiguración* de la identidad narrativa de la vida contada no sólo se refiere al narrador que se relata sino también al lector afectado por la voz de aquel. En la investigación narrativa el proceso de configuración de la identidad se dinamiza en la interacción hombre (narrador) – mundo – palabra – otro (lector): “La identidad se constituye dentro de un determinado discurso que, a su vez, surge como resultado de la interacción entre el hombre y el mundo, entre el *yo* y el *otro*, entre mi palabra y la palabra del otro” (Dimitrievna, 2007, p. 199).

Cuando se utiliza el relato autobiográfico en la investigación narrativa, el lugar del narrador es central en el proceso y debería tener la posibilidad de ejercer su libertad cuando compone su relato, en relación con varios aspectos: en la *apreciación* del su enfoque e intención; en la *determinación del espacio social* donde va a realizar su relato; en la *elección del modo de elaboración del relato* (oral, escrito, temático, estructurado...); en la *decisión de decir o no decir* tal evento de su vida; en la *manera de organizar su relato* (orden cronológico, valorar momentos cruciales, atender a detalles...); el *deseo de ir o no más allá de la sola producción del relato* (De Villers, 2006). Este protagonismo y centralidad del narrador en la investigación no determina que el proceso de composición y de configuración del relato se acabe en el texto producido, sino que se abre la puerta al lector. Así, bajo esta consideración es posible la reconfiguración de la vida del lector-investigador por el relato: el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (Ricoeur, 2006, p. 15).

La consideración de que un texto se configura para ser leído y que involucra a otro(s), implica que la investigación con narrativas requiere ante todo una posición de escucha atenta. No hay historia sin dirección al “otro”, su dimensión existencial es *dialógica*, abierta a (y construido por) otro, quien es modelado por el lenguaje (De Villers, 2006): no solo el *qué* sino también el *cómo* del decir; no solo el *contenido de una historia* sino los *modos de su enunciación*; no solo el *contorno de una imagen* sino su *profundidad*, su *fondo*, aquello que oculta tanto como muestra (Arfuch, 2016, p. 235).

Un soporte fundamental para los procesos de investigación narrativa en el ámbito de la educación se ubica en la dimensión *performativa* de la intriga o trama, elemento operativo que constituye y estructura el relato. La intriga es el tejido construido, actuado y emanado de acciones que ejercen un efecto sobre el actuar de los agentes narrativos referidos con el texto. Texto y acción son aspectos consustanciales en la intriga, con el poder de producir efecto más allá del acto mismo de contar. *Configuración y refiguración* de identidad, procesos de cambio, en los agentes narrativos involucrados en procesos investigativos, caracteriza la investigación narrativa, de manera particular en la experiencia de *biografización*: “el relato, por las operaciones de configuración y de metabolización que introduce, es un poderoso ‘actor’—sino el actor principal—de la biografización, ya que es en el lenguaje y el lenguaje del relato que los individuos construyen” (Delory-Momberger, 2012, p. 529).

Así como la narrativa, en relación con la realidad, no sólo es un acto de contarla sino de recrearla y re-configurarla, también esta operatividad procede en la vida misma cuando se realiza el acto de narrar. Una acción que no se limita a relatar, sino que el acto mismo de contar implica tanto una apuesta de significado como la reconfiguración de las experiencias vividas, que comprometen el aprendizaje y la *performatividad* de las acciones vitales en el futuro. Las actividades de *biografización* se abren a contar y a significar las experiencias vividas tanto en los contextos culturales de la historia personal: familia, escuela, trabajo, como en los espacios de aprendizaje y

de formación existencial: Las operaciones de *biografización* constituyen el crisol de *formatividad* a partir de la cual los individuos quieren significar lo que aprenden (Delory-Momberger, 2010; 2014; Souza, 2007; Striano, 2005). Josso (2014) refiere el enfoque multi referencial que integra tanto los diversos registros del pensar lo humano, creencias científicas, religiosas y esotéricas, como las diferentes dimensiones del ser en el mundo:

Es preciso recordar que en esta dirección todo el interés de la investigación (auto)biográfica es garantizar condiciones ideales del retorno sobre sí mismo, para que el trabajo de biografización ejerza la acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de sí y del mundo de la vida. Esa acción regresiva y progresiva es lo que permite hablar del “sí mismo” como un “yo reflexionado”, reinventado por la acción del leguaje. De modo que mediante el uso de la escritura (*grafía*), el yo (*autos*) toma conciencia de sí y resignifica la vida (*bios*) para nacer de otra manera: *autopoiesis* (Passeggi, 2011, p. 36).

En los procesos educativos de investigación-formación el lenguaje debe caminar de la simplicidad de educar *sobre* narrativas con la frágil actividad de incorporar relatos en los procesos pedagógicos a una educación *con* relatos. Una acción educativa sería *pensar en relatos* otra diferente *pensar con relatos*. Huber (2013) indica que lo primero considera la narrativa como un objeto mientras que lo segundo implica, no tanto trabajar con relatos, sino que las narrativas trabajen sobre nosotros.

CONCLUSIÓN

Desafíos para la investigación-formación en educación

La racionalidad narrativa ha impactado procesos educativos, prácticas en los ejes de la investigación-formación y consolida su aporte a la calidad de las acciones de enseñanza-aprendizaje, dentro y fuera del aula. Asimismo, ha permitido superar brechas creadas en la investigación científica, herencia de la modernidad. Sujeto y objeto, dos elementos con la necesidad de separación en la investigación con el fin de garantizar la *cientificidad*, se han reconciliado no sólo a partir de la integración de las formas mismas de la narrativa en áreas de la investigación en los ámbitos de las ciencias básicas con sus dimensiones simbólicas, metafóricas, lingüísticas, sino también sobre la base de la concepción misma de que toda investigación científica no pueden extrapolar la *mano* y el sujeto mismo, quien propone y dispone tanto de materiales como de conceptos y enfoques de su investigación *dura* y exacta.

Con la utilización de las historias de vida, la investigación-formación no sólo contribuye a la integralidad en los procesos educativos, orientados a lograr mayor cercanía con la formación de subjetividades e intersubjetividades en su relación con el mundo de la vida, y de manera particular con el mundo vivido de los escenarios educativos, sino que permite considerar el acto educativo como un acto narrativo (Bedoya, Builes y Lenis, 2009), en el cual la vida misma del agente es susceptible de impacto con procesos de *configuración* y *refiguración*. Este proceso de reconstrucción narrativa se realiza en la interacción de los agentes narrativos mediante la construcción de la intriga con la recomposición del pasado y la selección de las memorias (Bernard, 2014). Los modos como se tejen los vínculos entre los sujetos y el mundo educativo permitirían instaurar un “nuevo paradigma en educación” (Passeggi, 2011, p. 26):

Vivir narrativamente el aula no es sólo escribir relatos, o enseñar a partir de narraciones. Es más bien recuperar sus vivencias, pensarlas, conversarlas, plasmarlas. Es un ejercicio en el que la clase vuelve sobre ella, sobre lo que viven, saben y piensan. Y en ese volver sobre lo vivido nacen múltiples relaciones. Porque lo que admite el mundo narrativo es precisamente este despliegue de múltiples relaciones en donde caben datos, hipótesis, sensaciones, imágenes, emociones. Con todos esos ingredientes componemos nuestra comprensión del mundo. Y con todos ellos, en confluencia, abrimos el deseo de comprender el mundo, pero también de crearlo, de re-crearlo, de habitarlo (Contreras-Domingo, 2016, p. 24).

La construcción de la realidad por el sujeto, el lenguaje como elemento mediador de la construcción de la historicidad del sujeto y la capacidad de reflexión del ser humano, principios de la investigación biográfico narrativa (Passeggi, 2011), están en capacidad de sustentar procesos de investigación-formación, que impacten la educación en su visión humanista concebida con su propósito de superar las competencias del saber y el hacer para arribar al impacto del ser del estudiante. La convicción fundamental de esta visión educativa considera como eje central de su quehacer el aporte para que cada persona “encuentre su camino en la cultura, comprendiendo sus complejidades y aun sus contradicciones” (Bernal 2011, p. 291), así como la parcialidad de sus posiciones y teorías cuando se conectan las narrativas personales y las de otros (Clark & Medina, 2000).

La fortaleza de cualquier proceso educativo radica en la capacidad de conocer, reflexionar y asumir sus debilidades. Como experiencia en consolidación, la investigación narrativa ha puntualizado aspectos frágiles en sus procesos, en relación con la naturaleza misma de los relatos, su dimensión subjetiva y “arbitraria” (Burrick, 2010), el modo de recopilar y analizar la información, la legitimidad de las narrativas educativas en las diferencias culturales de la globalización (Conle, 2001), entre otros.

González Monteagudo (2007) concluye con algunas críticas planteadas al uso del enfoque biográfico en la formación, a partir de la factibilidad del desarrollo de experiencias educativas orientadas a trabajar las dimensiones personales y afectivas de los educandos desde el punto de vista ético, epistemológico y pedagógico. Las críticas retoman la denominada *ilusión biográfica* de Bourdieu y pasan por la perspectiva de Foucault, cuestionadora de los cimientos del enfoque

biográfico en el ámbito formativo a partir de la gobernabilidad y las *tecnologías del yo*. Otra de las críticas planteadas se ubica en la esfera ética y se refiere a la resistencia derivada de lo inapropiado de recurrir a la vida personal para trabajar en educación, bajo la concepción de expulsar de la educación la problemática existencial de los educandos. La última de las críticas se relaciona con la dimensión epistemológica, bajo la premisa de que las historias de vida no producirían conocimiento válido por su limitación al ámbito experiencia y vital de los implicados en el proceso.

La riqueza de la información recolectada en procesos de investigación narrativa podría permitir el retorno al problema que busca solucionar. Frente a la dificultad de mecanismos para la organización y análisis de la información narrativa, los procesos investigativos tornan a la categorización y al análisis de contenido, con la consecuente pérdida de la valiosa información relacionada con las vicisitudes de los asuntos humanos y de la vida misma, problema planteado a la investigación social y humana. En este sentido se presentan propuestas metodológicas para el análisis e interpretación de las fuentes narrativas: análisis de contenido, análisis argumentativo, análisis del discurso análisis de la conversación, análisis retórico (Passeggi, 2009).

Esta situación crítica ya había sido considerada por Polkinghorne (1995) quien recurre a la naturaleza misma de la narración y establece una diferencia sugerente. Polkinghorne indica la “configuración narrativa” en la investigación cualitativa, a partir de la concepción de Brunner de “análisis narrativo”, cuya información consiste en acciones, eventos. La expresión “configuración narrativa” se refiere “al proceso por el cual los acontecimientos se dibujan juntos e integran en un todo organizado temporalmente” (1995, p. 5), su base es la concepción de la narrativa como relato y su uso en la investigación cualitativa. En consecuencia, su análisis produce historias (biografías, estudios de estudios de caso), a diferencia del “análisis de narrativas” que producen categorías y tipologías paradigmáticas.

Como respuesta a la problemática de la organización de la investigación narrativa, en diferentes escenarios y saberes, algunos autores fundamentan el análisis y la interpretación de los datos narrativos con base en su misma identidad y la triple mimesis, bajo la propuesta de Ricoeur (Passeggi, 2016; Feito, 2013). En este sentido, Souza (2006, p. 79; 2014, pp. 43-46) refiere que en su análisis interpretativo de las fuentes utiliza “la idea metafórica de una lectura en tres tiempos, por considerar el tiempo de recordar, narrar y reflexionar sobre lo vivido”. Así, la interpretación ocurrió desde el momento inicial de la investigación-formación tanto para el investigador, cuanto para los sujetos involucrados en el proyecto de formación, la cual se organizó a partir de los siguientes tiempos: Tiempo I: pre-análisis / lectura cruzada; Tiempo II: lectura temática–unidades de análisis descriptivas; Tiempo III: lectura interpretativa / comprensiva del corpus.

Delory-Momberger (2012) es consciente de esta debilidad en la investigación biográfica e indica que no se puede intentar definir con precisión sus orientaciones y prácticas metodológicas, al margen de su proyecto epistemológico específico. Su propuesta se orienta hacia la diferenciación

metodológica de la investigación biográfica del enfoque sociológico en dos niveles: 1) “Recolección de materiales”, en el caso y de forma muy peculiar, de la “entrevista de investigación biográfica”; 2) “Análisis de los materiales”, en otros términos, de los modelos de lectura e interpretación de los documentos recolectados (p. 523). Raine (2013) presenta diferentes modos de narrativas que se pueden utilizar en la investigación y diversos modos de análisis, transcripción y presentación de la información a partir de la definición misma de narración, asimismo sugiere algunos problemas de la investigación narrativa en el ámbito de las ciencias sociales.

En la era de la *cibercultura*, con sus escenarios digitales, la configuración misma de la narrativa marca también una debilidad cuando se busca defender aspectos esenciales de su identidad. Voz, imagen, símbolos, señalan un *hipertexto* que transgreden aspectos relacionados con la temporalidad y realidad física de las narrativas y que traspasan el texto escrito, objeto de información en los diseños investigativos tradicionales (Barrios Tao, 2015). Si la dificultad para el análisis y la interpretación de narrativas *planas* es necesario cuidar, con mayor razón se debe atender a estas narrativas digitales que se multiplican en la biblioteca digital, nunca antes conocida por el género humano.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor declara la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

REFERENCIAS

Alheit, P., y Dausien, B. (2008). Procesos de formación y aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), 24-48.

Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>.

Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 293-308.

ASIHVIF. (2005). *Livret de présentation*. Paris: ASIHVIF.

- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar*, (31), 9-33.
- Barrios-Tao, H. (2015). Subjetividades en el ágora digital: Cuestiones para la educación y la bioética. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(2), 84-95.
- Barrios-Tao, H., Parra, O., y Siciliani, J. M. (2015). Educación y ágora digital: retos y horizontes para la formación humanística. *El Ágora USB*, 15(1), 169-193.
- Bedoya, M. H., Builes, M. V., y Lenis, J. F. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud* 7(2), 1255-1271.
- Bernal-Guerrero, A. (2011). Postmodernización y educación. Notas para el debate de una narrativa pedagógica centrada en la identidad. *Educación*, 14(2), 285-302.
- Bernard, M-C. (2014). La «présentation de soi»: cadre pour aborder l’analyse de récits de vie. *¿Interrogations?*, (17). Recuperado de <http://www.revue-interrogations.org/La-presenta-tion-de-soi-cadre-pour>
- Bolívar, A., Domingo J., y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. *Voces y contextos. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bourdieu, P. (Dir.) (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.

- Bruner, J., y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: D.R. Olson y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Burrick, D. (2010). Une épistemologie du récit. *Recherches Qualitatives*, (8), 7-36.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-18.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
- Conle, C. (2000). Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1), 49-63.
- Conle, C. (2001). The Rationality of Narrative Inquiry in Research and Professional Development. *European Journal of Teacher Education*, 24(1), 21-33.
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, Joaçaba, 41(1), 15-40.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyche*, 15(1), 95-106.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Clark, C., & Medina, C. (2000). How reading and writing literacy narratives affect preservice teachers' understandings of literacy, pedagogy, and multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, 51(1), 63-76.
- Coulter, C., Michael, Ch., & Poynor, L. (2007). Storytelling as Pedagogy: An Unexpected Outcome of Narrative Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 37(2), 103-122.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Economica.
- Delory-Momberger, C. (2010). Le biographique: ¿quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation? Congrès de l'AREF \ Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève, septembre 2010, Genève, Suisse.

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 523-740.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Demaziere, D., y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Nathan, coll. «Essais et Recherches».
- De Villers, G. (2006). Le récit de vie, une démarche autobiographique d'émancipation. *Atelier de pédagogie sociale. Le Grain*. Recuperado de https://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=139:le-recit-de-vie-une-demarche-autobiographique-demancipation&catid=9&Itemid=103
- Domingo Moratalla, T. (2007). Bioética y hermenéutica. La aportación de Paul Ricoeur a la bioética. *Veritas. Revista de Filosofía y Teología*, II(17), 281-312.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Dimitrievna, M. (2007). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista intercontinental de psicología y educación*, 9(1), 189-201
- Feito, L. (2013). Bioética narrativa. *Butlletí del comitè de bioètica de Catalunya*, No 9. Recuperado de http://146.219.25.61/butlletins/public/media/upload/noticies_newsletter/files/Bio%C3%A9tica%20narrativa%20Bolet%C3%ADn%20CAT-1_feee206b84ea9e-26fb42154baa2887981866.pdf
- García Carrasco, J. (2007). Poderes de la mente humana: la potencia paradigmática y la potencia narrativa. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 9-34.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Ciudad de México: Gedisa.
- González-Monteaquedo, J. (1996a). *Vida cotidiana y profesión docente: Teoría y prácticas educativas centradas en historias de vida. Un enfoque etnográfico*. (Tesis doctoral). Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla.
- González-Monteaquedo, J. (1996b). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, (12), 223-242.

- González Monteagudo, J. (2007). Las historias de vida en educación: Avances en los últimos 25 años y panorama actual. En T. Telleschi, E. A. Sandoval (Coords.), *Espacio y tiempo en la Globalización*. (pp. 221-249). Universidad de Pisa, Italy / CEAIPEs, Sinaloa, México. Toluca: Ediciones Caracol.
- González-Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: Tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 207-232.
- Goodson, I. F. (1992). *Studying Teachers Lives*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Hendry, P. M. (2010). Narrative as Inquiry. *The Journal of Educational Research*, 103(2), 72–80.
- Huber J., Caine V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37, 212-242.
- Husserl, E. (1991) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Crítica.
- Josso, M-Ch. (2002). *Experiências de Vida e de Formação*, Lisboa: Educa.
- Josso, M-Ch. (2014). Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 735-761.
- Legrand, M. (1993). *L'Approche biographique*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Letelier, L. M., Maríquez, J., y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Revista médica de Chile*, 133(2), 246-249
- Liotard, J-F. (2004). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mateos, T., y Núñez, L. (2011). Narrativa y educación: Indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 11-128.
- McEwan, H., y Egan, K. (1997). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Mélich, J-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi*, 25, 129-142.

- Mélich, J.-C. (2008). Antropología narrativa y educación. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 20, 101-124.
- Mitchell, W. J. T. (1981). *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olson, D. R. (1990). Thinking about narrative. In B. K. Britton & A. D. Pellegrini (Eds.), *Narrative thought and narrative language*. (pp. 99-112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Passeggi, L. (2009). Metodologías para el análisis e interpretación de fuentes autobiográficas: un análisis semántico. En M. C. Passeggi y E. C. Souza (orgs.), *Memoria docente, investigación y formación* (pp. 95-128). Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Passeggi, M. C. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y pedagogía*, 23(61), 25-40.
- Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro, Joaçaba*, 41(1), 67-86.
- Pineau, G. (2005). Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. *Saúde e Sociedade*, 14(3), 102-110. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902005000300006&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pineau, G. (2009). Las historias de vida como artes formadoras de la existencia. *Cuestiones Pedagógicas*, (19), 247-265. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/51381111.pdf>
- Pineau, G., y Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. New York: SUNY Press.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *Journal of Qualitative Studies in Education* 8(1), 5-23. DOI: doi/abs/10.1080/0951839950080103
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M... Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC Methods Programme*. London: ESRC.
- Raine, S. (2013). The Narrative Turn: Interdisciplinary Methods and Perspectives. *Student Anthropologist*, 3(3), 64-80. Retrieved from <https://studentanthropologist.wordpress.com/current-issue/special-issue-anthropological-fieldwork/the-narrative-turn/>
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.

- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi*, 25, 189-207. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/801?ln=ca>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Agora* 25(2), 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910>
- Souza, E. C. (2006). O Conhecimento de si: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.
- Souza, E. C. (2007). (Auto)biografía, histórias de vida e práticas de formação. En Nascimento, A.D., y Hetkowski, T.M., (orgs.) *Memória e formação de profesores*. Salvador: EDUFBA, 59-74.
- Souza, E. C. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, 39(1), 39-50. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>
- Striano, M. (2005) La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico. *Rivista Elettronica Trimestrale di Scienze Umane e Sociali*, 3(3). Recuperado de <https://www.iris.unina.it/handle/11588/111751?mode=full.1#.W6QML-hKiUI>
- UNESCO, (2015a). *Foro Mundial sobre la Educación. Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO, (2015b). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- UNESCO, (2017). *Aprendizaje personalizado*. Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002500/250057s.pdf>
- Wood, D. R. (2000). Narrating professional development: Teachers' stories as texts for improving practice. *Anthropology & Education Quarterly*, 31(4), 426-448. Retrieved from <http://www.academicroom.com/article/narrating-professional-development-teachers-stories-texts-improving-practice>