

Narrar-se, investigar-se y formar-se: reflexiones sobre la experiencia investigativa del maestro universitario

Darwin González Sierra

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y Corporación
Unificada Superior – CUN Bogotá, Colombia
darwingonzalezsierra@yahoo.com*

Resumen

El ejercicio de investigación-reflexión que aquí se presenta surge de la necesidad de discutir los discursos, las prácticas y las intencionalidades formativas en los procesos adyacentes a la investigación académica desde la experiencia de formación doctoral y el trabajo universitario en investigación científica e investigación formativa. Inicia con una revisión de la categoría experiencia en clave narrativa; continúa con una ubicación curricular de la noción investigativa en los procesos formativos y, finaliza, con lugares de discusión en prospectiva formativa.

Palabras clave: Investigación, Narración, Formación, Educación.

Narrate, Investigate and Educate Himself: Reflections on the Research Expertise of the University Teacher

Abstract

The exercise of research-reflection presented here arises from the need to discuss discourses, practices and intentionalities in formative processes adjacent to the academic research from the experience of doc-

toral training and university work in scientific research and formative research begins with a review of key category narrative experience; continues with a curriculum location of the research concept in the training process and ends with training places prospective discussion.

Keywords: Research, Narration, Training, Education.

1. INTRODUCCIÓN

El acto de educar conlleva, en su naturaleza más profunda, el acto mismo de formar. Es Hans-Georg Gadamer quien afirma que “la educación es educarse, que la formación es formarse” (Gadamer, 2000:11). La práctica educativa tiene implícito un carácter formativo en el que el sujeto se construye, se hace sujeto-de-sí, desde la experiencia.

En este marco proponemos, para esta reflexión sobre la experiencia investigativa del maestro universitario, un parafraseo al enunciado del filósofo alemán como telón de fondo. Se tratará, entonces, desde las inquietudes que suscitan la investigación formativa¹ y el ejercicio mismo de la investigación, generar lugares de discusión, encuentro y diálogo.

1.1. Narrar y Narrar-se: la experiencia de sí como relato del aula universitaria

El acontecimiento de la historia personal del maestro, en cuanto historia, es una narración construida sobre la base de experiencias individuales. Los intereses y vivencias, se recuperan en la memoria y dialogan desde el reconocimiento del otro -y los otros-. La experiencia de sí, entonces, es la posibilidad de contar-se, de narrar-se.

La experiencia y la narrativa hacen parte de un todo que nombra la existencia del sujeto. El relato que construye el maestro en su ser y quehacer, lo faculta de una cierta materialidad histórica en el devenir del tiempo. La experiencia “forma y transforma” (Larrosa, 2006), se hace con palabras para resistir el silencio del olvido. El poder narrar inquieta, suscita, evoca y convoca.

En el acto educativo, la narrativa se hace con –y desde- la experiencia. La significancia del relato, desde cierta atemporalidad inmediata, soporta al acontecimiento gracias al lenguaje. El aula es el lugar de encuentro del sujeto maestro con el lenguaje. Entonces,

El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que sólo él llena: El ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente, como dijo Aristóteles, el ser dotado de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje (Gadamer, 2002:156).

El lenguaje construye la realidad de la escuela, nombra las formas de apropiarla, de ahí que el maestro pueda develar los escenarios sociales y políticos que han dado origen a cierto tipo de enunciados, además de abordar el análisis de cómo se posicionan en el mundo actual las formas de enunciación. Se trata de una posibilidad de reflexionar desde una conciencia histórica que indaga el tiempo actual. Pensar históricamente y problematizar el presente significa, entonces, darle sentido al acontecer del maestro desde el lenguaje, la memoria y la conversación.

1.2. Palabra, conversación y memoria

Acorde a su encuentro con la tradición griega, Gadamer ubica al lenguaje como centro de la naturaleza del hombre; la perspectiva de Aristóteles según la cual el hombre es un ser dotado de *logos* sirve para entender el sentido y fuerza de la categoría en cuestión. La traducción tradicional ha concedido al *logos* el significado de pensamiento o razón, sin embargo, en estricto sentido, es el lenguaje la posibilidad más amplia de referirse al *logos* en el esquema Aristotélico.

Logos es lenguaje, es palabra; podría ser este un punto sensato para entenderlo. No obstante, Gadamer utiliza la posibilidad bíblica para ampliar el espectro de ese *logos*. En el evangelio según San Juan, “En el principio era el *logos*, y el *logos* estaba con Dios y era Dios”. Ese *logos* es algo más que palabra simplemente pronunciada. Es acción, es *acontecer*. Al respecto refiere el autor,

Es verdad que la palabra divina es siempre una sola palabra, a que vino al mundo en la forma del redentor, pero en cuanto que sigue siendo un acontecer —lo que es verdad pese a todo rechazo de la subordinación como ya vimos—, sigue existiendo una relación esencial entre la unidad de la palabra divina y su manifestación (Gadamer, 2002:256).

Gadamer insta a un acontecer como perspectiva del lenguaje y de la historia. Ya, en *ser y tiempo*, Heidegger había referenciado que “el acontecer de la historia es el acontecer del estar-en-el-mundo” (Heidegger, 1998). Es en ese el lugar en el que es posible entender parte de la naturaleza del hombre y su relación con los otros, con el mundo, con lo sensible y con lo estético. La obra de arte, por ejemplo, acontece y es el hombre quien se encuentra con ella para encontrar la verdad. Es una relación de diálogo. El hombre es un ser de lenguaje, como ya vimos y el lenguaje solo existe en la conversación.

Dialogar es, así, actuar racionalmente. Dialogar es encontrarse, poder narrarse. El lenguaje es aquí quien lo hace posible; “el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma” (Gadamer, 2002:378). Gadamer no habla de instrumentalización, mucho menos del lenguaje como una suerte de sistema o código que da la posibilidad de cierto tipo de cosas.

Es por la conversación que el hombre se sitúa en una dimensión histórica. Se trata de encajar un todo redondeado, un círculo hermenéutico en el que las características del uno (lenguaje) reclaman la presencia del otro (hombre). Exige, entonces, ubicar un contexto y una tradición. La historia aparece para ser ese “lugar donde nosotros siempre nos hallamos en casa”. La analogía de Gadamer del río cuyo curso jamás se interrumpe es la historia misma. La historia que ubica o en que se ubica el ser para ser “ser en el mundo”.

Cuando Gadamer sugiere la historia como “la conversación que somos” manifiesta el diálogo de pasado, presente y futuro en los procesos de comprensión e interpretación, el ser que es histórico se manifiesta aquí. Es de esta manera que el lenguaje nos atraviesa, nos llena, nos humaniza. En el lenguaje reconocemos la experiencia, somos experiencia. Narrarse es, así, también educarse.

De esta posibilidad reflexiva, se hace urgente acudir a la acción dialéctica dispuesta para construir saberes a partir de las tensiones discursivas, fuerzas en disputa, lugares de enunciación y sobre todo, referentes que el contexto propone (en la práctica del maestro). Si el maestro se educa a sí mismo desde la experiencia, lo hace porque esta experiencia se investiga y se cuestiona.

1.3. Investigar es investigar-se: De la formación investigativa a la experiencia investigativa.

El investigador que reflexiona su práctica posiciona su discurso y las intencionalidades de los escenarios que tienen lugar en su proceso formativo. Claves de esta experiencia han sido, por un lado la necesidad de ampliar la capacidad de comprensión de las dinámicas educativas y pedagógicas de la investigación, y por el otro, la reflexión permanente por el hacer en el aula y alrededor de esta. Una mirada sobre las concepciones de la formación investigativa en la universidad se hace necesaria.

1.4. Formación investigativa y currículo

La discusión sobre el tema de la formación investigativa universitaria se ubica, inicialmente, en la perspectiva desde la cual se orienta el abordaje de la categoría *currículo*². Ese abordaje define, indudablemente, la ruta conceptual y la ruta epistemológica que amplía los saberes y las reflexiones que se generan en la discusión propiamente dicha; estas miradas dan cuenta de un tiempo, de un contexto histórico, de una postura política y, por supuesto, una línea económica. Pensar el currículo no puede hacerse distanciado de su consideración como un producto histórico y social que se transforma (al igual que todas las categorías que componen el campo de la escuela y el mundo de la educación) en el orden de los discursos y la estructura de la vida social en general.

Una *primera concepción* sitúa al currículo en relación a los contenidos de la enseñanza; se trata, así las cosas, de la conformación de una lista de insumos, asignaturas o temas, que delimitan el contenido de la enseñanza y del aprendizaje en las instituciones escolares.

En el discurso general (el de la cotidianidad de la escuela, el de una sala de profesores, el de una reunión de maestros) esta concepción relaciona estrechamente el campo curricular a los aspectos meramente enciclopédicos del acto didáctico. Hay aquí, entonces, una trayectoria de la discusión.

Una *segunda perspectiva* entiende el currículo como el plan de estudio de una actividad escolar, de una asignatura o de un área del saber. Desde este criterio, la concepción de currículo adopta una función de homogenización del proceso de enseñanza-aprendizaje (desde una perspectiva histórica, este abordaje es ampliamente explicado por López, E. 1996:18-22). El plan de estudios es, así las cosas, la sistematización de

una serie de experiencias que deben ser desarrolladas por los niños y los jóvenes a fin de alcanzar cierto tipo de objetivos (aquí es claro el seguimiento del modelo de Tyler).

Existe una fuerte inclinación a la vigilancia y al control en esta perspectiva. Es manifiesto el interés por condicionar el ambiente de aprendizaje -y al estudiante- al objeto a alcanzar (con las intenciones planificadas y la mínima posibilidad de cambio). Tyler señala que:

...la sugerencia de objetivos por parte de los especialistas en las distintas asignaturas de la escuela y el college es una de las fuentes más difundidas, puesto que los libros de texto suelen estar escritos por especialistas en cada materia que reflejan en cierta medida sus puntos de vista. Asimismo, los planes de estudio preparados por grupos de la escuela o el college pueden estar elaborados por especialistas de asignaturas y representan su concepto acerca de los objetivos que la escuela debe tratar de alcanzar (Tyler 1982:30).

El currículo es concebido, entonces, como la racionalización de los procesos inherentes a la escuela mediante la definición de metas y objetivos delimitados.

El *currículo entendido como experiencia es una tercera concepción* del campo. En esta mirada, se pone énfasis en las actividades que el alumno debe realizar bajo la dirección de la escuela; se trata de un desarrollo del enfoque técnico. En esta línea, Rule citado por Sacristán (1998), presenta un rastreo de las definiciones que se han construido de currículo como experiencia y afirma que

...el alumno obtenía en la escuela un conjunto de responsabilidades para promover una serie de experiencias de aprendizaje proporcionadas consciente e intencionalmente bajo la supervisión de la escuela, e ideadas y ejecutadas para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utilizaba con la finalidad de alcanzar determinados objetivos (Sacristán, 1998:142).

Las actividades y experiencias, en aras de su eficacia y coherencia, deben ordenarse desde los objetivos específicos, la selección de contenidos, la organización secuencias y la evaluación de los resultados obtenidos.

Una *cuarta concepción* entiende el currículo como proceso. Desde el abordaje procesual, en la línea de Lawrence Stenhouse, el currículo se

concibe como campo de comunicación, de encuentro, entre la teoría y la práctica; señala esta perspectiva que “un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierta a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (Stenhouse, 1984:29).

La concepción procesual sugiere su utilidad para la renovación pedagógica y para clarificar el fundamento personal de la educación. El currículo fundamenta su valor a través de materiales, lugares, dinámicas y sujetos para llevar a cabo la enseñanza; expresa así una posición sobre el proceso de la educación. Hasta este punto, la formación investigativa se sitúa en el plan de los enciclopédico, un plan que no convoca a la experiencia.

1.5. Investigación como acción, currículo como praxis

Investigación es investigarse. Investigar, para el maestro que se forma y que forma, apela a la noción de experiencia para atender a un ejercicio comprensivo de los discursos y la practicas. Al estar en formación, entonces, el criterio curricular obedece no lo técnico ni al proceso; alude a la praxis.

La concepción curricular crítica, el currículo como praxis, entiende sus postulados como incompatibles con el interés técnico pero, a su vez, compatibles con el práctico. La acción crítica es la praxis; esta se mueve, transita, entre la reflexión y la acción. La validez de esta perspectiva radica en la posibilidad de entender la construcción conjunta del conocimiento, la elección de los contenidos en un fraterno vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela y, el encuentro siempre dialogante entre los participantes de acto educativo. La relación transformadora en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unen en un proceso dialéctico.

El currículo para una formación investigativa, dentro de esta perspectiva, se sostiene sobre la base de reflexiones conjuntas y sistemáticas de quienes están comprometidos en el acto pedagógico; valga señalar que la estructura de esta mirada se sitúa en el paradigma del interés emancipador de Habermas y las reflexiones de las pedagogías críticas (de manera especial la tradición de Paulo Freire). Precisamente Shirley Grundy, al ubicar la reflexión desde la obra de Freire y las bases de un interés emancipador, señala una serie de características que deben entenderse como fundamentales en el enfoque curricular crítico que, sin duda, se constituye en un insumo valioso para la discusión aquí planteada. Estas características son (Grundy, 1991:146-147):

- a) Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Es decir el currículum constituirá un proceso interactivo en el que la planificación, la acción y la evaluación están relacionados recíprocamente.
- b) La praxis se desarrolla en el mundo real, no en un mundo imaginario. De este principio se deriva que la construcción del currículum no puede separarse de la práctica, en situaciones reales de aprendizaje, no en lo pensado e ideal.
- c) La praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, en el mundo social y cultural. Esto significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje sólo pueden ser entendidos en una relación dialéctica entre profesor y alumno.
- d) El mundo de la praxis supone un mundo construido, no el natural. Al considerar el saber como una construcción social, donde el aprendizaje convierte a los estudiantes en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento propiciando una reflexión crítica sobre el mismo.
- e) La praxis supone un proceso de construir un significado a las cosas, pero se reconoce que el significado se construye socialmente.

Teniendo en cuenta esta mirada, el currículo no es simplemente una suma de planes, objetivos y propósitos a desarrollar; es más bien un proceso alimentado por el diálogo en el que la planificación, la acción y la evaluación, están integradas desde la investigación-acción transformadora.

Situar una concepción de investigativa desde la perspectiva enunciada, exige que el escenario de formación empiece a ser concebido y realizado desde actuaciones, formas e intencionalidades diversas y en reflexión permanente. La naturaleza misma de una apuesta crítica supone el desplazamiento de las maneras con las que habitualmente se piensa al maestro que se investiga, y por supuesto los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este desplazamiento tiene que ver con los fines educativos en tanto las prácticas que se sustentan en el aula se construyen desde referentes éticos y políticos a través de los cuales se va materializando el saber pedagógico.

Investigar es investigarse, es indagar la propia naturaleza del investigador en clave de sus prácticas y acciones. La investigación es, entonces, una narración; un modo privilegiado de conversar con la historia y con su-historia, desde sí y desde el otro.

2. FORMAR, FORMARSE: EL SABER Y LA EXPERIENCIA DEL MAESTRO QUE INVESTIGA

El conocimiento del maestro que se educa y que investiga debe considerarse desde un terreno en construcción, un camino a través del cual van transitando las formas de comprensión del mundo y por tanto, no puede entenderse desde una dimensión exclusivamente epistemológica. Se trata más bien de explorar las dimensiones del saber en tanto discursos y prácticas que se configuran en momentos y bajo condiciones particulares, lo que implica pensarlos también en esas dimensiones.

El conocimiento desde la lógica de la racionalidad positivista ha pretendido imponer una única forma de saber y de comprender los fenómenos de la realidad, lo que ha llevado a que se entiendan las realidades como lugares dados y sobre los cuales el ser humano poco o nada tiene que intervenir para modificarlos. La razón instrumental ha puesto como único referente constitutivo del conocimiento el pensamiento occidental y por tanto, un esquema cognitivo que no se pone en cuestión y que los procesos educativos pretenden legitimar.

Es fundamental partir en este sentido de considerar los procesos de formación como lugares en disputa, como ámbitos en tensión, los cuales pueden leerse comprenderse y sobre todo narrarse desde lugares distintos.

Poner el acento en las formas como se concibe el saber y, por tanto, como se hace asequible para todos, debe hacerse realidad en la cotidianidad educativa. Una formación sustentada en la racionalidad dialéctica que ponga en juego toda la carga discursiva que contiene a los individuos, los grupos sociales y sus contextos.

3. EL DIÁLOGO COMO PROSPECTIVA

El diálogo debe estimularse desde la experiencia, pero a su vez debe interpelar esa experiencia. En este sentido, es fundamental que el maestro se enfrente a la incertidumbre, la pregunta, la duda, la no respuesta. Es imperativo que los sujetos del acto pedagógico estén situados también desde sus miedos, sus inseguridades y sus desacuerdos.

Por tanto, el maestro que se narra, se investiga y se forma, sustentadas su practica en el debate, en la exposición del discurso, en la construc-

ción argumentativa, en la producción de relatos sobre la experiencia, en la lectura, la escritura, la negociación, el discernimiento y la problematización de los saberes como rutas posibles para el acceso al conocimiento y al reconocimiento de la realidad. La formación investigativa, así las cosas, potencia el acto de enseñar a investigar.

Notas

1. El ejercicio de investigación-reflexión que aquí se presenta, surge de la necesidad de discutir los discursos, las prácticas y las intencionalidades formativas en los procesos adyacentes a la investigación académica desde la experiencia de formación doctoral y el trabajo universitario en investigación científica e investigación formativa que hacen parte de la experiencia del autor.
2. Al respecto, Nelson López (1996) presenta un valioso recorrido por algunas definiciones que, a lo largo del siglo XX, se han planteado sobre currículo. Del mismo modo, la investigadora Marisa Cazares (2011) hace un interesante recorrido del concepto y los diferentes autores que han generado una definición del mismo.

Referencias Bibliográficas

- DÍAZ, Ángel. 1994. **El currículo escolar: surgimiento y perspectivas**. Rei, Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo editor S.A.
- FREIRE, Paulo. 1970. **Pedagogía del Oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GADAMER, Hans Georg. 2000. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, Hans Georg. 2002. **Verdad y método. I y II**. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GIMENO LORENTE, Paz. 2009. **Didáctica crítica y comunicación: un diálogo con Habermas y la escuela de Frankfurt**. España: Octaedro.
- GRUNDY, Shirley. 1994. **Producto o praxis del curriculum**. 2da. Edición. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- HEIDEGGER, Martín. 1998. **El ser y el tiempo**. Bogotá: FCE.
- LARROSA, Jorge. 2006. **¿Y tú que piensas?** Medellín: Universidad de Antioquia.
- LARROSA, Jorge. et. al. 1995. **Déjame que te cuente: Ensayos sobre pedagogía y educación**. Barcelona: Alertes S.A.

- LÓPEZ J. Nelson E. 1996. **Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.** Santafé de Bogotá: Mesa Redonda.
- SACRISTÁN, Gimeno. 1998. **Aproximación al concepto de currículo: El currículum en acción.** 7 ed. Morata.
- STENHOUSE, Lawrence. 1994. **El currículo como proceso.** En: Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata. Págs. 120.
- TYLER, Ralph. 1973. **Principios básicos del currículum.** Buenos Aires: Troquel.