

Epistemología y experiencia en Freire. *Contribuciones a una metodología narrativa*

Epistemology and Experience in Freire. Contributions to a Narrative Methodology

Fecha de recepción: 10 DE MAYO DE 2017 / Fecha de aceptación: 27 DE JULIO DE 2017 / Fecha de disponibilidad en línea: SEPTIEMBRE DE 2018

Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.eefc



EDUARDO ANDRÉS CAVIERES-FERNÁNDEZ
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS, UNIVERSIDAD DE PLAYA, CHILE
ecavieres-cea@upla.cl
<https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>

Resumen

El presente trabajo contribuye con perspectivas fundamentales para el desarrollo de una metodología narrativa en esta parte del continente. La importancia de aquello radica, a su vez, en que esa metodología ofrece un conocimiento alternativo al provisto por investigaciones positivistas cuantitativas que al generalizar sus resultados buscan estandarizar el quehacer de los docentes. En coherencia con el pensamiento de Paulo Freire, construido sobre las experiencias de los profesores, la metodología narrativa en cambio posibilita un conocimiento contextualizado del profesor que ayuda a comprender mejor su tarea en favor del educando y que debe desarrollarse en un contexto particular latinoamericano.

Palabras clave

Epistemología; docente; investigación pedagógica; América Latina

Abstract

This work contributes with perspectives essential to the development of a narrative methodology in this zone of our continent. The importance thereof resides, in turn, in the fact that this methodology provides a knowledge alternative to the one provided by quantitative positivist researches that, by generalizing their results, have sought to standardize the teacher's practice. Coherently with Paulo Freire's thinking, built on the teacher's experiences, the narrative methodology enables instead a contextualized knowledge about the teacher, which helps to better understand his/her tasks to benefit the learner and that should be developed in the particular Latin-American context.

Keywords

Epistemology; teacher; pedagogical research; Latin America

Para citar este artículo / To cite this article

Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (22), 87-98. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.eefc

Introducción

Mientras que la metodología narrativa en educación gana en coherencia epistemológica, teórica y metodológica, en América Latina no se ha profundizado este aspecto fundamental para transformarla en una metodología relevante. Ante ello, presento el trabajo de Paulo Freire; si bien él no trabajó sistemáticamente con esta metodología, su pensamiento contribuye significativamente en su desarrollo al construir su teoría a partir de una epistemología con base en la experiencia que ayuda a comprender, en el caso de este trabajo, el significado del ser educador y contribuye con perspectivas para desarrollar una metodología narrativa en América Latina.

En el ámbito mundial, las políticas educativas sobre desarrollo profesional docente se sustentan sobre evidencias obtenidas a partir de investigaciones cuantitativas llevadas a cabo por organizaciones internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE (Bonal & Rambla, 2003; Robertson, 2012). Estas investigaciones se fundamentan en modelos derivados de la teoría del capital humano que buscan identificar las variables en los sistemas educativos sobre las cuales se pueda intervenir. Aquello ha conformado un paradigma positivista bajo una racionalidad científica que intenta moldear el quehacer de los profesores de acuerdo a logros preestablecidos que redunden en la productividad y la eficiencia económica de los sistemas educativos.

Por contrapartida, estudios con metodologías cualitativas han procurado ampliar los límites dentro de los cuales enmarcar la investigación educativa (Apple, 1996). Entre ellas, destaca la narrativa que sitúa la experiencia de los profesores como fuente esencial del conocimiento educativo (Clandinin, 2013; Goodson, 2003). Sin embargo, en América Latina —experiencia que utilizo de manera genérica a lo largo de este trabajo—, junto con constituir una metodología de menor importancia, quienes usan la narrativa no han elaborado los soportes epistemológicos y teóricos propios para consolidarla como una aproximación investigativa relevante. Frente a esta limitación, presento el trabajo de Paulo Freire dada su pertinencia para el desarrollo de una metodología narrativa, además de ser considerado uno de los máximos exponentes de la teoría educativa en el mundo y, de manera particular, en esta parte del continente (Giroux, 1985; McLaren, 2000).

Si bien Freire no desarrolló explícitamente una metodología narrativa, la articulación entre experiencia y teoría es central en su trabajo. Para fundamentar este punto, tomo como referencia la comprensión de Freire acerca del ser educador, en la cual las experiencias son consustanciales a la comprensión teórica que él elabora. Ello tiene profundas incidencias en la articulación de una metodología narrativa, un aspecto menos subrayado en los trabajos sobre Freire. En consecuencia, este trabajo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, presento la coherencia epistemológica, teórica y metodológica desarrollada en la literatura anglosajona para el uso de narrativas, en contraste con la literatura en Latinoamérica. A partir de ello, presento las contribuciones de Freire para el sustento de una epistemología y teoría construida a partir de la experiencia que ayuda tanto a comprender el ser educador, como a fortalecer la investigación con base en una metodología narrativa en esta parte del continente.

La mirada anglosajona: su coherencia epistemológica, teórica y metodológica

Ante el predominio de investigaciones centradas en la medición de variables asociadas al fenómeno educacional para sustentar la implementación de directrices curriculares destinadas a controlar y delimitar el qué

y el cómo se debe enseñar en las escuelas; la metodología narrativa ha procurado investigar el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje escolar desde la subjetividad de quienes están directamente implicados en él (Goodson, 2003). Específicamente, ha subrayado que los profesores no solo no enseñan contenidos conceptuales neutros, sino que involucran sus propias concepciones y experiencias a través de las cuales dan sentido a lo que hacen profesionalmente y lo acomodan a la realidad de sus estudiantes. Más aún, la comprensión de los profesores respecto de qué significa enseñar está estructurada narrativamente a partir de sus propias biografías, contextualizadas temporal y espacialmente y en interrelación con las biografías de sus estudiantes (Clandinin, 2013). Desde esa perspectiva, el uso de esta metodología tiene un profundo sentido político al cuestionar las concepciones estandarizadas preestablecidas por las políticas educativas (Olson & Craig, 2009).

Por cierto, el carácter situado de las experiencias como objeto de estudio presenta serios desafíos para los investigadores que se focalizan en ellas (Elbaz-Luwisch, 2010). Mientras un enfoque positivista construye teorías a partir de evidencias cuantitativas que se generalizan al conjunto del mundo natural; una aproximación narrativa desarrolla conocimiento a partir de la particularidad de la experiencia humana que deviene de su subjetividad y de la interrelación que establece con sus contextos materiales (Bruner, 1986). Aquello establece diferencias epistemológicas significativas entre ambos modos de conocer la realidad. Así, para los positivistas que asimilan verdad con generalización, centrarse en experiencias particulares genera serias dudas respecto de la veracidad que se desea alcanzar. Llevado al ámbito educativo, mientras se acumula evidencia generalizable para establecer relaciones de causa y efecto que controlan y predicen determinados resultados, la metodología narrativa, en el decir de los positivistas, podrá ofrecer argumentos conmovedores pero que no son ni confiables ni verificables (Doyle, 1997).

Frente a ello, quienes desarrollan una epistemología narrativa deben procurar dar mejor cuenta de las contribuciones que esta puede hacer, en este caso, al ámbito educativo. Al respecto, los aportes de D. Jean Clandinin y F. Michael Connelly (2000) son fundamentales al sustentar su trabajo desde la comprensión teórica de John Dewey. En lo sustancial, Dewey (1938) defiende la relación íntima y necesaria que hay entre experiencia y educación y que define el propósito que tiene la escuela de lograr que los estudiantes desarrollen, a partir de sus experiencias, otras nuevas que les permitan crecer y madurar. Ello resalta dos componentes esenciales de la experiencia: su continuidad y su carácter interrelacionado.

Sería, por tanto, antiético que un profesor imponga su criterio si ello obstaculiza el carácter expansionista de la experiencia de los estudiantes o los priva de los apoyos contextuales que requieren para crecer. Estos aspectos, lejos de constituir recomendaciones técnicas, apuntan a una ontología de las experiencias sobre la cual los profesores debieran desarrollar un conocimiento cada vez más elaborado para crear las condiciones ambientales concretas que harán crecer a sus estudiantes.

De acuerdo a D. Jean Clandinin y F. Michael Connelly (2000), por tanto, los planteamientos de John Dewey definen el posicionamiento epistemológico —o el *desde dónde* se conoce— de la aproximación narrativa. Solo a partir de la experiencia vivida es posible acceder a su carácter temporal —el que se desenvuelve desde un pasado, un presente y un futuro— lo cual solamente puede ser representado narrativamente. Así mismo, solo desde la experiencia, se comprende su carácter continuo que se concatena con otras experiencias e integra así la totalidad de la persona en un horizonte abierto cuya comprensión se opone a cualquier intento teórico de reducirla a relaciones causa y efecto. Finalmente, solo desde la experiencia se comprende su dimensión social que transcurre en contextos particulares. En términos de lo educativo, por tanto, una aproximación narrativa permite comprender el cómo debiera darse la interacción, dentro de una relación de enseñanza y aprendizaje, entre sujetos que buscan desarrollar, dar sentido y mejorar sus experiencias particulares y cotidianas —y proyectarlas en el tiempo— dentro de contextos institucionales concretos que son siempre complejos e incluso amenazantes (Clandinin & Rosiek, 2007; Goodson, 2003).

Consecuentemente, de los supuestos epistemológicos de la aproximación narrativa se deriva una serie de implicancias para establecer la relación entre teoría y experiencia, de manera que lo teórico no anule lo experiencial y lo experiencial contribuya a nuevos modos de conocimiento teórico (Cavieres-Fernández, 2014). De partida, el trabajo de campo deja de ser una actividad con base en el dualismo investigador —que es objetivo y neutral— y participante, y se transforma en una interacción en la cual el investigador se involucra con las historias de sus participantes para comprenderlas, afectando en el proceso, sus propias experiencias y su modo de interpretarlas (Pinnegar & Daynes, 2007). Igualmente, esta epistemología sustenta nuevos modos de representación cuyos hallazgos investigativos constituyen historias recolectadas y vueltas a contar; y que establecen sus propios mecanismos de validez conforme a criterios de autenticidad sustentados en la creencia y en la confianza en quienes han querido compartir sus experiencias de vida (Blumenfeld-Jones, 1995). En definitiva, basados en una epistemología

que subraya el valor de lo experiencial, las narrativas sobre la experiencia constituyen tanto el fenómeno bajo estudio como la metodología a ser empleada (Clandinin, 2013).

El uso de narrativas en América Latina para el estudio de los profesores

Por contrapartida, el campo de la narrativa en educación en América Latina, y en particular para el estudio de los profesores, presenta diversas limitaciones. Por lo pronto, las investigaciones sustentadas en narrativas son escasas (Huchim-Aguilar & Reyes-Chávez, 2013). Entre quienes utilizan esta aproximación investigativa, y sin la intención de hacer un mapeo exhaustivo, destacan autores argentinos (aunque algunos de ellos más bien abocados al estudio de profesores universitarios), brasileños y chilenos (Alliaud, 2004; Ardiles, 2006; López de Maturana-Luna, 2009; Porta, De Laurentis & Aguirre, 2015; Santos & Dias, 2003; Veiravé, Ojeda, Núñez & Delgado, 2006). Todos ellos reconocen la importancia de considerar la vida y la experiencia concreta de los profesores para investigar acerca de sus procesos de formación y desarrollo profesional ante los cambiantes contextos sociales e institucionales en los cuales ejercen su labor. No obstante, más allá de esta constatación es difícil encontrar entre estos autores otros puntos en común que definan las características que una metodología narrativa para estudiar a los educadores debiera tener.

En términos generales, una primera consecuencia de lo anterior es la ausencia de una mayor discusión entre estos autores respecto a cuáles debieran ser los referentes teóricos más adecuados para entender, desde una aproximación narrativa, las experiencias, identidades y trayectorias de profesores en un contexto específico llamado América Latina. Esto no significa caer en el purismo de criticar, por ejemplo, determinadas investigaciones por usar a Pierre Bourdieu, por ser este europeo, para analizar determinadas narrativas en esta parte del mundo (Santos & Dias, 2013), sino resaltar la necesidad de que se justifique por qué determinados cuerpos teóricos, independientes de su origen, ayudan a ampliar el conocimiento sobre el ser profesor en América Latina a través del uso de narrativas. En definitiva, se trata de subrayar la importancia de evitar marcos teóricos abstractos y normativos con los que se busca generalizar determinados principios teóricos, sin adecuarlos a las particularidades de las personas humanas a las que se intenta estudiar.

En ese sentido, de este punto referido al uso de determinadas teorías se infiere un aspecto epistemológico. No es que los autores que usan narrativas en América Latina no den la debida centralidad a las experiencias de los profesores. Sin embargo, su énfasis en determinadas aproximaciones teóricas tienden a relegar estas experiencias propiamente tales a un lugar secundario, al situarlas bajo una suerte de “generalización teórica”. En varios casos, las experiencias no sirven más que como ejemplos de una verdad establecida *a priori*, aunque con esa verdad se busque establecer una comprensión teórica subjetivista o crítica que precisamente reivindique el valor de las experiencias frente al carácter uniformador de ciertos enfoques normativos. Como resultado, las experiencias de los profesores estudiados pierden valor como punto de partida epistemológico desde el cual se dialoga con —y se amplía— la teoría. Al hacerlo, pierden su carácter único y situado, lo que además obstaculiza la comprensión de las particularidades que se esperaría que caractericen a profesores en este contexto geográfico y político denominado “América Latina”, y los diferencie de profesores existentes en otras latitudes.

Epistemología, teoría y experiencia en Freire

Mientras que los trabajos que utilizan una aproximación narrativa para estudiar a los profesores en América Latina tienden a no explicitar su posicionamiento epistemológico, el trabajo de Freire, por el contrario, aporta perspectivas importantes al respecto. Para ilustrar este punto, y a partir de una selección de narrativas compartidas por el propio Freire, presento a continuación cuatro tipos de experiencias que él analiza para explicar el ser educador. Si bien al hacerlo agrego interpretaciones que no necesariamente reflejan la intención original que pudo tener Freire al compartir sus narrativas, son coherentes con su pensamiento y muestran cómo se sitúa desde un posicionamiento epistemológico experiencial. En este posicionamiento, las experiencias que comparte Freire no son meros ejemplos anecdóticos sino que fundamentan el desarrollo de su teoría.

Educar como experiencia de aprendizaje

“Cierta vez me buscó un grupo de jóvenes que concluían la carrera de magisterio. Eran jóvenes de clase media [...] Se declaraban asustadas, casi como estuviesen siendo amenazadas, por la posibilidad de asumir [...] alguna clase en una escuela de la periferia. ‘Hemos hecho todo el curso sin que jamás se nos haya hablado sobre [...] los niños y niñas de las *favelas*. Lo que sabemos de esas zonas de la ciudad, ya sea por los periódicos o por la televisión es que son escenario de la más absoluta violencia y que los niños pronto se transformarán en marginales’, me decían ellas” (Freire, 1994, p. 117).

Uno de los puntos teóricos más reconocidos en Freire es su distinción entre una educación bancaria de otra transformadora (Freire, 1971). No obstante, reducido este binomio a categorías abstractas, arriesga con caer en un reduccionismo. Del conjunto de su pensamiento, resulta evidente que su intención no fue la de clasificar los tipos de comportamientos que realizan los educadores, sino describir el sustrato experiencial que subyace tras ellos. Esta descripción entronca con aquella que realiza Freire sobre los tipos de concientización por los cuales pasan los sujetos individual y colectivamente, desde etapas ingenuas a otras liberadoras (Freire, 2008). Esto se vincula finalmente con su comprensión respecto a la experiencia propiamente tal del aprendizaje que es progresiva y que se desarrolla desde una curiosidad ingenua, sustentada meramente en la experiencia cotidiana del individuo, a una curiosidad epistemológica rigurosa (Freire, 1985). En este proceso, es esencial el rol del educador, que para evitar entregar conocimientos preestablecidos que no ayudan al estudiante a superar su ingenuidad —educación bancaria—, él mismo debe tener experiencias de aprendizaje que le permitan desarrollar un conocimiento crítico y riguroso que ayude al educando a alcanzar una comprensión más cabal de la realidad (Freire, 2003).

Consiguientemente, la narrativa sugerida al inicio de este acápite ayuda a visualizar cómo el conocimiento del propio educador puede progresar o estancarse en medio de sus contextos de formación. En ese sentido, puesto que enseñar exige que el educador mismo avance hacia niveles más altos de concientización (Freire, 1994), es fundamental reconocer aquellas formas educativas concretas que limitan el conocimiento del propio educador al restringirlo a un nivel “ingenuo”, y las consecuencias adversas que aquello tiene en el conocimiento cotidiano que el educador debe desarrollar para favorecer al educando —que, por ejemplo, vive en una *favela*. Por contrapartida, progresar en el conocimiento necesario para enseñar requiere superar los temores y prejuicios que un educador puede

tener sobre el educando. Esta experiencia de aprendizaje permitirá al educador ayudar al educando para que, a su vez, progrese en su aprendizaje y enfrente los condicionamientos sociales y culturales que pudieran encontrar (Freire, 2016).

Educación como experiencia contextualizada

“Cierta vez, en una escuela de la red municipal de São Paulo donde se realizaba una reunión de cuatro días con profesores y profesoras [...] visité una sala donde estaban expuestas fotografías de los alrededores de la escuela [...] Fotografías de cuerpos caminando con dificultades, lentamente, desalentados, de caras maltratadas, de mirada vaga. Detrás de mí, dos profesores hacían comentarios sobre lo que más los impresionaba. De repente uno de ellos afirmó: ‘Yo enseño hace diez años en esta escuela. Nunca conocí de sus alrededores [...] Ahora me convengo de cuán precaria debe haber sido mi tarea formadora durante todos estos años’” (Freire, 2003, p. 131).

Un segundo binomio de Freire referido al *opresor y oprimido*, ayuda a describir cómo los grupos sociales dominantes —*opresores*— buscan instalar su comprensión del mundo que los beneficia, al silenciar, a través de una educación bancaria, el saber de los grupos con menos poder dada su condición de clase, raza y género (Freire, 2002). No obstante, si bien tal binomio ofrece categorías descriptivas macro de la realidad social, no debiera oscurecer el nivel micro desde el cual Freire lo elabora tomando en cuenta su propio trabajo con campesinos pobres. En este nivel, el binomio adquiere mayor especificidad al vincularse a relaciones concretas, entre las cuales se ubican las prácticas opresoras del educador cuando desconoce la realidad desde la cual el educando construye su saber (Freire, 1998). Por tanto, para superar su carácter opresor, el educador debe procurar que el educando aprenda a partir del conocimiento “hecho de experiencia” que trae de su propio contexto cultural de origen (Freire, 1997a). En ese sentido, si bien el educando debe progresar hacia formas epistemológicamente rigurosas, su aprendizaje debe estar siempre contextualizado por la realidad de la cual es parte para así desarrollar la visión de mundo que lo liberará de la opresión en la que está sumergido.

Al respecto, la narrativa con la que acompaño este acápite arroja algunos matices importantes. En primer lugar, más que categorizar a determinados profesores como opresores, la narrativa reseñada establece gráficamente un punto de referencia desde el cual puede posicionarse un educador que, por el contrario, quiere contribuir a la liberación de sus estudiantes. Este posicionamiento se reduce finalmente, al esfuerzo del educador por reducir la distancia que lo separa del educando al sensibilizarse ante su realidad cultural,

social y económica concreta y cotidiana en la que vive —en la que los cuerpos caminan desalentados (Freire, 2003). Significa, igualmente, reconocer y asumir responsabilidad cuando advierte que su enseñanza está ajena a la realidad de sus estudiantes y, por tanto, no contribuye a que desarrollen un conocimiento contextualizado que los ayude a superar las formas de opresión que los aquejan. En la narrativa, se desprende, igualmente, la necesidad de que sea la totalidad de la escuela la que rompa su identidad como opresora y, por tanto, excluyente de la realidad cultural de sus estudiantes, al generar los espacios y actividades adecuadas para que esa realidad cultural se visualice, se integre y afecte las relaciones pedagógicas que se desarrollan en su interior (Freire, 1997b).

Educación como experiencia democratizadora

“Cuando era secretario municipal de educación [...] en dos escuelas municipales y durante dos horas conversé con alumnos [...]. La temática central era sobre cómo veían los adolescentes su escuela y qué escuela les gustaría tener. Cómo se veían a sí mismos y cómo veían a sus maestras [...]. Querían relaciones democráticas basadas en el respeto mutuo. Al día siguiente [...], escuché un comentario de una adolescente inquieta y en un lenguaje bien articulado: ‘Yo quisiera una escuela, Paulo, que no fuese parecida a mi mamá. Una escuela que creyese más en los jóvenes’” (Freire, 1994, p. 93).

Al conjunto de mecanismos de poder descritos por Freire establecidos por medio de la transmisión del conocimiento, él opone la práctica social del acto pedagógico democrático. Este acto pedagógico, en lo sustancial, asume la perspectiva del oprimido para que este alcance mayores niveles de conciencia. Por lo tanto, la relación dialógica que debe establecer un educador con el educando constituye un componente esencial (Freire, 2016). Este diálogo no debe entenderse bajo ninguna circunstancia como una mera estrategia del educador para lograr la sumisión o la obediencia del educando, sino que constituye un acto intersubjetivo basado en la escucha profunda que dicho educador debe hacer de la realidad del educando (Freire, 2002). Como resultado, el educador quiebra la relación vertical de poder que inicialmente pudiese haber entre ambos, lo que posibilita el carácter democrático del educar (Freire, 1996). Al subrayar este carácter intersubjetivo del acto pedagógico, Freire explicita la vinculación existente entre educación y democracia, la que debe sustentarse sobre un fuerte sentido ético que el educador desarrolla para que el educando pueda aprender libre de toda imposición cultural (Freire, 1998).

La narrativa con la que he acompañado este punto expande esta comprensión democrática del educar. De este modo, enfatiza que si bien el acto pedagógico

alcanza su mayor visualización en la relación educador-educando, esta no está referida exclusivamente a individuos aislados sino también a las relaciones que se establecen entre grupos. Igualmente, la experiencia democratizadora del educador no solo se refiere a ideales abstractos, sino que se concreta en experiencias humanas tan elementales como el sentirse respetado. No obstante, la narrativa no está centrada en la interioridad subjetiva de los estudiantes, sino en las relaciones que se establecen entre sus expectativas y los comportamientos que demandan a una institución escolar. De allí que el diálogo relatado no se centre meramente en una demanda por mayor respeto, sino en la exigencia por la democratización de la escuela en cuanto espacio social. En ello, no es el educador aislado, sino el conjunto de la escuela el que debe cumplir la tarea de escuchar las necesidades de los educandos para superar los prejuicios e ideas preconcebidas que emergen de las diferencias de clase, raza y género que se reproducen en la sociedad (Freire, 1997a).

Educación como experiencia transformadora

“Rondando la escuela [...] con mugre en la cara [...] vagaba perdida [...] una especie de niña de nadie. Un día [...] la abuela de la niña [solicitó] que recibiese a la nieta en la escuela [...] ‘Tengo una exigencia para poder aceptar a Carlinha en la escuela: que me llegue limpia, bañada’ [...] le dijo la [directora]. Al día siguiente Carlinha llegó a la escuela completamente cambiada [...] Carlinha comenzó a confiar en sí misma [...]. Mañana será más fácil para Carlinha reconocerse como miembro de toda una clase, la trabajadora, en la búsqueda de mejores días” (Freire, 1994, p. 86).

Otro aspecto ampliamente resaltado del trabajo de Freire se refiere al énfasis que pone sobre el carácter político del educar (Freire, 1989). La propia experiencia del educador acerca del carácter inacabado del mundo sustenta su opción ética de hacerse solidario con los educandos para que ellos también descubran el ser inacabado de la realidad y, por tanto, la posibilidad de continuar construyéndola desde el conocimiento que van desarrollando (Freire, 1996). En ese sentido, puesto que el conocimiento de la realidad es siempre conocimiento del mundo, en cuanto construido socialmente, y del cual el mismo educando es parte a través de su experiencia, el conocer ese mundo significa reconocerlo no como un hecho natural dado, sino como susceptible de ser transformado (Freire, 2004). Tal visión acerca del aprender del educando se opone, por tanto, a cualquier visión determinista o mecánica que restrinja el saber del educador y lo haga conformarse con el mundo tal cual lo experimenta hoy. Por tanto, el educador debe promover un sentido utópico en el cual lo que parece imposible en el futuro se va haciendo posible en el conocer y en la acción transformadora que junto al educando va realizando en el presente (1997b).

Al respecto, la narrativa que he sugerido destaca que el cambio — que es una opción política y ética— supone un cambio en el propio sujeto que lo lleva a un nuevo modo de situarse e interactuar con el mundo (Freire, 1985). Esto no implica una comprensión subjetivista del cambio que se realiza en el sujeto sin afectar el mundo real. Por el contrario, la narrativa apunta tanto al ámbito concreto y localizado que debe ser afectado por el cambio, como a su vinculación con otras realidades más globales y estructurales. Así como los grandes problemas sociales repercuten en la vida cotidiana de las personas —en la narrativa de Freire, Carlinha es víctima de la pobreza instalada en las *favelas*—, las vidas cotidianas pueden afectar las estructuras sociales como parte de su pensar y proyectar su mañana utópico. En ello, los educadores cumplen un rol fundamental al solidarizar

y participar con sus educandos para avanzar juntos hacia conocimientos que posibiliten la construcción de espacios públicos democráticos en donde los grupos menos privilegiados puedan participar en la construcción de una sociedad más justa (Freire, 2008).

Una metodología narrativa desde Freire

A través del análisis de cuatro tipos de experiencias que en el pensamiento de Freire son fundamentales para comprender el ser educador, he ilustrado su posicionamiento epistemológico. En consonancia con este análisis, planteo ahora algunos puntos relevantes también aportados por Freire que ayudan a pensar en una propuesta metodológica narrativa que se sitúe epistemológicamente desde las experiencias de los profesores.

Investigador y posicionalidad

En buena medida, la descripción que Freire hace del investigador coincide con la del educador. En ese sentido, puesto que el investigador educa, debe escuchar y aprender de aquellos que forman parte de su investigación (Freire, 1989). Esta perspectiva es coherente con una comprensión de la educación que solo se entiende desde la experiencia de quienes la experimentan y, por tanto, solo puede ser alcanzada a través de la relación dialógica por la cual el investigador construye su saber a partir del conocimiento contextualizado que los participantes han construido desde su propia experiencia; en este caso, de profesores que cotidianamente realizan la práctica de enseñar. Ello rompe los moldes de una aproximación positivista en la cual el investigador para alcanzar una verdad 'objetiva' se posiciona desde una supuesta neutralidad desvinculada de las experiencias y sus contextos y, por tanto, normativa respecto del significado del ser y actuar del profesor (Pinnegar & Daynes, 2007).

Análisis e interpretación

Un segundo punto se refiere al objetivo teórico que toda metodología narrativa debería tener. Puesto que el conocimiento está mediado por la experiencia humana, acá cabe la distinción de Freire entre un conocimiento experiencial ingenuo y uno que es epistemológicamente riguroso. De este modo, el investigador no puede sustraerse de una tarea teórica de abstracción por la cual asume una 'distancia' crítica que valora el conocimiento presente en las experiencias de sus participantes, en este caso de profesores, pero que al reconocer su inacabamiento y los condicionamientos a los que está sometido, no se conforma con él, sino que avanza hacia un conocimiento más acabado (Freire, 2003). Por ello, es fundamental que el investigador vaya comparando sus avances con otros cuerpos teóricos existentes (Freire, 1989). Si bien no desarrollo este aspecto en este trabajo, los sustentos teóricos, pedagógicos y sociológicos sobre los que Freire se apoya son claros (McLaren, 2000).

Participantes y representación

Si bien una aproximación narrativa que se adscribe a un paradigma cualitativo no pretende que sus participantes sean representativos de la población, ello no significa que no puedan representar en parte las experiencias más o menos comunes que comparten con otros sujetos y grupos dentro de contextos que les son similares. En Freire, estas experiencias se refieren al enseñar que pueden estar abiertas o no a la mayor conscientización del educando en sus contextos culturales concretos. Consecuentemente, en Freire adquieren particular valor aquellos 'participantes'

que dan testimonio (como él mismo o la directora de la escuela de Carlinha procuran darlo) de la coherencia que debe existir entre el enseñar y la construcción de contextos democráticos y justos al servicio de los educandos (Freire, 1994). Ello aporta un criterio importante para quienes desarrollan una metodología narrativa y que deben seleccionar participantes que sean relevantes para expandir el conocimiento respecto de qué significa enseñar.

Generalización y universalidad

Igualmente, una aproximación narrativa focalizada en experiencias particulares, renuncia a establecer generalizaciones. No obstante, Freire sitúa el valor de lo experiencial tanto en relación con lo personal/micro como con lo estructural/macro. En ese sentido, la experiencia no solo es relevante para conocer a los sujetos considerados aisladamente sino como miembros de una colectividad mayor. De este modo, Freire plantea el ideal de la unidad en la diversidad en el cual, lejos de definir un conjunto de experiencias que establezcan un único modo de ser profesor, se plantee un posicionamiento experiencial ético y político desde donde deriven múltiples prácticas transformativas (Freire, 2016). Consecuentemente, una metodología narrativa si bien centrada en experiencias localizadas en contextos específicos, no busca la comprensión individual del profesor sino en relación con otros profesores y contextos, para visualizar horizontes universales, también contextualizados, en los cuales la humanización del educando sea posible.

Reporte y argumentación narrativa

La elaboración de un reporte científico constituye un paso fundamental para abstraer y teorizar la evidencia obtenida. No obstante, en una aproximación narrativa, 'reportar' corre el riesgo de relegar a segundo plano lo teórico al enfatizar lo experiencial, u ocultar lo experiencial al subrayar lo teórico. Freire supera esta dificultad no tan solo al explicitar la vinculación intrínseca entre teoría y experiencia, sino también en su modo mismo de escribir. No es casual que denomine como 'cartas' algunos de sus textos que tratan sobre el ser educador, que aunque formalmente sean distintos a lo que podríamos entender por una carta, subrayan el carácter narrativo de su escritura (Freire, 1994, 1996, 2004). Esta forma de escribir le permite: a) focalizarse en temáticas cuya relevancia experiencial no deben ser oscurecidas por una exposición teórica; b) establecer conexiones con un lector en un plano personal que ayuden a entender su teoría desde la experiencia y c) legitimar una forma de escribir que a pesar de su estructura narrativa no oculta su valor teórico.

Conclusión

A lo largo de este texto, he destacado la coherencia que debe haber entre una epistemología que parte desde la experiencia y el conocimiento teórico que construye. Dado que los trabajos que usan narrativas en América Latina no exploran este aspecto mayormente teórico, he presentado el pensamiento de Freire que sustenta su conocimiento sobre el ser profesor no desde un referente teórico normativo, sino sobre aquellas experiencias de los educadores que están abiertas al aprendizaje, que valorizan los contextos en los que están situados sus educandos, y que son democráticas y transformativas. Junto a ello, he presentado algunas perspectivas adicionales de Freire que ayudan a pensar en una metodología narrativa que se posiciona dialógicamente con la experiencia del educador; avanza

a comprensiones teóricas cada vez más rigurosas; resalta aquellas experiencias que son testimoniales por su carácter transformador; subraya la particularidad de estas experiencias al mantener una apertura a la variedad de experiencias posibles; y comunica lo aprendido de un modo que siendo teórico no oscurece su carácter experiencial y narrativo desde el cual se busca comprender el ser educador.

Desde esa perspectiva, no he pretendido analizar sistemáticamente el pensamiento de Freire, sino mostrar la preeminencia que en él tienen las experiencias incluyendo las que él mismo narra. Si bien he agregado interpretaciones que no necesariamente reflejan la intención original de Freire al compartirlas, ilustran su contribución para avanzar hacia una propuesta de investigación narrativa que posibilite un conocimiento más localizado. Desde esa perspectiva, en su conjunto, estas experiencias van marcando un gran trazado investigativo que solo una metodología narrativa puede explorar: ¿cómo aprenden, democratizan y transforman los profesores en contextos culturales y escolares desiguales marcados por las diferencias de clase, raza y género sociales y locales; y en los cuales se implementan políticas educativas estandarizadas que delimitan el quehacer cotidiano del profesor y obstaculizan el aprendizaje que los estudiantes deben construir desde su conocimiento hecho de experiencia? Responder esta pregunta requiere poner atención a las prácticas concretas que van moldeando la experiencia de estos profesores y que están bajo dinámicas de poder que también van adquiriendo especificidades de acuerdo a los contextos en los cuales enseñan.

En ello, la perspectiva de Freire nos resulta particularmente pertinente, además, porque sus narrativas se localizan y contribuyen a entender, al menos genéricamente, qué significa ser educador en un contexto latinoamericano. Con ello no he pretendido sostener que la teoría de Freire sea la única para conocer el ser educador en esta parte del mundo; un despropósito, si se considera que América Latina es una realidad múltiple e inaccesible desde una única comprensión teórica. No obstante, frente a la gran influencia que la investigación positivista está ejerciendo en los sistemas educativos de los países latinoamericanos y que tiende a reducir el quehacer del profesor a variables estandarizadas a ser aplicadas universalmente, Freire es el que más llama a continuar indagando por narrativas cotidianas en contextos ‘favelizados’ y de opresión —tan característicos de la geografía latinoamericana— que, sumadas, iluminen de mejor manera el cómo continuar construyendo, en esa misma realidad, relaciones pedagógicas más humanas y democráticas.

Sobre el autor

Eduardo Andrés Cavieres-Fernández es doctor en Educación. Investigador del Centro de Estudios Avanzados, CEA, Universidad de Playa Ancha, UPLA, Chile. Se especializa en la teoría curricular y en el análisis de las actuales políticas educativas gerenciales; con un foco en el desarrollo profesional docente por medio de una metodología investigativa con base en narrativas.

Referencias

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. *Biografías, trayectorias y práctica profesional. Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

- Apple, M. W. (1996). Power, Meaning and Identity: Critical Sociology of Education in the United States. *British Journal of Sociology of Education*, 17 (2), 125-144. <https://doi.org/10.1080/0142569960170201>
- Ardiles, M. (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos. *Revista Praxis Educativa*, 10, 75-80. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153114357009>
- Blumenfeld-Jones, D. (1995). Fidelity as a Criterion for Practicing and Evaluating Narrative Inquiry. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 25-35. <https://doi.org/10.1080/0951839950080104>
- Bonal, X. & Rambla, X. (2003). Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and Teaching in the Knowledge Economy. *Globalisation, Societies and Education*, 1 (2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/14767720303916>
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cavieres-Fernández, E. (2014). Teachers' Experiences and Teaching Civic Engagement beyond Self-Regarding Individualism. *Teacher and Teaching Education*, 42, 1-10. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/261764256_Teachers'_experiences_and_teaching_civic_engagement_beyond_self-regarding_individualism
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. & Rosiek, J. (2007). Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. En D. J. Clandinin (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, 35-75. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1938). *Education and Experience*. New York: Collier Books.
- Doyle, W. (1997). Heard any Really Good Stories Lately? A Critique of the Critics of Narrative in Educational Research. *Teaching and Teacher Education*, 13 (1), 93-99. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00039-X)
- Elbaz-Luwisch, F. (2010). Narrative Inquiry: Wakeful Engagement with Educational Experience. *Curriculum Inquiry*, 40 (2), 263-280. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2010.00481.x>
- Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización ¿a favor de quién?* Quito, Ecuador: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucional, CEDEC.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina. Reflections on My Life and Work*. New York: Routledge.
- Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997b). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the Heart*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Disponible en: <http://enlaceacademico.ucr.ac.cr/node/2162>

- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Freire, P. (2008). *Education for Critical Consciousness*. London: Continuum.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: el desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. A. (1985). *Introduction*. En Paulo Freire. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, xi-xxv. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Goodson, I. (2003). *Professional Knowledge, Professional Lives. Studies in Education and Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Huchim-Aguilar, D. & Reyes-Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13 (3), 1-27.
- López de Maturana-Luna, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Olson, M. R. & Craig, C. J. (2009). 'Small' Stories and Meganarratives: Accountability in Balance. *Teachers College Record*, 111, 547-572.
- Pinnegar, S. & Daynes, J. G. (2007). Locating Narrative Inquiry Historically: Thematics in the Turn to Narrative. En D. Jean Clandinin (ed.). *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*, 3-34. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Porta, L.; Laurentis, C. de & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa*, 19 (2), 43-49. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v19n2/v19n2a06.pdf>
- Robertson, S. L. (2012). Placing Teachers in Global Governance Agendas. *Comparative Education Review*, 56 (4), 584-607.
- Santos, L. & Dias, R. L. (2013). Trajetórias escolares e prática profissional de docentes das camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 18 (52), 49-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100004>
- Veiravé, D.; Ojeda, M.; Núñez, C. & Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2512>