

La construcción del conocimiento a partir de una experiencia autobiográfica *

Ma. Margarita Villegas

RESUMEN

La subjetividad y los valores individuales son importantes para comprender los fenómenos sociales; por ello, la autobiografía emerge como medio para la construcción de conocimientos en el contexto del desarrollo profesional del docente (Bolívar, 2002). Este artículo aborda las dimensiones epistemológica y metodológica asociadas al proceso de construcción de conocimiento social basado en una autobiografía; la autora toma como eje discursivo su propio desempeño profesional relacionado a sus saberes históricos-culturales como una herencia vivida (Freire, 1993, p. 81). La metodología implicó un estudio documental y un análisis de discurso del texto autobiográfico construido (van Dijk, 2002). Como resultado, se encontró que, metodológicamente, la construcción de la trama fue emergente y evocadora. El espacio-tiempo abarcado fue subjetivo, asentándose sobre los significados considerados relevantes. Asimismo, se encontró que, epistemológicamente, en la construcción autobiográfica, se juntaron en una historia única las voces de la autora y sus subjetividades, en su rol de narradora-actora y narradora-investigadora; mediante la retrospectiva pudo re-mirar y re-valorar el pasado laboral desde la perspectiva del presente (Bolívar, 2002). Como autora afirma que la autobiografía le permitió abordar, de forma integral, la realidad vivida, asunto que resulta complejo de emprender por medio de otras metodologías de investigación.

Descriptor: autobiografía, desarrollo profesional, epistemología

ABSTRACT

Subjectivity and individual values are important in understanding social phenomena, hence, autobiography emerges as a means of building knowledge in the context of an educator's professional development (Bolívar, 2002). This

article discusses the epistemological and methodological dimensions associated with the process of construction of social knowledge based on an autobiography; the author takes her own professional performance as the discursive axis related to her historical and cultural knowledge as a living heritage (Freire, 1993, p. 81). The methodology involved a documentary study and discourse analysis of the constructed autobiographical text (van Dijk, 2002). As a result, it was found that, methodologically, the construction of the plot was emergent and evocative. The space-time covered was subjective, being based on the meanings considered relevant. Likewise, epistemologically, it was also found that, in the autobiographical construction, the author's voices and subjectivities, in her roles as narrator and narrator-investigator, came together in a unique story; by way of hindsight she could re-look and re-evaluate her occupational past from the present's perspective (Bolívar, 2002). As author, she states that the autobiography enabled her to address, comprehensively, the lived reality, an issue that is complex to undertake through other research methodologies.

Keywords: autobiography, professional development, epistemology

Introducción

En una época en que los valores individuales se consideran primordiales para comprender los fenómenos sociales, la autobiografía —en este contexto, el yo vivido, el yo experimentado, el yo recordado— ha emergido con fuerza y ha demandado espacios dentro de los ambientes profesionales (Bolívar, 2002). Loureiro (1991) y Puertas Moya (2003) plantean que el género autobiográfico es importante no solo porque intenta dar testimonio de una época o de la vida de un individuo, sino por ser el campo donde, hoy en día, se dirimen nociones que definen el conocimiento que sustenta las acciones desarrolladas por sus actores. Es decir, a través de la autobiografía, se pueden testimoniar los saberes históricos, culturales y académicos que suscriben, tanto el propio autor, como los de la comunidad donde actúa. En ese contexto, no se puede negar el saber, el conocimiento acumulado que trae cada individuo, cada educando, desde su experiencia vivida (Freire, 1993, p. 81), máxime, si recordamos lo que ya sostenía Vygotski:

La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. (...) Lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño (Arias Beatón, 2005, p. 85).

La narración del pasado permite al sujeto entender y fortalecer su conocimiento y, por ende, adquirir una mayor comprensión y compe-

tencia sobre su acontecer actual, pues, mediante la retrospectión, se valora el pasado desde la perspectiva del presente. Esto no es una mera regresión en el tiempo, sino una proyección que se contempla desde el pasado hacia el futuro (Bolívar, 2002). Así, el enfoque por medio de historias de vida y, en este caso, de la autobiografía,¹ muestra fortalezas que favorecen su incorporación como vía adecuada para el desarrollo profesional del docente (Bolívar, 2002). Esta técnica posibilita la comprensión histórica, tanto como vía adecuada para dicho desarrollo profesional (Wilhelm Dilthey, en Rodríguez, 2000) como de las marcas culturales que se proyectan desde y para la persona (Gadamer, 1992).

El estudio de la vida como parte de la formación del sujeto se remonta a los años 70, con los trabajos de Dean Lortie (1975) sobre el maestro de escuela. Según su argumento, es mucho el tiempo en el que los docentes y la institución académica forman parte de la vida de una persona (Alliaud, en Brailovsky, 2005). En ese largo camino que los docentes recorren durante todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, 1975; Alliaud; 2006).

Las investigaciones recientes acerca de la formación del profesorado, (Hernández & Barragán, 1991-92; Hernández, 2000; García, 2000; Bolívar, 2002; Ruiz Botello, 2004; Sancho, 2005; Céspedes Gallego, 2006; Alliaud, 2006; Contreras Domingo, 2008; Delorenzi, 2008) revelan que el modelo docente con el que se identifican no se fundamenta solamente en los contenidos teóricos, sino que es más un producto de las experiencias vividas a lo largo de su formación. Por ende, en la actualidad, la autobiografía irrumpe como una vía valiosa para favorecer la reflexión crítica e incrementar el desarrollo profesional y personal, tanto de los docentes en ejercicio, así como de los que están en formación inicial (Hernández & Barragán, 1991-92: 96), pues si bien los relatos biográficos siempre hacen referencia a la singularidad de una vida, reflejan también a la colectividad social del sujeto (Sancho, 2005) y sus vicisitudes en el marco de las intenciones humanas (Bruner, 1998).

Para la formación permanente del profesorado, se ha considerado vital relatar la vida; es decir, construir, narrar. La autobiografía permite desempolvar recuerdos que pueden ser significativos para comprender comportamientos del presente. El acto de relatar proporciona información al proyecto profesional que se desarrolla y facilita la conciencia personal. De esta manera, posibilita un profesorado crítico, pues a la vez que evalúa la dirección del curso de vida, también hace posible considerar la actuación que se lleva a cabo dentro del colectivo docente, con

el conveniente impacto en el quehacer profesional en general. Este planteamiento implica reconocer, como señala Sancho (2005), que “la educación no es un espacio neutro o apromblemático de desarrollo o mediación, sino un lugar donde devienen sujetos de modo particular” (p. 5).

El ejercicio de narrar las autobiografías profesionales ayuda a comprender el pasado de la formación docente y a reconocer los núcleos que se proyectan en el presente. Según Bolívar (2002), “El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, por la comprensión en lugar de la predicción y control” (p. 10). Esta se apresta a adentrarse a la diversidad cultural, en los imaginarios sociales que suscriben, consciente e inconscientemente, los actores escolares, lo cual se haría bastante difícil con otros métodos (Hernández & Barragán, 1991-92; Bolívar, 2002). Sobre este particular, María Zambrano (según citado en Laguna González, 2005), resalta que la facultad simbólica del lenguaje es una forma de conocimiento más próxima a la vida, ya que la autobiografía, como narración o confesión —indica Foucault (citado en Laguna González, 2005)— es una de las formas privilegiadas de creación de la individualidad, de creación de un discurso verdadero acerca de uno mismo, de la constitución del sujeto como autoconciencia con el fin de autotransformarse.

En consecuencia, las narrativas autobiográficas, al atender el principio de referencialidad, consienten transformar al sujeto desde sus subjetividades hacia la objetivación (Laguna González, 2005). Estas narran, tanto su mundo interior —las ideas, emociones e intenciones—, como su mundo exterior —la descripción de cómo ocurren y son las cosas, lo que se piensa y siente frente a ellas— (Bolívar, 2002). Es decir, permiten reconstruir el pasado para entender el presente y replantear el futuro, favoreciendo una imagen crítica de los profesores, lo que interpreta “de la escuela, de los compañeros, de las materias, de las familias y de nosotros mismos” (Hernández & Barragán, 1991-92, p. 96).

La autobiografía profesional tiene muchas virtudes, pero es meritorio reconocer que algunas de las dificultades que emergen para orientar sobre cómo elaborar un obra de este tipo están vinculadas con la metodología a seguir y con la postura epistemológica de quien hace de sujeto y autor/a en la narración. En función de lo anterior, este trabajo tiene los siguientes objetivos: primero, caracterizar la dimensión epistemológica que sustentó la construcción autobiográfica objeto del estudio y, segundo, distinguir la dimensión metodológica que permitió la narración autobiográfica.

Metodología

La metodología utilizada para este trabajo fue el análisis de discurso (van Dijk, 2002) aplicado a la autobiografía, entendiéndose por este el proceso que lleva a apreciar la estructura del discurso y la manera como se denotan o representan los significados y significantes de quien presenta su narración. En este caso, se trata de la autobiografía profesional de la autora (Villegas, 2009), construida sobre mi propia práctica, a lo largo de mi formación. Con un enfoque documental, se revisaron algunos documentos históricos relativos a mi pasado, así como diversos archivos que atestiguan mis recuerdos (García, 2000). Como recurso de testimonios, utilicé los diarios de clase que mis estudiantes elaboraban a lo largo de mis cursos como parte de una exigencia académica. El propósito de esto fue aprovecharlos para ubicar y escoger algunas referencias nucleares a los temas seleccionados como medulares para caracterizar mi formación en el oficio de investigación. Esto se hizo con la intención de que, con sus textos, pudiera complementar y enriquecer algunas de las interpretaciones que sobre ciertos fenómenos ya hacía. También conté con documentos escolares de mi pasado y textos de memorias de eventos en los que participé e hice objetivaciones de mi quehacer, entre los que se destacan notas publicadas en la prensa regional sobre actividades realizadas. Para su análisis, procuré contrastar los asuntos presentes en mi documentación autobiográfica con los planteamientos teóricos previos, a fin de propinar la argumentación afiliada a la fundamentación tanto epistemológica como metodológica.

Resultados

Los resultados fueron organizados en función de los objetivos planteados en este documento. Estos se encuentran asociados a la dimensión epistemológica que sustentó la construcción autobiográfica, así como la metodología generada para posibilitar la narración autobiográfica.

La dimensión epistemológica

Según Bolívar (2002), en la autobiografía:

La tarea es, por una parte, descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos y, por otra, situar los relatos narrativos en un contexto que contribuya a proveer una estructura en que tome un sentido más amplio (pp. 14-16).

Por ello, esta narración tiene el interés de revelar el carácter único y propio del caso. Es decir, mostrar su singularidad, al no imponer categorías alejadas de las palabras de la autora. Así, la construcción de la autobiografía permitió su caracterización mediante los aspectos que se discuten a continuación.

El saber profesional oculto y revelado en mis prácticas. Realizar un estudio que permitiera apreciar el saber profesional que se pronuncia en mi práctica docente fue uno de los asuntos que motivó esta investigación. Mis pretensiones estuvieron enmarcadas en los roles de autora y docente-investigadora. En la primera faceta, procuré tomar conciencia de mi realidad cotidiana y desarrollar un discurso desde lo vivido, desde adentro, desde mis subjetividades (Contreras Domingo, 2008). En la segunda faceta —la de *co-investigadora*, que implica cumplir un doble rol, pues soy docente y me acompaño a mi misma como investigadora—, me propuse comprender las tramas que se han dado en mis actuaciones, en los aconteceres que se revelan afectando el uno al otro, a fin de proporcionar y situar los componentes y dimensiones relevantes de mi vida y que significativamente reflejan mi subjetividad socialmente mediada.

Cuando en el Componente Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) tuve la posibilidad de dictar los cursos asociados con investigación, me encantó la idea, pues durante mi formación previa (en pregrado o formación inicial, como también se le dice, y en postgrado) el encuentro con la investigación me había resultado interesante. (Villegas, 2009, p. 52).

Así, pude apreciar que mi formación como investigadora estuvo mediada por diferentes condiciones: (a) el contexto familiar, en el cual mi madre me alentaba constantemente a la búsqueda del conocimiento; (b) el contexto histórico-geográfico, que enmarcó mi educación básica y media, tierra de personajes de gran valor intelectual y cultural; (c) el equipo profesional con el cual me afilié al llegar a la universidad; (d) la naturaleza de los cursos a impartir; (e) los cargos ejercidos en la institución, y (f) las posibilidades de intercambio con pares académicos en diversos contextos, tales como: gestión editorial de revistas, organización de eventos de investigación, asistir asistencia a eventos académicos, entre otros. Todos estos factores han sido medios que han facilitado mi formación profesional y, por ende, son modos de hacer del ejercicio profesional una ciencia.

Así, si se hace un seguimiento a mi trayectoria de ejercicios profesional y a la comunicación de mis trabajos, en mi caso y en el de otros investigadores, tanto con motivo de participar en eventos académicos masivos como con la publicación en las revistas científicas, se puede apreciar como ese trabajo que se presentó en un evento, y que después se ve consolidado en una producción académica avalada por una sociedad, surgió producto de la reflexión sobre la cotidianidad del quehacer profesional vivido (Villegas, 2009, p. 65).

El lugar epistemológico. Derivado de las reflexiones acerca de mi labor como profesora de investigación, y de mi desarrollo y formación profesionales —a través de lo cual he estado vinculada con las teorías que fundamentan los procesos de formación para la investigación— comprendí que era necesario identificar el *lugar epistemológico*, o el paradigma de investigación que suscribía (González, 2003, p. 115). Este expone la subjetividad que marca, que condiciona los modos y maneras de actuar y de opinar de quien habla. Así, y a pesar de mis experiencias con la investigación cualitativa, elaborar la autobiografía me permitió apreciar que cada vez que leía algo nuevo sobre el tema o escuchaba a un experto en el área me sentía cuestionada. De esta manera, advertí que todavía estaba significativamente marcada por el positivismo, que desconoce las influencias sociales y psicológicas en la racionalidad científica (Vázquez Alonso & Manassero Mas, 2007).

Al revisar mis trabajos anteriores, me percaté de que en todos “hablaba” mucho desde afuera, negando mi subjetividad; si bien hacía y exponía mis interpretaciones, prestaba poca atención a mis cavilaciones, a mis dudas, a los procesos que había vivido y sentido durante la interacción con los sujetos informantes y con sus textos (Villegas, 2001):

Esa mirada al pasado permitió reconstruir atributos, actitudes, y por ende, disponer de argumentos que posibilitan entender los contextos complejos del desarrollo humano profesional en el oficio de investigador, valorando que la autointerrogación enriquece las prácticas, potencia la sensibilidad humana, curte de humildad a quien las profesa, valora que es de profesionales humanos aceptar el error y solicitar tanto ayuda de sus estudiantes como apoyo de sus pares (Villegas, 2009, p. 206).

Hacer la autobiografía me llevó a reconocer que la evocación de mis experiencias, la sistematización escrita y su difusión pública constituyeron un modo de reflexión que favoreció la abstracción de una práctica idiosincrática que me sintetizaba a mí y a otros docentes. Ello

revela la propuesta política y el programa de formación presente en dicha narración (Vallote, 2005):

Así, empecé por narrar desde cuando yo me había vinculado con el asunto, revelándome/se toda la trayectoria experimentada y vivida hasta alcanzar la universidad. Mis narraciones reconstruyeron la trama atravesada por las historias socializadas (Villegas, 2009, p. 46).

En consecuencia, en la autobiografía abordé la reflexión sobre mi práctica, procurando explicitar más mi subjetividad mediante el uso de “[u]na escritura personal reflexiva, refiriéndose a una escritura personal que hable desde sí (...) en una búsqueda y comprensión del sentido con el se que se viven las cosas” (Contreras Domingo, 2008, p. 7). Esto se puede apreciar en la siguiente cita:

Luego de contarles lo que son las regularidades que caracterizan mis cursos, ahora quiero hacerme intérprete de mi propia práctica, pues estoy firmemente convencida de que si no reflexiono sobre mi quehacer cotidiano, posiblemente, la realidad se mantenga oculta con su devastadora secuela para mi desarrollo profesional, el cual es posible si me expongo y me dispongo a aprender a partir de mis propios errores y carencias (Villegas, 2009, p. 80).

Evocación, narración e identidad. En el uso de las narrativas autobiográficas, coincido con García Landabal y Meschman (2006), quienes señalan que, con los registros hechos en las narraciones, se recuperan las grabaciones que permanecen en la memoria. Por ello, pude reconstruirlas y enlazarlas con asuntos que explican muchas de mis actuaciones docentes actuales y, quizás, también las futuras. Esto da lugar, como dice Ruiz Botello (2004) “...a una continua dialectización de temporalidades personales y sociales, que se resignifican constantemente” (p. 30):

Cada vez que, producto de mis obligaciones profesionales, me encuentro con un grupo a quien enseñarle qué es la investigación, cómo investigar y cómo son los oficientes, productores y productos de la investigación, necesito hacer un esfuerzo para encontrarnos, no sólo físicamente. También, a veces, este encuentro se convierte en un problema, pues hay muchos alumnos que se inscriben en el curso pero nunca van, y si lo hacen es en las primeras clases, y luego abandonan en las tres primeras sesiones. (Villegas, 2009, p. 74).

Así pues, hacer el estudio a partir de la lectura de mis propias actuaciones a lo largo de mi vida profesional me ha facilitado la producción de identidades no solo desde mí, sino desde los otros (Céspedes Gallego, 2006), como se evidencia en el testimonio de una alumna rescatado de su diario de clase:

Me sentí o nos sentimos que realmente significamos algo para un profesor de la universidad, ya que casi todos, o por lo menos la gran mayoría, son una panela de hielo cuando se dirigen a los alumnos (Ana, 2001).

De co-investigadora y autora. Al realizar un juicio sobre la vida vivida y la que resta por vivir utilizando una escritura personal metafórica representada por la voz del actor/investigador, pude resaltar en el yo, o el monólogo (Bolívar, 2002, p. 4). Este aspecto se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Es importante destacar, que para mi no resulta fácil tener el entusiasmo para motivar cada día a estudiantes con diversas actitudes de indiferencia aparentes. Digo aparentes, pues lo que he aprendido es que casi todas sus actitudes de indiferencia son, muchas veces, la gran coraza que han construido para no desequilibrarse ante tanto bombardeo de información y de no saber como digerirla (Villegas, 2009, p. 94).

En esa construcción de la trama vivida, y al conjuntar datos y voces en una historia, la mediación de las subjetividades entre mi papel de narradora como actora y de narradora como investigadora me permitió configurar el informe de mi narrativa. Esto fue hecho asumiendo la condición de autora, en algunos momentos, y de autora-investigadora en otros. En la segunda, “el sujeto informante se convierte en coinvestigador de su propia vida” (Bolívar, 2002, p. 7).

La dimensión metodológica

Desde el punto de vista metodológico, después de la experiencia de haber hecho una autobiografía, reconozco que mi narración procura atender las referencias a los contextos histórico-culturales por donde haya seguido su curso. “El modo narrativo presenta la experiencia humana como una descripción de las intenciones, mediante secuencia en tiempos y lugares, donde los relatos biográficos-narrativos son los medios privilegiados de conocimiento e investigación” (Bolívar, 2002, p. 9). Esta exhibe las características a continuación.

De espacio tiempo arbitrario y emergente. El espacio tiempo que abarqué fue subjetivo y relativo al significado que quise destacar como autora de mi relato. Esto no devino de un plan previo, sino que fue auténticamente emergente y esencialmente evocador (Laguna González, 2005; González Becker, 1999), al hacerme preguntas sobre qué temas escoger y cuáles tramas serían más importantes. Ciertamente, en mi mente se agolpaban escenas/tramas singulares y regulares, entre las cuales se destacan: la infancia con mi madre, el compartir con profesores, la administración de mis primeros cursos en la universidad, entre otros. Sin embargo, hacer la autobiografía rescata los saberes ocultos en la vida cotidiana vivida, como lo demuestra el siguiente fragmento:

Así, mi autobiografía profesional me brindó la oportunidad de ir a mi pasado, reencontrarme con personas que marcaron mi formación, rememorar escenas, aflorar representaciones que se cobijaban en mis recuerdos; reconocer vínculos, ser testigo de innovaciones personales y sociales (Villegas, 2009, p. 206).

La cronología de los fenómenos. En la ordenación autobiográfica diacrónica, una trama se enlaza con la otra en contextos históricos y geográficos particulares al hecho ocurrido y revivido subjetivamente por la autora. El sentido sincrónico de narrar el cuándo y el por qué de las condiciones me proporcionó, no solo sentido, sino la legitimidad y la comprensión correspondiente. En la secuencia narrativa se ubican acontecimientos y sus efectos sobre las acciones posteriormente experimentadas o narradas. Por ende, en el caso de mi autobiografía, estos se presentan así: (a) el encuentro con el tema, (b) la exposición del por qué del estudio, (c) la búsqueda del pasado, (d) el análisis del presente y (e) el compromiso a futuro.

La trama no preestablecida. La narración autobiográfica, indica González Becker (1999), tiene como una de sus características esenciales la falta de trama preestablecida porque esta no debe ser otra que la vida del propio autobiógrafo. De esta manera, seleccioné episodios de mi vida sin que ninguno fuera imprescindible para el conjunto. Lo importante sería que con estas narraciones se expresaran mis intenciones, deseos, acciones y las historias particulares de mi vida profesional. Por consiguiente, empecé por narrar desde cuándo me había vinculado con el asunto, revelándome/se toda la trayectoria experimentada y vivida hasta alcanzar la universidad, en función de la expectativa de examinar el oficio de investigador en el contexto de la ciudadanía (Villegas, 2009). Así suscribo que mi biografía y sus narra-

ciones reconstruyen la trama atravesada por mis historias socializadas (Delorenzi, 2008).

Realizando la autobiografía pude darme cuenta que, mucho más que respuestas, siempre arribaba a nuevas preguntas que, a su vez, me generaban inquietudes para las que no veía desenlace a corto plazo (Villegas, 2009, p. 207).

¿Cuáles fueron los criterios que sustentaron la selección de las temáticas expuestas en este informe?, ¿cómo traje hasta el papel las historias pasadas? y ¿qué hice para seleccionar y para desechar? Fue necesario escoger y desechar por intuición, tomando en cuenta mi propio sentir y los recuerdos deseosos de ser objetivados, los cuales impulsaron mi accionar para escribir mis narraciones. Esto originó varios núcleos de convergencia que se exponen a continuación.

1. Extraer *el contexto familiar y universitario de formación* devino a partir de que, en anteriores reflexiones sobre mi formación y debido a la necesidad de participar en un foro cuya temática fuera contar la experiencia como investigadora, evoqué los recuerdos familiares y la vida en el campo. Esto se corporeizó sobre *el relato del periodo de formación inicial, desde la niñez hasta la universidad*.

Del nivel superior, pude abstraer que, dentro del marco de actividades que realizaba, primero, para formarme y, posteriormente, para construir la dinámica de actuación con los estudiantes universitarios a fin de favorecer sus vocaciones científicas, pude sistematizar el trabajo de relación con pares, superiores y estudiantes. Dichos asuntos se objetivaron bajo la denominación *del oficio de investigadora: un proceso de socio-auto-formación*. Este proceso de socio- y autoformación es impulsado por la adversidad del quehacer profesional cotidiano, por las interrogantes sin respuestas sobre asuntos que ocurren en el día a día. Por ende, frecuentemente me hago preguntas —y también se las hago a los demás— tales como las que presento en el siguiente texto:

Una pregunta que me he hecho constantemente y sé que muchos de ellos lo sostienen es ¿Por qué si yo soy tan buena docente, no tengo una clase que les interese? Eso ha hecho que me preocupe por saber qué estará pasando en sus mentes. Bueno, eso me ha llevado a preguntarles: *¿Qué es lo tan bueno que Uds., han estado hablando que las tienen absorto(a)s?* Y si es algo de lo que ello(a) s se han reído mientras hablaban, les digo: *¿Qué es eso tan bueno de lo que se están riendo que yo, y el resto del grupo, queremos disfrutar también?* (Villegas, 2009, p. 88).

2. Ante la necesidad de proporcionarle una dirección, camino, o recorrido, a mi desarrollo profesional, consideré útil relatar los procesos experimentados a lo largo de los cursos de investigación, *“cronogénesis del proceso de formación en el oficio de investigadora”*. En un trabajo anterior (Villegas, 2006) sobre la investigación en el aula y la dinámica de clase, había mostrado que dichos cursos expresaban un comportamiento como *continuum*, por medio del cual uno desencadenaba al otro y, así, a todos. Estos se caracterizaban por una dinámica alineada a las orientaciones y sentidos que les otorgaban regularidad, deviniendo en entramados en forma de espiral.

3. En el deseo de *caracterizar los contextos macro, los cursos como continuum y los contextos micro que los componen*, es pertinente desarrollar y elaborar una narrativa sobre el eje en el cual gira la experiencia de preparación del docente para formar a otros: *el salón de clases*. Esto constituyó un núcleo fundamental para permitir que los futuros lectores y usuarios del documento pudieran comprender la totalidad del trabajo, subtítulo: *La clase: espacio dinámico de subjetivación de experiencias*.

4. Los constantes cuestionamientos sociales, los cambios generacionales con su impacto en las prácticas profesionales, junto a los avatares que se confrontan en el ejercicio profesional diario, el cómo afectan la mirada con que uno se observa e interpreta su propio desempeño, me impulsaron a revisar mi actuación como docente:

Al apreciar la interpretación que yo misma hago de mi quehacer docente de cada día, me doy cuenta de que las dificultades encontradas, han sido el germen de mi formación y por ende de la investigadora educativa que procura persistir en mí, asumiendo a la investigación como un oficio orientado hacia la formación para la ciudadanía (Villegas, 2009, p. 85).

Así, cada día, frente a algún dilema asociado a mi desempeño durante el ejercicio del cargo que ocupara, me interrogaba constantemente sobre qué hacer, cómo actuar, y como, en muchos casos, no emerge una respuesta satisfactoria, me propició la necesidad de estudiar *la identidad docente desde la vocación heredada a la vocación en construcción*, lo cual se convirtió en un núcleo medular del trabajo.

5. Por otra parte, uno de los asuntos que todavía guardo fresco en mi memoria, por haber sido una de las últimas experiencias que, con sus lacerantes expresiones, había marcado mi actuación como docente, es *el bajo rendimiento como expresión de inequidad*. Este último, un

tema de preocupación compartido con mis pares, me motivó a reflexionar sobre las tramas que convergen y condicionan esta problemática.

6. Finalmente, si algo es conocido que me identifica en la Universidad es y ha sido que procuro *la socialización del conocimiento que construyen mis alumnos, como estrategias para el desarrollo de la cultura científica*. Respecto a este asunto, he intentado sistematizar producciones y organizar actividades que pretenden dar valor y trascendencia a dichas producciones desde el escenario del aula, como lugar micro, hacia un espacio público de mayor alcance y diseminación, como puede ser la institución y su difusión por los medios académicamente establecidos y los de comunicación de masas.

El día 31 de mayo asistimos a *la presentación pública de los trabajos*. Todo estuvo a la altura de ese evento. La sala SATELIPMAR se vistió de gala con los profesores expositores *Títulos de trabajos bastante interesantes que captaron la atención de los allí presentes*. Con nervios de punta para los presentes pero con el deseo de culminar satisfactoriamente este evento (Registro en diario de clase de la estudiante Mariela, 2005).

En consecuencia, tomando en cuenta que la información era copiosa, las narraciones que escogí se me fueron presentando al cuestionarme sobre qué debía comunicar y cuáles eran los temas fundamentales a escoger (Alliaud, 2006). Entre las respuestas que surgieron está el proceso histórico y social de la formación (Alliaud, 2004), entendido, a la luz de Ruiz Botello (2004), como “entender la historia como proceso, como un continuum, como producción humana y construcción de sentidos” (p. 23). Conformemente, la niñez en el hogar; el contexto escolar temprano, medio y superior; la formación a través del compartir con pares y ser partícipe de procesos de co-reflexión, se fueron labrando sobre mi cuerpo, mi mente y mi espíritu hasta objetivarse en lo que soy hoy: una docente consciente de su rol socio- y ecológico.

A manera de conclusión

Este estudio, de enfoque histórico-documental, se puede leer desde dos dimensiones (Alliaud, 2004). En primer lugar, y en función de lo que dice Bourdieu (citado en Alliaud, 2006), para entender la práctica presente, hay que tener en cuenta la trayectoria biográfica de los sujetos. En segundo lugar, hay que considerar la historia social colectiva que remite a los tiempos y contextos en los que tuvo lugar mi desa-

rollo profesional, desde la vida experimentada en la infancia hasta la universidad.

Reconstruir las experiencias vividas caracterizadas con la dimensión epistemológica me llevó, no solo a la búsqueda de mi conciencia desde el yo, sino que significó recorrer una trayectoria en que sujeto y yo sería comienzo y fin, cuyo recorrido pasaba por el otro (Céspedes Gallego, 2006). Admito que, en este proceso, no podía relatarme individualmente ajena, sino en relación con personas que me habían acompañado en ese camino de mi formación profesional. Por ello, fue necesario distinguir *el saber profesional oculto y revelado en mis prácticas, ubicar el lugar epistemológico*, reconocer el papel importante de la *evocación, narración en la construcción de la identidad y distinguir los roles para actuar como co-investigadora y autora*.

Hacer mi autobiografía me permitió reconocer que no podía quedarme solamente en mostrar las narraciones de mi mundo interior. Consideré igualmente importante hacer la interpretación narrada desde mi posición como coinvestigadora de la autobiografía, a fin de atender a la visión binocular que, según dice Bolívar (2002): “Describir la realidad interna del informante se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante” (p.17).

La dimensión metodológica, por su parte, se distingue en la trayectoria subjetivamente vivida, longitudinal y transversalmente, la cual estuvo marcada por un *espacio tiempo arbitrario y emergente, de trama no preestablecida*, ubicada en una *cronología de fenómenos* relativos a los cursos con los cuales me he ido co-formando y formando a otros como se puede sostener en el siguiente texto:

Cuando llegué a la universidad, casi de inmediato, me vinculé con la investigación y con los investigadores; esta actuación de mi parte se corresponde con uno de mis pensamientos clave en cuanto a la formación en el oficio de investigadora; *se aprende a investigar, investigando con otros investigadores*; sostengo que un escenario como este se constituye en una *comunidad de aprendizaje* donde es posible mediar conmigo misma (autorreflexión) y contar con *un espacio donde mis estudiantes pudieran apreciar prácticas reales de investigación* (Villegas, 2009, p. 184).

Todo lo anterior me ha motivado a construir interpretaciones derivadas de la reflexión sobre la práctica, con las cuales pretendo recrear una caracterización de la formación en investigación, re-edificando los textos, “de modo que el lector pueda ‘experimentar’ las vidas o aconte-

cimientos narrados” (Bolívar, 2002). He sometido esto a la consideración de otras lecturas, más desde una perspectiva sociohumanística y compleja. Con ello, aspiro a seguir reconstruyendo el ser humano que soy, siendo mi cuerpo el escenario que hospeda mi historia; mi mente, el medio para conquistarla, y mi espíritu, la síntesis sensible de creación y recreación de mis vínculos con lo diverso de los otros.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3) Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- Alliaud, A. (2006). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes*. Conferencia pronunciada el 11 de junio de 2006 en el ámbito del *Seminario Permanente de Investigación* de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Arias Beatón, G. (2005). *La persona en lo histórico cultural*. Sao Paulo: Linear B.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). Recuperado de <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brailovsky; D. (2005). *Historias encontradas de la docencia en Argentina*. Entrevista realizada a Andrea Alliaud en agosto 2005. Recuperado de <http://www.educared.org.ar/infanciaenred/antesdeayer/files/alliaud.pdf>
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Céspedes Gallego, J. (2006). Nuevos elementos para el estudio de la autobiografía. *Revista de Investigación Lingüística*, 9, 25-39.
- Contreras Domingo, J. (2008). *Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado*. Conferencia pronunciada en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente, 26, 27 y 28 de noviembre de 2008, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Delorenzi, O. (2008, diciembre). Biografía escolar: ¿Determinante de las prácticas docentes o punto de partida para su construcción? *Voces de la Educación Superior. Revista Educativa*, 2(2). Recuperado de http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método* (Tomo II). Salamanca, España: Sígueme.
- García, L. (2000). Autobiografía profesional. Una vía para la autoformación docente. *Revista Diálogo Educativo*, 1(2), 45-70.

- González, F. (2003). Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de investigación cualitativa. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, 4(1), 107-132.
- González Becker, M. (1999). La metanarración en la autobiografía. *Revista Signos*, 32(45-46), 11-15. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100002&script=sci_arttext
- Hernández, F. & Barragán, J. M. (1991-92). La autobiografía en la formación de los profesores de Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 4, 95-102.
- Hernández, A. C. (2000). *Estrategias innovadoras para la formación docente*. Conferencia presentada “Taller Regional para la definición del Perfil Marco del Docente de la educación Primaria o Básica”, San José, Costa Rica, del 7 al 11 de febrero del 2000. Recuperado de <http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Investigacion/Estrategias%20Innovadoras%20para%20la%20Formacio%C2%B4n%20Docente.doc>
- García Landabal, L. & Meschman, C. (2006). *La autobiografía escolar en relación con la construcción del rol docente*. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, 25, 26 y 27 de octubre de 2006, Universidad Nacional del Comahue, Patagonia, Argentina.
- Laguna González, M. (2005, septiembre). La escritura autobiográfica. *Revista Lindaraja*, 3. Recuperado de <http://www.filosofiyaliteratura.org/Literatura/escrituraautobiografica.htm>
- Lortie, D. (1975). *School Teacher*. Chicago, Il.: The University of Chicago Press.
- Loureiro, A. G. (1991). La autobiografía española: actualidad y futuro. *Anthropos*, 125, 17-19.
- Puertas Moya, F. E. (2003). *La escritura autobiográfica en el fin del siglo XIX: El ciclo novelístico de Pio Cid considerado la autoficción del Ángel Gavinet*. (Tesis Doctoral). Universidad de La Rioja, España.
- Rodríguez, F. (2000). El género autobiográfico y la construcción del sujeto autorreferencial. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*. Recuperado de http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-1949928_ITM
- Ruiz Botello, T. de J. (2004). Historicidad docente y construcción de la historia en la educación básica: Una experiencia formativo-investigativa. *Visión Educativa, Revista Sonorense de Educación*, 3(12), 24-32.
- Sancho, J. M. (Coord.). (2005). *Los docentes en un mundo en cambio. La narrativa biográfica como forma de generar conocimiento educativo y mejorar la escuela*. Simposio “Los efectos de los cambios sociales y profesionales en el trabajo y la vida de las docentes: Implicaciones para al mejorar de al educación”, 2-5 de enero de 2005. Barcelona, España. Recuperado de http://www.cecace.org/docs/Symposium_4.pdf
- Vallote, M. G. (Coord.). (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires,

- Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación y Organización de Estados Aamericanos.
- Vázquez Alonso, A. & Manassero Mas, M.A. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (i): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka. Enseñanza y Divulgación Científica*, 4(2), 247-271.
- Villegas, M. (2006). La investigación en el aula y la dinámica de la clase desde una perspectiva constructivista sociocultural. En D. Mora (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en tiempos de transformación educativa* (pp. 127-140). La Paz, Bolivia: CEPIES-UMSA.
- Villegas, M (2009). *La formación en el oficio de la investigación en el contexto de ciudadanía* (Trabajo de Ascenso no publicado). UPEL Maracay: Venezuela.
- Van Dijk, T. (2002, primavera). Análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, 1, 18-24.

NOTAS

- * Parte del reporte de Investigación presentado en XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional, celebrado en Caracas, Venezuela, 20 al 23 de abril del 2010, derivado del trabajo de ascenso a Titular (no publicado) intitulado: La Formación en el Oficio de Investigación en el Contexto de la Ciudadanía (2009) UPEL Maracay.
- 1 El género autobiográfico (Rodríguez, 2000) surgió en el ámbito de lo privado en el siglo XVIII, desconectado del arte y la literatura, y afiliada a la carta. A partir de las confesiones de Jean Jacques Rousseau, adquiere la denominación de lo que es hoy día, caracterizado por una mentalidad romántica en la que se forja el mito del yo que, como máximo exponente, tiene el individuo frente al mundo externo. Emergió en el año 1956 como disciplina científica, producto de las investigaciones que realizó George Gusdorf sobre este género.

Este artículo se recibió en la Redacción de *Pedagogía* en mayo de 2011 y se aceptó para su publicación en julio del mismo año.