

Agudelo T., J. F. (2022). Sobre el maestro en formación y la investigación narrativa en la escuela. Plumilla Educativa, 29 (1), 29-41. DOI: 110.30554/pe.1.4522.2022.

## Sobre el maestro en formación y la investigación narrativa en la escuela

José Federico Agudelo Torres<sup>1</sup>

### Resumen

El presente artículo de investigación se gestó en el marco del proyecto denominado: narrativas de paz en la formación de maestros del occidente antioqueño, ejecutado durante en el año 2020 y cuyo objetivo primordial fue el de reconocer la importancia del ejercicio narrativo en los procesos formativos del maestro. Para ello se planteó una investigación de corte cualitativo, bajo una perspectiva de enfoque hermenéutico. En procura de la generación de información, se emplearon diversas técnicas, entre las cuales se ubicaron: la autobiografía, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Entre los principales hallazgos de la investigación se puede hacer alusión a tres valiosos elementos, a saber: el lugar relevante que conceden los maestros en formación a la idea de memoria, el valor que otorgado al quehacer docente y finalmente, la oportunidad que advierten en la labor docente, como una oportunidad para generar cambios sociales.

**Palabras clave:** educación, escuela, investigación, narrativa, formación de maestros.

---

1 José Federico Agudelo Torres. Magister en Educación. Docente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Católica Luis Amigó, miembro del grupo de investigación Educación, infancia y Lenguas Extranjeras. [orcid.org/0000-0003-0916-7707](https://orcid.org/0000-0003-0916-7707); correo electrónico: [jose.agudeloto@amigo.edu.co](mailto:jose.agudeloto@amigo.edu.co)

## On the teacher in training and narrative research at school

### Abstract

This research article was developed within the framework of the project called: narratives of peace in the training of teachers in western Antioquia, carried out during 2020 and whose primary objective was to recognize the importance of the narrative exercise in the complex formative processes of the teacher. For this, a qualitative research was proposed, from a hermeneutical perspective. In order to generate information, various techniques were used, among which were: the autobiography, the semi-structured interview and the focus group. Among the main findings of the research, we can refer to three valuable elements, namely: the relevant place that teachers in training grant to the idea of memory, their high sense of belonging to a place and a specific territory and finally, the opportunity that they notice in the professional work of the teacher, as a generator of social changes.

**Keywords:** education, school, research, narrative, teacher training.

## Sobre o professor na formação e na pesquisa narrativa na escola

### Resumo

Este artigo de pesquisa foi desenvolvido no marco do projeto denominado: narrativas de paz na formação de professores no oeste de Antioquia, realizado durante 2020 e cujo objetivo principal foi reconhecer a importância do exercício narrativo nos complexos processos de formação do professor. Para isso, foi proposta uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva hermenêutica. Para a geração de informações, foram utilizadas várias técnicas, entre as quais se destacam: a autobiografia, a entrevista semiestruturada e o grupo focal. Entre os principais achados da pesquisa, podem-se citar três elementos valiosos, a saber: o lugar relevante que os professores em formação dão à ideia de memória, o valor que dão ao ensino e, por fim, a oportunidade que enxergam no ensino. trabalho, como oportunidade de gerar mudanças sociais.

**Palavras-chave:** educação, escola, pesquisa, narrativa, formação de professores.



## Introducción<sup>2</sup>

Durante las últimas décadas las problemáticas referidas a la formación de maestros han generado nuevos y móviles currículos, cada uno de ellos con particulares intereses y con diversas teleologías; algunas enmarcadas en planos de realidad, mientras otras tantas resultan ajenas y foráneas a las realidades que se tejen y se imbrican en unos determinados territorios. Así, la formación de maestros resulta ser un enorme caldo de cultivo para apuestas epistémicas, políticas, culturales, económicas e incluso, a la manera expresada por Alliaud (2018), resultan menester pensar y resignificar todas aquellas apuestas formativas de Estado que, bien sea dicho de paso, habitan en el discurrir de nuevos currículos y de novedosos planes de formación.

Muestra de ello es el rol que se le ha otorgado, durante los últimos años, a los procesos investigativos que se otorgan y se comparten en las instituciones formadoras de maestros. En este sentido, con el aval y el beneplácito de las autoridades de turno, se evidencia mayor presencia de elementos discursivos, de prácticas pedagógicas que propenden por vincular el quehacer del maestro y las dimensiones investigativas que a dicho quehacer le atañen. De igual forma es oportuno advertir el número de cursos, de créditos académicos, de semilleros de investigación y la participación en eventos académicos e investigativos, de carácter local, nacional e internacional, en los cuales participan los estudiantes y futuros maestros.

Estas experiencias le otorgan, sin lugar a dudas, nuevas palabras para decir y nuevos sentidos para narrar a todos aquellos sujetos que se advierten inmersos en dichos ámbitos académicos, sociales e investigativos. Sí es verdad lo expresado por Mélich (2010), al afirmar que somos un homo narrans, será entonces importante pensar en aquellos discursos y en aquellas formas de decir el mundo de la escuela que se habita y se reconstruye. En el caso del presente texto, nos interesa reconocer la importancia del ejercicio narrativo en los procesos formativos que se gestan y se movilizan en el marco de la formación del maestro.

Conviene entonces recordar lo expresado por Connelly y Clandinin (1995), al afirmar que “los seres humanos son organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, viven vidas relatadas” (p.11). De ahí que preguntarnos por la voz y los relatos que moran y fluyen en todos aquellos sujetos que se encuentran cursando procesos formativos para ser

---

2 Este artículo es resultado del proyecto de investigación denominado: narrativas de paz en la formación de maestros en el occidente antioqueño, Universidad Católica Luis Amigó, llevado a cabo en el año 2020

maestros, se convierta en una auténtica y genuina curiosidad epistémica. Máxime, cuando se es del pensar que un maestro se cultiva para decir una palabra al mundo, misma que ha de evidenciar su carácter político y su discutir de humanidad. No existe pues una narración desinteresada, un decir que no tenga dentro de sí un interés determinado, bien sea particular o colectivo. El lenguaje y el decir del mundo, también dicen algo de la más íntima esencia del sujeto, de sus palabras y sus intencionalidades. En este sentido y tal como lo expresa Bordelois (2003), los lenguajes y las narraciones “contienen la experiencia de los pueblos y nos la transmiten, pero sólo en la medida en que estemos dispuestos a reconocer su capacidad de poder hablarnos” (p. 23).

Se habrá entonces de considerar que el ejercicio narrativo del maestro en formación, le presupone un importante valor auto-formativo, en tanto le permite saberse dueño de una palabra para decir y poseedor de una narración que resulta ser una interpretación del sujeto mismo. En concordancia y aceptando la exhortación de González, Aguilera y Torres (2014), “el observador nunca es ajeno al objeto que estudia, ni este es independiente de aquel, toda observación se funda en una interacción entre sujetos: es una creación intersubjetiva” (p.51). En estas lógicas, toda narración resulta ser un ejercicio complejo, en el cual el sujeto que dice el mundo, también se dice en aquel mundo del cual se declara amigo, insurrecto, cercano, distante y a la vez, hermeneuta. Tener entonces una palabra para decir y compartir resulta ser, además, una oportunidad para que el sujeto se diga en aquella palabra que posee.

## Metodología

El diseño de la presente investigación correspondió a un enfoque cualitativo, el cual y tal como lo enuncia Niño (2011), permite acceder a comprensiones integrales del fenómeno estudiado. A su vez, el paradigma hermenéutico, orientó el desarrollo de la investigación en cuestión. La generación y recolección de información se dio gracias al aporte de las voces de un grupo de maestros en formación, conformado por un grupo de estudiantes de una facultad de educación de la ciudad de Medellín y por otro grupo de educandos de una Institución Normal Superior de la subregión occidental del departamento de Antioquia. Las técnicas empleadas durante la fase de generación de información, fueron la elaboración de narrativas y la entrevista semiestructurada. Resulta importante hacer alusión a la cualidad de las preguntas orientadoras que guiaron las narrativas, pues a través de ellas se pretendió acceder a los sentidos y a los significados que los maestros en formación le otorgan al quehacer mismo del maestro. A su vez, el instrumento diseñado



para la aplicación de la entrevista contó con diez ítems, todos ellos debidamente validados. En procura de realizar un adecuado y oportuno análisis de información, se empleó una matriz categorial en la cual se ubicaron aquellas ideas que resultaron relevantes durante la aplicación de los instrumentos. Resulta importante señalar el manejo ético que se le dio a la información y a las voces de los convocados al proceso investigativo, se realizó a través de un consentimiento informado.

## **Resultados y discusión**

### **Sobre la memoria**

Comprender que la memoria es una construcción colectiva y por ende un tejido en el cual se aúnan voces, anhelos, palabras, sentidos y saberes; se torna en una valiosa oportunidad epistémica, política y cultural, pues con ello se le otorga al sujeto que en ella habita y de la cual es heredero, una oportunidad de ser partícipe, protagonista, seguidor y detractor de la misma. Así, la memoria no solamente se configura como un elemento estático, tal vez fruto de las voces hegemónicas que aportaron una determinada narración, sino que convoca a todos los sujetos a ser donantes e intérpretes de nuevas comprensiones. En estas lógicas Ricoeur (2006), recuerda que “la historia narrada es siempre más que la simple enumeración, en un orden seriado o sucesivo, de incidentes o acontecimientos”. (p. 10), pues ella misma se torna en deseo y oportunidad para que el sujeto diga el mundo, sabiéndose constructor de aquel mundo que dice. En este sentido uno de los maestros convocados a la investigación afirmó: sabernos dueños de una memoria móvil en la escuela, nos procura la oportunidad de cambiar aquellas visiones que han sido cultivadas en la misma.

La memoria se torna entonces en un campo, en un territorio y en espacio vivo y vital, en procura siempre de nuevas formas de decir y en espera de nuevas formas de ser interpretada. Somos en este sentido un arsenal de incompletudes y un conglomerado de visiones, anhelos y esperanzas. En palabras de Mélich (2012), hemos de recordar que “los seres humanos no somos nunca de un modo definitivo” (p. 24). No es un asunto menor este que enunciamos, pues la consecuencia directa de comprender la memoria como un ámbito móvil y no como un ánfora para guardar recuerdos, le demanda al sujeto un necesario ejercicio de hermenéusis constante. En similar directriz otro de los maestros en formación, partícipe de la investigación, afirmaba: “la necesidad de pensar en una memoria viva, invita a pensar en la necesi-



dad de transformar aquella concepción de memoria que se ha construido en la escuela”

De seguro y en consecuencia con las posturas propias de la investigación narrativa y su proximidad a la hermenéutica, se puede advertir que toda movilidad lograda en los ámbitos de la memoria habrá de generar, indudablemente, movilizaciones en las apuestas políticas y formativas de la escuela misma. En estas lógicas Arias y Alvarado (2015), enuncian la importancia y el valor de reconocer siempre al investigador como un sujeto que se implica y se imbrica con el fenómeno a investigar. Implicación que a su vez permite advertir la postura política de aquel sujeto que se apuesta y se deconstruye en cada nueva interpretación que hace. La memoria se torna entonces en posibilidad de descubrir y en oportunidad de develar nuevas subjetividades, en tanto el sujeto se convierte en artífice de nuevas formas de narrar el mundo que le acoge y le interpela. De similar manera Skliar (2017), plantea que el gesto de educar es un ejercicio cercano al acto de:

Escuchar y contar nuestras historias, cualesquiera que sean ellas, con las palabras que sean, pero nuestras, para dar paso a la alteridad. Y esa alteridad puede sobrevenir bajo cierta forma de conversación, que nada tiene que ver con la hipocresía ni con la arrogancia del dar voz a los que creemos que no la tienen. (P. 16).

Frente a una concepción de memoria que demanda más preguntas que respuestas, López Álvarez y Quintero Mejía (2020), exhortan a pensar en aquellas diásporas que emanan de la confrontación emergida entre las memorias oficiales y aquellas memorias que se originan en los recuerdos y las comprensiones locales, ejercicios que, a su vez; nacen del compromiso y del anhelo de los sujetos por hacer de la memoria un lugar vivo y vital, acaso cercano a esas realidades que se tejen en ámbitos próximos al mundo de la vida. En consonancia con la idea de pensar en esta denominada memoria local, otro de los convocados a la investigación manifestó: “han de ser bastantes las narraciones oficiales que se transforman en discursos hegemónicos, en ese caso, es también importante pensar en cuáles y en cómo se han entendido muchos de los discursos que han erigido la escuela”.

### **Sobre el quehacer docente**

Las preguntas y los cuestionamientos por el quehacer docente, en medio de maestros en formación, se torna en una importante veta investigativa, máxime cuando los futuros maestros advierten la necesidad de transformar aquellas realidades que les circunscriben y de las cuales demandan tantas respuestas. En lógicas similares Agudelo, Clavijo y Vanegas (2021),



exhortan a los nuevos maestros a saberse herederos y dueños de cuestionamientos que les permitan reconocerse hacedores de nuevas realidades. Así, los discursos, las metáforas, los relatos e incluso los meta-relatos que el maestro lleva al aula, configuran aquel entramado de sentidos y significados que terminan, en palabras de Duch (2002), em-palabrando el mundo.

Pensar el quehacer del maestro involucra, intrínsecamente, los discursos, las prácticas, los lenguajes, las apuestas políticas y, por ende, los intereses con los cuales aquellos discursos se convierten en invitados, huéspedes y en muchas ocasiones, en dueños de los currículos escolares. De ahí que sea menester cuestionarse por aquellas relaciones que han de imbricarse entre las teleologías de la labor docente, su estar en el territorio y su ser como agente transformador de cambio social. El quehacer del maestro, entendido como una acción intencionada, transformadora y comunicable, nos recuerda aquella postura de Ricoeur (2006), al plantear que “sí la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente” (p.18). Relativo a este asunto una de las maestras en formación sostenía: “yo estudio para ser maestra, no con el ánimo exclusivo de saber más, sino con el deseo de ayudar a transformar aquellas realidades adversas de mis estudiantes”.

Pareciera existir un deseo implícito en aquel maestro en formación por ayudar a cambiar aquellas vicisitudes humanas que se gestan y cohabitan en el mundo de la escuela. La apuesta política del maestro se hace presente en la pregunta y en el cuestionamiento que él mismo se hace frente a la vida y al destino de todos aquellos que constituyen su alteridad en el aula. Así, la pregunta del maestro no es solo por la episteme, sino por el sujeto que le interpela y le constituye como un otro y como una otredad. Bien se haría entonces en exhortar las palabras de Mélich (2012), y pensar que “el otro como finitud, es siempre vida, herencia y contingencia” (p. 25).

Desde estas perspectivas de alteridad, es importante hacer alusión a la necesidad de pensar en currículos que inviten al dialogo, a la conversación y a un ejercicio académico cuya génesis habite en el deseo de compartir una palabra, en el simple anhelo de hablar y no necesariamente en aquellas prácticas pedagógicas que resultan cercanas al competir por la consecución y la gesta de una idea. En consonancia Heidegger (1987), convoca a pensar la siguiente cuestión:

“El ser humano habla, hablamos despiertos y en sueños; hablamos incluso cuando no pronunciamos palabra alguna y cuando solo escuchamos y leemos; también cuando no escuchamos ni leemos, sino que



realizamos un trabajo o nos entregamos al ocio. Siempre hablamos de algún modo” (p.11).

La investigación narrativa le permite al maestro y al maestro en formación, precisamente eso, saberse poseedor de unas palabras para decir, de unos discursos para incitar, de unas prácticas para discutir y de unos cuestionamientos por hacer. El ejercicio narrativo, apoyado en un sustento epistemológico y hermenéutico, procura por una construcción colectiva de conocimiento. En este sentido y a la manera expresada por Area y Ortiz (1995), se habrá entonces de comprender que “el movimiento del conocimiento se guía a veces por razones que ni siquiera la razón alcanza a comprender” (p. 15). Así, es oportuno comprender que la investigación narrativa oferta diversas aristas, todas ellas en procura de acceder a nuevas interpretaciones de realidad. Con base en estos sustratos epistémicos, uno de los maestros en formación decía: “cada vez que se narra y se dice algo del mundo, se reconoce el espíritu del narrador, su sentir y el significado que le otorga a las cosas que dice” Aseveración que permite resignificar lo expuesto por Bolívar (2002), cuando afirma:

“Frente a un modo de argumentar lógico, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas”. (p. 10).

De esta manera el ejercicio narrativo le permite al maestro en formación, saberse inmerso en un mundo móvil y al unísono, movilizado y movilizador. Las palabras que refiere el maestro en cada uno de sus relatos, le permiten enunciar la comprensión que, sobre unos fenómenos

determinados, enuncian su propia emancipación. Así, las palabras no son solamente para decir el mundo, sino que le permiten al sujeto saberse parte inherente de ese mundo que relata. No existe pues un relato que crezca en el vacío, toda narración es interpretación colectiva, es una voz que se dice en plural y un decir que evidencia aquellas otredades que sustentan el decir mismo del sujeto. En tal sentido y convidando lo expuesto por Ricoeur (2003), se torna importante advertir que todo ejercicio narrativo hace evidente la naturaleza equívoca, mutable y alterable, de aquel que narra.

### **Sobre las transformaciones sociales**

De la misma manera en la que se podría comprender que toda narrativa es a su vez una acción política, pues siempre hay un otro y un interés vinculado al acto mismo de narrar, se podría comprender que la voz del maestro,



entendida como relato y narración, también espera, demanda y anhela generar transformaciones en aquellos que de una u otra forma se constituyen en su auditorio. En este sentido, la palabra del maestro se constituye en su apuesta política y en el apostarse por una determinada transformación social.

La identidad del maestro, comprendida como aquel trasegar y aquel cultivo que hace el sujeto de sí mismo, durante sus móviles e intencionados procesos formativos; le procuran pensamientos para recrear y revertir, discursos para decir y resignificar, así como apuestas académicas, políticas y culturales para apostar, heredar y desheredarse. De ahí que se pueda advertir que cada uno de los relatos del maestro, sean también relatos de otros maestros. (McLeod citado por Domínguez & Herrera, 2011).

El acto de compartir unos relatos y heredar unas narrativas le permiten al maestro en formación, tal como lo enuncian Ferreira y Mendes (2015), desarrollar importantes ámbitos de autoformación, pues las palabras y los discursos que se comparten no quedan en el vacío, en cambio tienden a retornar como nuevas formas de decir. En este sentido, el ejercicio narrativo oferta enormes posibilidades de transformación social, pues el sujeto que se dice en cada uno de sus decires, se transforma en el acto mismo de ofertar su palabra y quehacer. De similar manera Bruner (2003), invita a pensar que en cada narrativa el sujeto accede a cierto nivel de independencia, en tanto él mismo se concede un alto grado de responsabilidad social, misma que se advierte reflejada en los cuestionamientos que, frente al mundo de la vida, se hace todo aquel quien obsequia su palabra.

En consonancia con este enunciado Arias Gómez (2016), estimula a pensar en aquellas relaciones que han de establecerse entre la memoria que habita en cada narración y las apuestas políticas existentes entre los oferentes de las narraciones mismas, de tal suerte que, en cada una de ellas pueda existir una posibilidad de gestar y co-construir cambios sociales. Bien se podría entonces cuestionar, no con el ánimo de obtener aquí mismo una respuesta, sino con el anhelo de abrir nuevas y futuras discusiones, por ¿cuáles son aquellos discursos, aquellas palabras y aquellas prácticas que habitan en los procesos formativos del maestro contemporáneo? Frente a una inquietud como esta, se torna menester escuchar la voz de uno de los maestros partícipes de la investigación, quien frente a este asunto señaló: “es muy importante, como maestro en formación, saber que los discursos y las prácticas que se dan en el mundo de la escuela, no son para ser obedecidos estrictamente, sino que cumplen, además, una importante función de ayudar al futuro maestro a dudar de sus propios discursos y sus propias prácticas”.

## Conclusiones

Con base en los análisis planteados y en las voces de los propios maestros en formación que hicieron parte de la investigación, se hace manifiesta la necesidad de reconfigurar la idea de memoria que se ha venido trabajando en el quehacer mismo del ejercicio docente. Así, uno de los participantes del proyecto afirmó: “pensar en la memoria y en sus múltiples usos, me permite ampliar la visión que en otrora se tenía en la escuela sobre dicho asunto”. Así, se ha de entender la memoria como un territorio abierto, móvil y en constante transformación. En similar perspectiva Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), sostenían que el abordaje de las memorias, en los diversos ámbitos escolares, permitían hacer nuevos tejidos entre las visiones plurales, propias del mundo de la escuela y aquellas interpretaciones que se gestan y se co-construyen en la individualidad de cada sujeto que cohabita el territorio escolar.

Otro de los elementos referenciados en el análisis de la información, hace alusión a la concepción que, sobre el quehacer del docente, poseen los maestros en formación que hicieron parte del presente proyecto pues, en sus voces y en sus palabras se logró advertir un marcado interés por acceder, mediante su propio ejercicio profesional, a la gesta de cambios y transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. En este sentido uno de ellos afirmó: “la formación de maestros, la nueva formación de maestros no puede estar alejada de las necesidades y las problemáticas que circundan la escuela misma”. Postura epistémica y política que resulta estar en concordancia con la idea expuesta por Arfuch (2002), quien advertía el papel transformador que habría de existir en todo proceso formativo. En este sentido la propia pensadora sostuvo que la educación y la manera en la cual se narra dicho quehacer, tendría que generar un entramado social dialógico, interactivo y conversacional entre todos los agentes escolares.

De igual forma se advierte, en las voces de los maestros en formación, que la concepción sobre el quehacer del maestro no es el simple análisis del acaecer propio de la actividad educativa, sino más bien una oportunidad de ser en tanto se es. En esta perspectiva Quintero (2018), invita a pensar los acontecimientos no solo como aquello que acaece, en cambio sí como aquella interpretación que se hace de lo acaecido. En este sentido el trabajo con narrativas le ofrece al maestro en formación una valiosa posibilidad de re-semantizar el rol de su propia actividad, de su memoria y de aquella posibilidad transformadora que habita en su propio despliegue profesional. Narrar, bien sea en palabras, en gestos, en ademanes e incluso en ámbitos

de afonía, le permite al maestro en formación acercarse a todas aquellas dimensiones que constituyen la subjetividad propia de su ser de maestro. En esta perspectiva uno de los maestros decía: “la transformación social que ha de alcanzar el ejercicio educativo en la escuela, bien podría iniciarse en la manera en la que narramos la vida dl aula, de los maestros y los estudiantes”. Así, tal como lo sostuvo Fraile (2015), narrarse y transformarse en la escuela, se torna en una valiosa oportunidad de autoconocimiento.

Finalmente, se torna menester señalar que un adecuado y pertinente ejercicio narrativo, tal como lo proponen McEwan y Egan (2005), otorga a los sujetos vinculados en dicho quehacer, la posibilidad de generar grandes transformaciones sociales. En este sentido uno de los maestros en formación sostenía que “cada vez que se narra algo en la escuela, se está convocando a la transformación de la misma pues, indudablemente, nunca es posible narrar un acontecimiento de la misma manera”.

## Referencias

- Agudelo Torres, J. F., Clavijo Zapata, S. J., & Vanegas Rojas, M. (2021). Cultura escolar en zonas de conflicto armado: del ámbito individual al trabajo colaborativo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11318>
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. (Spanish). *Revista Práxis Educativa*, 13(2), 278–293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>
- Area, L; Ortiz, G. (1995). *Pasiones en el siglo XXI*. Buenos Aires: Homo Sapiens
- Arias Gómez, Diego H. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-275. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-39162016000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200010&lng=en&tlng=es).
- Arias-Cardona, A.M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181
- Arfuch, L (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bordelois, I. (2003). *La palabra amenazada*. Buenos Aires: El Zarzal
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa, en Larrosa, J. et al (Comp.) *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. (pp.11-59). Barcelona: Laertes/Psicopedagogía.
- Cornejo, Marcela, Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psykhe (Santiago)*, 17(1), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Domínguez, E. & Herrera, J. (2011). La investigación narrativa en Psicología: Definición y funciones. *Revista Psicología desde El Caribe*, 30(3), 620-641.
- Duch, L. (2002). *Simbolismo y Salud (Antropología de la vida cotidiana)*. Madrid: Trotta.

- Ferreira Bolognani, m. s., & Mendes Nacarato, a. (2015). las narrativas de vida como prácticas de (auto)formación de maestras que enseñan matemáticas. (Spanish). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 171–193.
- Fraile, Martín (2015). La cultura escolar y el oficio de maestro. *Educación XX1*, 18(1),147-166. ISSN: 1139-613X. en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70632585006>
- González, M., Aguilera, A. & Torres, C. (2014). Investigar subjetividades y formación de sujetos en y con organizaciones y movimientos sociales. En Piedrahita, Díaz & Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetividad política: debates latinoamericanos*. (pp. 49–70). Bogotá: CLACSO.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Serbal-Guitard
- López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*, 17(34), 209-240. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5243>
- McEwan, H. Egan, K. (2005). *La narrativa en la enseñanza el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Mélich, J. (2012) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Niño, M (2011). *Metodología de la Investigación*, Bogotá, Colombia: De la U
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. México: siglo XXI editores
- Ricoeur, P. (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. *Ágora*, 25(2), 9–22.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Graó

Recibido: 20 de mayo de 2021.

Aceptado: 22 de enero de 2022.