

Dossier | La investigación narrativa en la práctica ordinaria de la docencia: múltiples perspectivas

Formas narrativas empleadas en prácticas pedagógicas en el ámbito universitario

Narrativas nas práticas pedagógicas no ambiente universitário

Narratives in pedagogical practices in the university environment

[Marie-Claude Bernard](#) 

| Destacados

El manuscrito analiza el interés por el uso de formas narrativas en la educación superior.

Destacan tres tipos de narrativas: la autopresentación, el camino y la experiencia.

El análisis de los resultados muestra los desafíos y la contribución de estas formas de narrativas en la formación.

| Resumen

Este artículo sustenta el interés del uso de formas narrativas en la enseñanza universitaria. Se presentan tres actividades pedagógicas implementadas con tres grupos diferentes de estudiantes universitarios en Quebec: el relato de autopresentación, el relato del recorrido académico y el relato de experiencia. Apuntan respectivamente a la integración en la vida estudiantil, a la reflexividad sobre el propio recorrido y a la elección profesional y, finalmente, a la profesionalización de la experiencia. El ejercicio reflexivo y el análisis de resultados muestran la contribución de estas formas de narrativas en la formación. Se identifican los límites y se sugieren vías de exploración.

[Resumo](#) | [Abstract](#)

| Palabras clave

Historias personales. Prácticas educativas. Enseñanza superior.

Recibido: 16.04.2023

Aceptado: 26.06.2023

Publicado: 03.08.2023

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Introducción

Las historias de vida, como formas narrativas, evocan conocimientos que pueden derivarse de la experiencia o de las reflexiones de los individuos¹. Permiten tanto la expresión como la interpretación de los acontecimientos y de las experiencias y, de este modo, proporcionan acceso a la "vida" o al "redescubrimiento de la vida" en sociología, según el sociólogo Houle (1997) y, más ampliamente, en las humanidades y en las ciencias sociales. El siguiente ejemplo corrobora esta idea. Extraído de un artículo de Nimier (1987) sobre las representaciones que tienen los docentes de su disciplina de enseñanza en la escuela secundaria, relata las palabras de una maestra de matemáticas que encontró un ensayo de uno de sus alumnos, y que quedó impresionada por el tipo de conocimiento *de y sobre* el alumno al que el texto le daba acceso (Nimier, 1987, p. 56 en cursiva en el original):

Una vez encontré un texto que se había quedado en el escritorio de uno de mis alumnos. Leí lo que había escrito y me dije: pero qué maravilloso, mi colega de francés sabe tanto sobre este niño, y yo no sé nada de eso. En esta tarea había escrito sobre lo que le gustaba o lo que quería, cosas de su vida. ¡Era tan afortunada! Ese recuerdo se me ha quedado grabado, y todavía me viene a la cabeza el nombre de ese niño que, para mí, no era más que un "fulanito que no sabía resolver una ecuación". Claro que era alguien para mí, pero alguien que no estaba vivo.

La maestra añadió que era "incapaz, a través de lo que estaba enseñando, de verlos así", "vivos", "*su vida real se me escapa*" (Nimier, 1987, p. 57 en cursiva en el original), tal como lo expresó en los extractos citados por Nimier (1987).

La evocación de esta maestra subraya esta particularidad de las formas narrativas que dan acceso a elementos vivos, en este caso particular, a los estudiantes de secundaria, pero más ampliamente a cualquier actor o actriz social. En las ocupaciones humanas, como la educación, reconocemos la importancia de las relaciones (Cifali, 2012) y, en las interacciones pedagógicas, también sabemos que las habilidades relacionales de los docentes promueven el aprendizaje (Merle, 2004). Así, la pertinencia de utilizar formas narrativas, uno de cuyos puntos fuertes es el acceso a la "vida" de los alumnos, se cruza con la importancia de las relaciones en la enseñanza y en el proceso de aprendizaje.

Este texto presenta ejemplos del uso de formas de historias de vida en la pedagogía con el objetivo de compartir prácticas y de contribuir al conocimiento construido a partir de una de estas herramientas en la formación universitaria. Para empezar, presentaré un panorama de lo que caracteriza las historias de vida en la educación y, más particularmente, en la formación o en la investigación-acción-formación. Le seguirá la presentación de tres actividades pedagógicas utilizadas en una universidad de Quebec, en Canadá, basadas en forma de relatos: relatos de

1 La expresión "historia de vida" no es la única utilizada en el ámbito de los enfoques biográficos. Denzin (1989) sugiere distinguir entre *historia de vida* e *historia de vida*. Bertaux (1980) prefiere la expresión 'enfoque biográfico' y Peneff (1990) 'método biográfico'. Véase Pineau (2006; 2019) y Delory-Momberger (2019).

autopresentación, relatos de recorrido y relatos de experiencia. Describiré cada una de estas actividades y, para la tercera forma, presentaré los resultados del análisis de los relatos de experiencias de intervenciones pedagógicas desde el punto de vista de las habilidades docentes. A continuación, abordaré algunas de las cuestiones que plantean estas prácticas en el aula, en particular la de la evaluación, vinculada al oficio de estudiante. Cerraré el texto con una breve conclusión.

| Historias de vida en educación, formación, investigación e investigación-acción-formación: hacia nuevas relaciones con el conocimiento

El método de las historias de vida se considera un enfoque interesante tanto para la investigación como para la formación, incluso desde una perspectiva de investigación-acción-formación. Se utiliza en el ámbito de la educación desde hace más de cuarenta años y se valora como fuente de conocimiento no sólo para el investigador, sino también para los participantes, quienes, en el contexto de interacción y explicación que representa la "autonarrativa" (Niewiadomski y Delory-Momberger, 2013), toman conciencia de diversas cuestiones que han marcado su trayectoria y sus representaciones del mundo (Bernard, 2011; Pineau y Jobert, 1989).

En el contexto de la educación de adultos en el mundo francófono, el movimiento de aprendizaje permanente² -ya en la década de 1980, como demuestran las actas del primer simposio internacional sobre investigación y formación en aprendizaje permanente celebrado en Montreal³ - contribuyó a una toma de conciencia más amplia en las cuestiones epistemológicas y políticas que planteaba esta nueva perspectiva educativa (Pineau, 1983). Los obstáculos provocados por la adopción poco crítica de metodologías positivistas de ciencias como la física, la química y la biología hacia situaciones educativas fueron eliminados por la construcción de un nuevo paradigma que abordaba la cuestión del anclaje epistemológico proponiendo nuevas relaciones con el conocimiento (Pineau, 1983, p. 256)⁴. Este paradigma apoya, en particular, relaciones más igualitarias e interdependientes entre profesores y alumnos, enmarcadas en un contrato pedagógico renovado en el que las propias instituciones pueden resituar su contrato social y político. Ya en los años ochenta, Pineau (1983) propuso dos elementos metodológicos para abordar las cuestiones planteadas por el aprendizaje permanente: la historia de vida y la investigación-acción.

De manera más amplia, en el ámbito educativo, el método de las historias de vida representa una forma de aprendizaje y una manera de conocer. Como conocimiento, se sitúa en un contexto sociohistórico y cultural. En el ámbito de la psicología del aprendizaje y desde un enfoque cultural, Bruner (1996; 2000) ha

2 Más tarde se denominó "educación a lo largo de toda la vida", más cercana a la expresión inglesa *lifelong-learning*.

3 Un simposio al que asistieron unas 170 personas de diez países (Pineau, 1983).

4 Véanse, en particular, la presentación de Bourgeault (1983, p. xiii) y la conclusión de Pineau (1983), que lo corroboran.

destacado especialmente la narrativa como una forma de entrar a la cultura y como una forma de saber que da prioridad a la experiencia vivida sobre otras formas de construcción del conocimiento. Goodson (2001), cuyo trabajo sobre las historias de vida en la educación sigue los pasos de la Escuela de Sociología de Chicago, también defiende el aprendizaje a través de la narración y propone que el método se sitúe más ampliamente dentro de una teoría de la pedagogía narrativa que abarque la relación de *care* (*cuidado*), de escucha comprensiva y respetuosa de los demás (Goodson y Gill, 2011).

Como método de investigación etnográfica, los relatos de vida permiten estudiar una serie de problemáticas que van desde la institución escolar, en el sentido amplio (reformas, condiciones laborales, por ejemplo) hasta el aula y las interacciones que en ella tienen lugar (Goodson, 2014; Woods, 1990), las formas de convertirse en maestro (Bullough, 1997), el ciclo vital o las etapas y las decisiones profesionales en la enseñanza (Ball y Goodson, 1985), incluido el abandono de la profesión (Goodson y Sikes, 2001) y la relación de los profesores con el conocimiento (Bernard, 2014b), por citar sólo algunos ejemplos.

En el campo del desarrollo profesional, la contribución de las historias de vida en el contexto de la investigación-acción-formación se ha enriquecido en gran medida del trabajo pionero de Pineau (Pineau & Marie-Michèle, 2012; Pineau, 2006) y Dominicé (1990), dos figuras destacadas en este campo. Como enfoque reflexivo, las narrativas autobiográficas son ampliamente utilizadas. Desde la tesis de Josso (1991) sobre su propio recorrido personal y profesional, muchos otros trabajos han destacado el alcance reflexivo de las narrativas autobiográficas en la educación.

Los relatos se utilizan de diversas formas y con distintos fines en las actividades docentes universitarias. En este artículo presento tres ejemplos: la autopresentación, el relato de la propia carrera profesional y el relato de la experiencia de las intervenciones docentes. El primero es una actividad diseñada para estudiantes universitarios internacionales en una universidad de Quebec. El segundo y el tercer caso se refieren a actividades docentes realizadas en programas de formación de profesores. A la presentación del último caso le seguirá un resumen de resultados de análisis recientes realizados sobre estos relatos de experiencias escritos por estudiantes matriculados en programas universitarios de formación de profesorado⁵.

| Una oportunidad para presentarse

La primera actividad pedagógica, "autopresentación", se ofrece como parte de un curso para estudiantes universitarios de todos los programas. Se trata de un curso interfacultativo ofrecido a los estudiantes internacionales para ayudarles a integrarse a un entorno norteamericano francófono cuando llegan a su primer año de universidad en Quebec. Se trata también de una intervención pedagógica cuyo objetivo inicial era actuar de forma preventiva, limitando la tasa de fracaso de los estudiantes internacionales admitidos y matriculados en el primer ciclo universitario

5 En Quebec, el sistema universitario sigue una educación secundaria de 5 años. Ofrece formación postsecundaria que puede ser preuniversitaria general o profesional y técnica.

(Bernard, 2014a; 2015). El ejercicio individual consiste en descubrir elementos biográficos que distinguen a cada estudiante (además de la fecha y el lugar de nacimiento, el rango en relación con los hermanos o el origen de los padres, por ejemplo, se pueden añadir acontecimientos particulares de su vida). Se trata de una herramienta de reflexión que les ayuda a explicar las razones por las que decidieron estudiar en el extranjero, en Canadá, en Quebec y en una universidad concreta.

| Breve retroalimentación del ejercicio

Los resultados del trabajo de los estudiantes que han seguido el curso no son uniformes. El ejercicio, concebido como una actividad de evaluación para deconstruir la idea de que obtener altas calificaciones en el contexto universitario es difícil y darles la oportunidad de hablar de la información que tienen a la mano, presenta para algunos el reto de tener que hablar de sí mismos, en primera persona. El interés por el proceso reflexivo que supone escribir una autonarrativa es evidente en algunos, pero mucho menos en otros. La construcción de una relación con el conocimiento caracterizada por un recorrido individual, la apropiación del conocimiento y el desarrollo de las habilidades lingüísticas necesarias para crear una narración dan testimonio de un recorrido distinto. A pesar de esta disparidad, el ejercicio de autopresentación permite al profesor esbozar la configuración del grupo y conocer los diferentes retratos que lo componen. Y, sobre todo, esta actividad es significativa para fomentar el diálogo intercultural. Así puede apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas e interculturales (Dervin, 2007) en la línea de la aplicación de las historias de vida en "crisoles interculturales" propuesta por Leray (citado por Pineau, 2021)⁶.

| Una oportunidad para retrazar su propio recorrido

La segunda actividad pedagógica es una historia individual sobre cómo los estudiantes eligieron convertirse en profesores de secundaria o de universidad, según el caso, en una asignatura concreta. El ejercicio brinda la oportunidad de reflexionar sobre el propio itinerario como estudiante y sobre el significado que se da a las acciones, en particular las relacionadas con la escuela y el aprendizaje. El texto está escrito en forma de narración⁷ y los alumnos pueden relatar sus ideas, sus impresiones y sus sentimientos sobre la escuela, el aprendizaje, los profesores, el conocimiento de la escuela y de los demás alumnos. Al final, para redondear sus narraciones, se invita a los alumnos a describir cómo ven la enseñanza y, más concretamente, la enseñanza de su asignatura. Para el profesor, el ejercicio ofrece la oportunidad de esbozar la configuración del grupo, conocer los diferentes "retratos" que lo componen y adecuar los ejemplos y las lecturas al contenido del curso.

6 Recientemente se llevó a cabo un análisis de este tipo de narrativa de "autopresentación" en el mismo contexto, que ofrece una visión general de las estrategias de los estudiantes para hacer frente a los retos de la aculturación en su nuevo entorno escolar (Arapi, 2023).

7 La primera pregunta abierta del ejercicio comienza con "Cuéntenos cómo llegó a elegir la profesión de docente". El verbo desencadenante "Cuéntenos..." establece implícitamente el contrato narrativo (Chanfrault-Duchet, 1988).

| Breve retroalimentación del ejercicio

Los estudiantes coincidieron en que el ejercicio fomentaba la reflexividad, a pesar de que algunos de los relatos contenían clichés o ideas preconcebidas (por ejemplo, "Siempre me ha gustado la escuela", "Desde que tengo uso de razón, quería ser profesor"). El planteamiento reflexivo sobre lo que les llevó a elegir su carrera no es nuevo para algunos (sobre todo para los estudiantes de postgrado), pero para otros (algunos estudiantes universitarios), la invitación a reflexionar sobre su propia trayectoria profesional es nueva y les permite tomar conciencia de los factores que contribuyeron a su elección profesional. Además, la mayoría de los relatos sobre sus trayectorias profesionales expresan el desarrollo de una relación positiva con la escuela, con el aprendizaje y con el conocimiento, y, más concretamente, con el conocimiento que desean enseñar. La elección de la asignatura desempeña un papel importante en los relatos, al igual que la elección del orden de la enseñanza. Las razones que se aducen tienen que ver con la edad de los alumnos, su relación con la asignatura, su necesidad de respeto en el aula ("gestión de la clase"), la especialización gradual de los conocimientos de la asignatura o incluso experiencias significativas en esta etapa de su propia vida.

| Aprendizaje de la experiencia

La tercera actividad consiste en escribir otro tipo de relato, el de la experiencia y, más concretamente, de los relatos de las experiencias de intervenciones docentes. Al igual que en las otras dos actividades, la elección pedagógica de ésta se basa en la posibilidad del pensamiento reflexivo. Además, siguiendo el ejemplo de Mevel (2002), que considera la importancia de las experiencias escolares pasadas para convertirse en docente y la posibilidad de tener en cuenta las propias experiencias con fines de aprendizaje, los estudiantes de formación del profesorado de nivel universitario⁸ tienen la oportunidad de escribir y de analizar relatos de intervenciones escolares que experimentaron cuando estaban en la escuela y que les parecieron satisfactorias o insatisfactorias. El objetivo de esta actividad es profesionalizar a los futuros docentes recurriendo a los conocimientos adquiridos a través de la experiencia. Poner en palabras las interacciones sociales vividas en el entorno escolar fomenta la reflexividad, haciendo explícitas las acciones en el aula y dándoles un nuevo significado (Mayen & Mayeux, 2003).

| Breve repaso del ejercicio y de las habilidades pedagógicas

En general, los estudiantes ven el ejercicio como una oportunidad para reflexionar sobre su aprendizaje⁹. Tienen la oportunidad de adquirir conocimientos y de tomar conciencia de su propio enfoque de la enseñanza a partir de sus años de experiencia en el aula. Tras haber realizado un análisis temático de un corpus de 83 relatos de experiencias universitarias, 38 de los cuales se consideraron

⁸ Véase la nota 5.

⁹ La reflexión da un paso más cuando, en una segunda fase, se invita a los estudiantes a aclarar su historia estableciendo vínculos con elementos de la teoría introducidos en el curso.

satisfactorios y 45 insatisfactorios (en el contexto de cursos ofrecidos entre 2014 y 2018), amplió esta breve revisión del ejercicio presentando un resumen de los resultados obtenidos desde la perspectiva de las habilidades docentes.

Para el análisis se utilizó un enfoque mixto: descriptivo, deductivo e inductivo (Beaudry-Vigneux, Bourdeau-Julien y Bernard, 2023). La parte descriptiva consistió en tomar en cuenta la estructura narrativa; la parte deductiva consistió en aplicar una rejilla analítica que trataba de la relación con el conocimiento y el tipo de experiencia compartida en las narraciones; por último, la parte inductiva puso de manifiesto la categoría de la figura del profesor cuyas habilidades (o falta de ellas) se destacaron en las narraciones de experiencia de intervenciones pedagógicas. Para juzgar una intervención docente como satisfactoria o, por el contrario, insatisfactoria, encontramos en los relatos de experiencias de los estudiantes que se ponen de manifiesto las habilidades docentes. Las hemos clasificado en el orden de las habilidades pedagógico-didácticas, por un lado, y de las habilidades psico-relacionales, por otro, inspirándonos en los trabajos de Merle (2004). Este autor estableció el vínculo entre el oficio de alumno y la profesión de maestro, destacando dos categorías de habilidades en particular: las didácticas y las relacionales. A las habilidades didácticas (saber enseñar la materia y tener la capacidad de suscitar el interés del grupo y el compromiso de los alumnos con el aprendizaje, por ejemplo), se añaden las habilidades pedagógicas (saber enseñar y saber dirigir los debates en clase, por ejemplo), que engloban a grandes rasgos las habilidades ejercidas en la práctica en el aula. A las habilidades relacionales (saber escuchar y respetar a los alumnos, por ejemplo) hemos añadido el elemento psicológico referido a la personalidad del docente (por ejemplo, su dinamismo o su capacidad de adaptación a los imprevistos de la vida escolar) para tener en cuenta características más específicamente relacionadas con el mismo. Dicho esto, a veces ambas categorías están relacionadas. Por ejemplo, la capacidad para crear un ambiente de trabajo y para transmitir conocimientos (pedagógico-didáctica) puede combinarse con la capacidad para interactuar y dialogar (psico-relacional).

Como era de esperarse, en los relatos de experiencias de intervención calificadas como satisfactorias, encontramos la atribución de la comprensión de la materia y de la ayuda para superar las dificultades experimentadas en las intervenciones pedagógicas adecuadas del profesor. Por el contrario, en los relatos de experiencias de intervención calificadas de insatisfactorias se mencionan numerosos ejemplos de incompetencia. Más concretamente, los relatos mencionan cursos aburridos, poco o nada actualizados o inadecuados para la edad de los alumnos. En una redacción, relata un estudiante, los alumnos tuvieron que "repetir exactamente el contenido del argumento que se había visto en clase, sin poder tomar la iniciativa de añadir nada más" (relato I-19). O este otro extracto, que ilustra el aburrimiento de un alumno en un curso:

Así que todos los lunes y miércoles por la mañana me presentaba en esta aula a oscuras, con este profesor de voz monótona que leía su programa de estudios y no se molestaba en desafiar a sus alumnos para mantenerlos despiertos (relato I-9).

A menudo se mencionan habilidades de evaluación inadecuadas y, en ocasiones, se expresan ejemplos de prácticas humillantes en los relatos insatisfactorios.

Los ejemplos referidos a las habilidades psico-relacionales del profesor en los relatos de experiencias de intervenciones juzgadas como satisfactorias expresan la relación igualitaria que establece el docente para favorecer la enseñanza y el aprendizaje. Un estudiante escribió: el profesor tiene una "habilidad para hacer desaparecer el muro profesor-alumno" y esto facilita la creación y la calidad del vínculo (relato S-8). En otro ejemplo, extraído de un relato que refleja los comentarios de varios otros, el alumno concluye: "la dimensión emocional es inseparable de la enseñanza" (relato S-30). La relación con los demás desempeña un papel decisivo en la percepción de la satisfacción con la experiencia y en la voluntad de aprender.

Por el contrario, en los relatos de experiencias de intervención insatisfactorias, rara vez se mencionaron las habilidades relacionales y las negativas a veces se referían a la falta de control emocional. Por ejemplo, "tirar la tiza al suelo con un gran movimiento de su brazo [y] golpear varias veces el escritorio contra el suelo mientras gritaba que no podía más" (Estudiante, relato I-2). A veces se menciona el favoritismo hacia determinados alumnos, así como otras situaciones que generan un sentimiento de injusticia entre ellos. El exceso de injerencia en la vida personal de los alumnos y en los juicios sobre sus capacidades también entran en esta categoría.

En definitiva, esta última forma de narración, concebida como una manera de guiar las experiencias de los alumnos para convertirlas en historias y luego en conocimiento, promueve el aprendizaje (Cadei, 2021). También ayuda a construir la identidad de los futuros docentes. En efecto, al evocar experiencias escolares en las que la figura del maestro desempeña un papel central, la narración contribuye a la reflexión sobre el tipo de mediador y de facilitador cultural en el que desean convertirse.

En la siguiente sección queremos discutir estas tres formas de narrativa utilizadas en las prácticas docentes en las universidades y plantear algunas cuestiones.

| Debate

Como parte del primer ejercicio, que consiste en escribir un breve texto para presentarse, la actividad puede ser un recurso pedagógico que ofrezca la oportunidad de practicar las habilidades lingüísticas; puede ser una fuente de autoconocimiento al fomentar la conciencia del bagaje cultural y los recursos personales con los que cuentan los participantes (y que son instructivos para el docente). Pero no se trata de cualquier práctica, y "la capacidad narrativa no es una panacea", como afirma Lani-Bayle (2013, p. 27). El juego de las interacciones, las cuestiones de identidad implicadas en la autopresentación y las tensiones que este ejercicio puede revelar, sobre todo para las personas recién llegadas a un nuevo entorno y que viven lo que Coulon (1997) denomina el "tiempo de la extrañeza", son factores que hay que tener en cuenta. Esta práctica pedagógica

debe ir acompañada de un cuidado y de una prudencia particulares, por lo que es esencial desarrollar las habilidades necesarias (escucha y apertura a los demás, creación de un clima de confianza, conocimiento de los contextos, por ejemplo).

En el segundo caso, el relato es una oportunidad para resaltar las razones que llevaron a los estudiantes a elegir la profesión docente y para reflexionar sobre el sentido que dan a su trayectoria formativa. La elección de la profesión no es necesariamente el resultado de una vocación predeterminada o de una evaluación explícita de la relación costo/beneficio, sino que puede revelar el peso de la relación con los conocimientos (o con los conocimientos específicos de una materia en particular) o con una orientación profesional que favorece las "profesiones del humano". Por último, en el marco del tercer ejercicio, los relatos de experiencias pueden ser palancas de aprendizaje (Beaudry-Vigneux & Bernard, 2021) y, como hemos demostrado, revelan la importancia de las habilidades pedagógicas (Beaudry-Vigneux, Bourdeau-Julien & Bernard, 2023).

Las habilidades planteadas en los relatos de intervenciones satisfactorias se encuentran bajo el sello del *cuidar, de* "capacitar" a los alumnos. En cambio, en los relatos de experiencias consideradas insatisfactorias, los alumnos describen un comportamiento inadecuado por parte de los docentes, una falta de control de las emociones y una capitulación de su papel de facilitador del aprendizaje. La sombra de la pedagogía de la humillación "puede oscurecer el panorama de las relaciones en el aula con consecuencias negativas para la construcción de la relación con el conocimiento, la dimensión identitaria del alumno y de su autoestima" (Beaudry-Vigneux, Bourdeau-Julien & Bernard, 2023).

| El oficio de estudiante

En las tres formas compartidas en este texto, hay que tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan estas actividades. En la primera forma, el marco institucional en el que se desarrolla la narrativa incluye el objetivo de integración en la vida estudiantil; en la segunda, el objetivo de reflexividad sobre la propia trayectoria y la elección de formación profesional docente de los estudiantes; y finalmente, en la tercera, la profesionalización de la experiencia. En todos los casos, se trata de ejercicios que sitúan a los estudiantes en su "oficio de estudiante" y es necesario tenerlo en cuenta. De hecho, las formas de narración desarrolladas no pueden separarse del contexto en el que se producen, el entorno escolar en el que los estudiantes ejercen su "profesión".

Como señalan Beaudry-Vigneux y Bernard (2021), basándose en Perrenoud (1994), los alumnos quieren cumplir las instrucciones y los criterios de calificación y se preocupan por no "quedar mal". Escribir su historia no es un acto espontáneo, sino que responde a una petición del profesor, que también evaluará el trabajo. Incluso en el primer caso, en el que la profesora pensaba que estaba dando "buenas notas" a un "simple ejercicio de autopresentación", la disparidad de habilidades lingüísticas entre estudiantes y la sensación de no haber dominado lo que la profesora esperaba de un relato que exponía una parte de su "vida personal", el oficio de estudiante, fueron un obstáculo para la espontaneidad. En el

segundo caso, el deseo de revelar o no las razones por las que los alumnos eligieron dedicarse a la enseñanza puede hacer que el ejercicio sea más o menos significativo, en función de los participantes. En el tercer caso, los estudiantes escriben una experiencia en la que representan las acciones de un antiguo profesor. Recurren a su memoria y eligen el caso que les ofrezca la oportunidad de profundizar en el desarrollo de las habilidades profesionales necesarias para enseñar. Al igual que en las otras formas, la mayoría de los estudiantes buscan aprobar sus cursos, obtener una "buena nota". Por lo tanto, es posible que traten de satisfacer las expectativas del profesor (implícitas y a la luz de su propia interpretación del ejercicio) dirigiendo la narración y haciendo públicos algunos elementos y manteniendo en secreto otros para aumentar la probabilidad de obtener una nota codiciada, en lugar de centrarse en el aprendizaje que podrán obtener del ejercicio. El significado del relato se construye, por tanto, dentro de una dinámica de interacción que debe tenerse en cuenta¹⁰.

| En conclusión

En este capítulo he ofrecido tres ejemplos del uso de formas de historias de vida en la enseñanza universitaria. Para ello, he presentado una visión general de lo que caracteriza a las historias de vida en la educación, la formación y la investigación-acción-formación. La presentación de las tres formas de relato, seguida de una retroalimentación y una discusión del ejercicio, nos permite destacar su potencial. Ya sea como forma de autopresentación, relato del propio recorrido o relato de la propia experiencia, las narraciones, como los ejemplos presentados en este texto, pueden apoyar la formación a través de las experiencias de vida. Sin embargo, hay que tener en cuenta sus limitaciones. No son una panacea y, desde una perspectiva interaccionista, hay que considerar lo que está en juego en la relación educativa. El oficio de estudiante orienta la producción de este trabajo, y la evaluación es una de las cuestiones que están en juego en el ejercicio de contar historias.

Al igual que Finger (1989) y Pineau (1994), creo que se debe perseguir la apertura de horizontes alternativos a las formas tradicionales de pensar y de practicar la educación, ya emprendida por las historias de vida. Nos ayudan a comprender el sentido de la vida y a dar sentido a la educación. Favorecen la conceptualización del conocimiento experiencial y pueden apoyar la construcción de la identidad personal y profesional, que también es sociocultural. El trabajo de conceptualización y de desarrollo de modelos para identificar los vínculos entre experiencia, narrativa, conocimiento y aprendizaje está lejos de agotarse. Además, se han planteado las cuestiones asociadas a la evaluación de las actividades que utilizan formas narrativas en el entorno universitario y se ha planteado la cuestión de la adecuación de los criterios de "lo que cuenta" en este contexto (Delahais et al., 2021). Aún quedan caminos por explorar.

¹⁰En todos los casos, los relatos se consideran una interpretación o incluso una reinterpretación de la experiencia y no una descripción de la realidad.

| Referencias


- Arapi, E. (no prelo). « Le récit de vie un outil de formation et de recherche pour favoriser la réussite scolaire : le cas des étudiants internationaux ». Em E. Arapi, & M. C. Bernard (dir.). *Récits de vie en formation et en recherche : approches et savoirs liés à la réussite éducative*.
- Ball, S., & Goodson, I. F. (dir.) (1985). *Teachers' lives and careers*. Falmer Press.
- Beaudry-Vigneux, S., Bernard, M. C. (2021). Éclairage sur les dimensions pédagogique, relationnelle et éthique du métier enseignants dans l'analyse de récits de futurs enseignants au post-secondaire. *Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 2, <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e20219/pdf>
- Beaudry-Vigneux, S., Bourdeau-Julien, S., Bernard, M. C. (2023). Sens des interventions pédagogiques dans des récits d'expérience : rapport aux savoirs, figure enseignante et réussite éducative. Em E. Arapi, & M. C. Bernard (dir.). *Récits de vie et réussite scolaire: approches, enjeux et savoirs*. LEL du CRIRES.
- Bernard, M. C. (2011). Interaction, temporalité et mémoire: analyse des d'enseignants et d'enseignantes de biologie. *Recherches qualitatives*, 30(1), 131-157. <https://doi.org/10.7202/1085483ar>
- Bernard, M. C. (2014b). Circulation des savoirs, mobilité internationale et études supérieures. Récit de la mise en place d'une voie favorisant l'insertion universitaire en milieu francophone nord-américain. *Globe, revue internationale d'études québécoises*, 17(2), 93-115.
- Bernard, M. C. (2014a). Rapports aux savoirs relatifs aux vivants chez des enseignants et enseignantes de biologie du collégial et du lycée ». Em M.C. Bernard, A. Savard, & C. Beaucher (dir.), *Le rapport aux savoirs : clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*. Québec : Livres en ligne du CRIRES (p. 106-119) https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/le_rapport_aux_savoirs.pdf
- Bernard, M. C. (2015). Récits de pratique. Cas de figures en pédagogie universitaire. *Chemins de formation*, 19, 231-240.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225. <https://www.jstor.org/stable/40689912>
- Bourgeault, G. (1983). Présentation. Em G. Pineau (dir.). *Actes Du Premier Symposium International De Recherche-Formation En Éducation Permanente, Montréal, 3-6 avril 1983* (pp. xi-xiv). Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- Bruner, J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruner, J. S. (2000). *Cultures et modes de pensée*. Retz.
- Bullough, R. V, Jr. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. Em B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.). *International handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Kluwer Academic Publishers.
- Cadei, L. (2021). Préface. Accompagner les parcours d'apprentissage via la narration de l'expérience : perspectives italiennes. Em H. Breton (dir.). *Narrer l'expérience pour accompagner les parcours d'apprentissage* (pp. 11-17). Téraèdre.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 18, 26-31.
- Cifali, M. (2012). Éthique et éducation: l'enseignement, une profession de l'humain. *Interacções*, 8(21). https://doi.org/10.25755/int.1519_

- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Economica-Anthropos.
- Delahais, T., Devaux-Spatarkis, A., Revillard, A., & Ridde, V. (2021). Introduction : évaluer en fonction de quelles valeurs? ». Em T. Delahais, A. Devaux-Spatarkis, A. Revillard, & V. Ridde (dir.). *Évaluation. Fondements, controverses, perspectives*. ÉSBC.
<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationanthologie/chapter/introduction-evaluer-en-fonction-de-quelles-valeurs/>
- Delory-Momberger, C. (2019). (dir.) *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Erès.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Dervin, F. (2007). Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. Em F. Dervin, & E. Suomela-Salmi (dir.). *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur* (pp. 95-118). Université de Turku, Département d'études françaises.
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Finger, M. (1989). *Apprendre une issue. L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective*. LEP.
- Goodson I. F., & Gill, S. (2011). *Narrative Pedagogy. Life history and Learning*. Peter Lang.
- Goodson, I. F. (2001). The Story of Life History: Origins of the Life History Method in *Sociology. Identity An International Journal of Theory and Research*, 2(1), 129-142. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0102_02
- Goodson, I. F. (2014). Investigating the life and work of teachers. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(2), 28-47. <http://doi.org/10.12697/eha.2014.2.2.02b>
- Goodson, I. F., & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Houle, G. (1997). La sociologie comme science du vivant : l'approche biographique. Em J. Poupart (dir.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 273-289). Gaëtan Morin.
- Josso, M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. L'Âge d'homme.
- Lani-Bayle, M. (2014). Le temps des histoires. *Vie sociale et traitements*, 1(121), 19-24.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs* 1(2), 13-53.
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires: l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208.
<https://doi:10.3917/es.013.0193>
- Mevel, Y. (2002). Quelques outils de formation pour comprendre la genèse des idées pédagogiques. In : Actes du colloque du Centre interdisciplinaire sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences en éducation et en formation (C.I.V.I.I.C.). *Les idées pédagogiques: Patrimoine éducatif ?* (pp. 249-258). Publications de l'Université de Rouen.
- Niewiadomski, C., & Delory-Momberger, C. (dir.) (2013). *La mise en récit de soi. Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires du Septentrion.
- Nimier, J. (1987). L'enseignant et la représentation de sa discipline. *Recherche et Formation*, 1, 51-61. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1987_num_1_1_885
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*. Armand Colin.
- Perrenoud, Ph. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.

- Pineau, G. (1994). Histoires de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux. *International review of education*, 40(3-5), 300-311. <https://www.jstor.org/stable/3444116>
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 329-345. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29832209>
- Pineau, G. (2019). Mise en perspectives historiques de la méthode biographique et de l'histoire de vie comme approches de recherche, action, formation. Em A. Slowik, H. Breton, & G. Pineau (dir.). *Histoire de vie et recherche biographique : perspectives sociohistoriques* (pp. 27-54). L'Harmattan.
- Pineau, G. (2021). Survol des histoires de vie interculturelles, sociopolitiques, aux frontières du social et anthropoformation. Em G. Pineau, G. & H. Breton (dir.), *Vingt-cinq ans de vie d'une collection Quelle(s) histoire(s) en formation ?* (pp. 57-79). L'Harmattan.
- Pineau, G. (dir.). (1983). Conclusion. Crise paradigmatique et recherche en éducation permanente. *Actes Du Premier Symposium International De Recherche-Formation En Éducation Permanente*, Montréal, Canada (pp. 253-262). Faculté de l'éducation permanente de l'Université de Montréal.
- Pineau, G., & Jobert, G. (dir.) (1989). *Les histoires de vie* (Tome 1). L'Harmattan.
- Pineau, G., & Marie-Michèle. (2012). *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Téraèdre.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'École*. Armand Colin.

Sobre la autora

Marie-Claude Bernard

Universidad Laval, Quebec, Canadá
 <https://orcid.org/0000-0002-0839-7650>

Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Paris Descartes (2011). Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Laval. Investigador del Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Presidente de la Asociación Internacional de Historias de Vida en Formación (ASIHVIF). Correo electrónico: marie-claude.bernard@fse.ulaval.ca

Resumo

Este artigo discute o interesse pelo uso de formas de narrativas na educação em ambiente universitário. São apresentadas três atividades educacionais implementadas com três grupos diferentes de estudantes de Québec: narrativas de apresentação de si, narrativas de percurso e narrativas de experiência. A abordagem reflexiva e a análise dos resultados mostram a contribuição dessas formas de narrativas na formação. Alguns limites são identificados, assim como são sugeridos alguns caminhos a ser explorados.

Palabras clave: Narrativas. Prácticas educativas. Ensino superior.

Abstract

This article supports the interest of the use for forms of narratives in practical application in the area of higher education training with three different groups of university-level students in Québec. The exercises consist of writing self-presentation, career stories and narratives of experience, which aim at integration into student life, reflexivity on the choice of professional training and the professionalization of the experience. The resulting analysis revealed the contribution of personal narratives in training, as well their limitations; ways to explore are also suggested.

Keywords: Personal narratives. Educational practice. Higher education.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN eletrônico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Bernard, M. C. (2023). Formas narrativas empleadas en prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. *Linhas Críticas*, 29, e48109. <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Referencia completa (ABNT): BERNARD, M. C. Formas narrativas empleadas en prácticas pedagógicas en el ámbito universitario. *Linhas Críticas*, 29, e48109, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202348109>

Enlace alternativo: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48109>

Todas las informaciones y opiniones contenidas en este manuscrito son de exclusiva responsabilidad de sus autores, no representando necesariamente la opinión de la revista *Linhas Críticas*, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista *Linhas Críticas*, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

