

ESCENARIOS Y
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS



(Des) educaciones

TRAZOS PARA
DESAPRENDER
A INVESTIGAR
EN COMPAÑÍA

María Marta Yedaide
Marianela Valdivia

[compiladoras]

(Des) educaciones

T R A Z O S
PARA DESAPRENDER
A INVESTIGAR EN
COMPAÑÍA

Diseño de tapa: Catalina Pignataro

Compilación, revisión y edición: María Marta Yedaide y Marianela Valdivia

Primera edición: Abril 2023

Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*

Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

ISSN en trámite

Grupo de investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE)

Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd)

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata



Este libro se publica bajo una licencia Creative Commons de Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, bajo los siguientes términos:

Atribución: usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial: usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

SinDerivadas: si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

(Des-educaciones: trazos para desaprender a investigar en compañía / María Marta

Yedaide ... [et al.]; compilación de María Marta Yedaide - 1a ed. - Mar del Plata:

Universidad Nacional de Mar del Plata, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-811-086-8

1. Educación. 2. Narrativa. 3. Centros de Investigación. I. Yedaide, María Marta, comp.

II. Valdivia, Marianela, comp.

CDD 370.72



Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas*
Directores de colección: María Marta Yedaide y Luis Porta

Comité académico:

Graciela Di Franco (UNLPam)
Silvia Grinberg (UNSAM)
Eduardo Langer (UNSAM)
Silvia Siderac (UNLPam)
José Trainer (UNR)
Daniel Suárez (UBA)

Comité editorial:

Federico Ayciriet (UNMdP)
Luciana Berengeno (UNMdP)
Paula González (UNMdP)
Luciana Salandro (UNMdP)
Marianela Valdivia (UNMdP)

ISSN en trámite

ISBN 978-987-811-086-8

La Colección *Escenarios y Subjetividades Educativas* nace y vive para que las palabras que de tanto en tanto encontramos viajen con los vientos que nos empujan, en un tiempo convulso pero a la vez preñado de esperanzas. Cada tanto, algunos nos encontramos y en el deleite de la buena compañía acuñamos historias que engendran vida, promesa de horizontes anchos y ambientes más hospitalarios. Nuestras reuniones quedan signadas por curiosidades, fuerzas erotizantes e impulsos de la imaginación y el deseo. Nuestras comunidades no son cerradas ni estables; aman los interterritorios, las promiscuidades, la cualidad transfectada de la experiencia vital. Mucho es bienvenido.

Les académicos que aquí publicamos nos sentipensamos poetas de la contemporaneidad; sólo podemos componer en/entre unas gramáticas que nos escriben y aun así nos entusiasma la posibilidad de encontrar un modo— en una palabra, una nota, un matiz, un tono o un gesto—de alterar lo instituido allí donde duele y nos duele. Y entonces cantamos a corazón abierto una verdad pequeña, contingente que, como un castillo de arena a orillas de un mar, se erige con alegría a pesar de la fatalidad de su destino.

La Colección es puro anhelo. Una invitación a dejarse morir para vivir en plenitud una y otra vez.

Tabla de contenido

Ubuntu: sobre bondades y compañías	1
<i>Como el mar que nunca vi: una narración sobre el afuera. Carlos Skliar</i>	7
Cuajar movimientos sensibles para des-morar mundos. <i>Luis Porta y Luciana Berengeno</i>	30
¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des- educaciones, realismo agencial y giro pedagógico. <i>María Marta Yedaide</i>	53
Flujos en la investigación en educación: des/com-posiciones, eróticas y experiencias. <i>Francisco Ramallo</i>	68
Escribir-se-r: relatos de desplazamientos temporales y espaciales durante indagaciones narrativas. <i>María Cristina Sarasa</i>	83
Las narrativas biográficas: una hermenéutica de la interacción. <i>Jonás Bergonzi Martínez</i>	100
Investigación y autoetnografía como camino (y relato). <i>Mercedes Zabala</i>	109
El otro es un cuadradito: resabios de una pandemia. <i>Maria Belen Hobaica</i>	116
¿Investigaciones-vidas en educación? <i>Tiago Ribeiro, Francisco Ramallo y Rossana Godoy Lenz</i>	134
Palabras: matices temporo-espaciales. <i>Silvina Aulita</i>	141
Somos (lxs desaprendientes del libro)	151

Trazar

(del sup. lat. vulg. tractiäre, de tractus, pan. pas. de tra-hére, traer hacia sí, arrastrar) 1 tr.

Dibujar líneas o hacer con ellas un dibujo. (...) Garabato. Grueso, movimiento, perfil. Plumazo, rasgo. Entrazado, tracería, tracista. (...)

María Moliner, DUL

Ubuntu

(bantú nguni).

sustantivo. En esencia, significa: “encuentro mi valía en ti, y tú la encuentras en mí”. Puede traducirse -de forma muy imprecisa- como “bondad humana”.

Aunque esta importante filosofía sudafricana puede interpretarse de diversas maneras, todas comparten un principio común según el cual los seres humanos estamos conectados de formas que no podemos percibir. Dicho en otras palabras: “Soy lo que soy debido a lo que todos somos”.

Ella Frances Sanders, Lost in traslation

Ubuntu: sobre bondades y compañías

Este es un libro para saborear, para leer con los sentidos y tomar impulsos con la imaginación. Todo esto porque nos quedan lejos o cortas las cartografías que nos matrician, y estamos buscando deshabituarnos a aquello que nos tiene anudadas—anudados o anudades—al dolor social o las indignidades. Necesitamos nuevos amparos.

Investigar-se en el dominio de la eroticidad—esa fuerza creativa, integrada, potente y ancha—se está convirtiendo muy lentamente en una opción en algunos ambientes académicos. Somos esa gente que viene caminando desde los giros hermenéuticos y lingüísticos celebrando las singularidades, los desparramos, los accidentes y las excepcionalidades, empujando los horizontes de las convenciones científicas más allá de lo conveniente, para poner a prueba nuestra capacidad de des-orientarnos. Es que estar orientados supone una complicidad con el mundo tal cual es que éticamente se nos clava en medio del pecho como una estaca. Así no queremos.

En la Facultad de Humanidades, en la Universidad Nacional de Mar del Plata, algo está en marcha. En principio estamos quienes desde la investigación narrativa, la criticalidad (feminista) y las perspectivas pedagógicas descoloniales y queer vamos descomponiendo a la academia, serpenteando para no ceder el poder social que la inviste pero transvirtiéndola lo suficiente como para no claudicar a sus bioregímenes de extractivismo y depredación. Estos movimientos se articularon originalmente alrededor de la figura de Luis Porta, y fueron infectando-afectando a un equipo hoy muy extenso, variopinto y rizomático—pienso en Cristina, Francisco, Sebastian, Luciana, Paula, Damian, Marianela, Daniel, Mercedes, unos pocos nombres para que el listado, que no puede ser exhaustivo, sea al menos lo más colorido posible. Hemos estado cantando al unísono de vez en cuando, en alguna clave que nos apasiona, pegándonos por momentos pero sólo con intermitencias, lo suficiente para encontrarnos allí donde otra ciencia no tiene ningún sentido.

Vamos, como se ve, en compañía. También vamos por la bondad, entendida muy sencillamente como lo que nos hace bien. Esto implica un primer compromiso con los participantes de cualquier investigación—una

prueba de autenticidad respecto de la común cualidad de lo benigno. *Ubuntu*. Conciencia de la interdependencia, la ligazón inevitable pero también indispensable, y reconcimimiento de las valías. En eso estamos.

En eso está la Colección y este, su primer libro. Se gesta en conversaciones que sostenemos para ir componiendo nuevas cartografías, ir performando otros hábitos, ir inventándonos esos otros mundos más hospitalarios. Los textos responden a invitaciones diversas—algunas realizadas en el marco de las *Jornadas Interterritoriales*¹, otras hechas al calor de una charla, unos proyectos de beca o investigación atravesados por vida que clama con ser contada.

El libro comienza con una invitación deliciosa: *Carlos Skliar* se dispuso, en el ocaso de septiembre del año 2021, a visitarnos. Trajo a las *III Jornadas de Intercambio Territorial* los ecos de unos encuentros personales que se le fueron cargando de profundo sentido, tornándose intensamente pedagógicos. Bautizó a su relato “Como el mar que nunca vi: una narración sobre el afuera”, y con eso hizo soplar el viento que levantó unas de esas olas que, entre otras, traen a cuevas a este libro. Por eso lo compartimos primero. Porque sus relatos nos han inspirado, perforado en la sensibilidad, y se han adherido a las promesas que nos hacemos silenciosamente cuando decidimos, cada vez, que investigar tiene que ser otra cosa.

Carlos nos presenta al *vagabundo* y nos mete en un caleidoscopio con una estética acoplada: el más cotidiano y corriente de los registros, las cuevas de la propia historia, los estantes favoritos de las bibliotecas, las preguntas que no nos sueltan, los desvelos. Su narrativa nos mece, nos cautiva y hospeda, de a ratos, para que sintamos el olor a abismo sin las renunciadas absolutas, sin la soledad despiadada. Para que no quedemos indemnes ni evitemos preguntarnos *¿dónde pensamos?*

La intensidad poética de la obra de Carlos Skliar tiene su continuidad en “Cuajar movimientos sensibles para des-morar mundos”, una pieza prácticamente testimonial de este ambiente laboral-académico-personal-

¹ Nos referimos a unas Jornadas anuales, co-organizadas por la cátedra Teoría de la Educación, el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y la Secretaría de Extensión- Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

profesional-sensible que ha incubado y gestado la Colección. Allí *Luciana Berengeno* responde, por carta, a las intervenciones que *Luis Porta* compartiera en las *III Jornadas de Intercambio Territorial*—Luciana y Luis para nosotras, queridos colegas y amigos. La información después del guion podría parecer banal pero no lo es: nuestros viajes, nuestros encuentros siembran y hacen crecer inquietudes, y esta conversación diferida entre los dos es una sistematización de esos intercambios que también entre los dos suelen producirse en los sitios y los momentos menos pensados. Lu está haciendo su tesis doctoral sobre las nuevas formas de habitar la universidad; Luis es su director. Así de entramado y genuino es el texto. Lo que se conversa, lo que se pone en juego, es nada menos que las bases éticas, epistemológicas e incluso ontológicas de hacer investigación. Una delicia y, a la vez, una urgencia.

El texto que sigue es de una de nosotras, *Maria Marta Yedaide*, lo que vuelve aún más necesario el relato que cuenta su razón de ser aquí, en este orden. Decíamos que este libro busca narrar los desaprendizajes que sobre hacer/ser investigación vamos componiendo en compañía. Comienza con las palabras de Luis y de Luciana porque a través de ellas nos mostramos, traslúcidos, en todas nuestras intencionalidades, deseos y vocaciones retóricas. Deseamos narrar una historia de otros posibles. “¿Qué otra ‘cosa’ podríamos investigar? Re/des- educaciones, realismo agencial y giro pedagógico” es una refracción, una difracción, del primer texto. También es testimonial de unas gentes, en un ambiente académico, con unos deseos pedagógicos, que aquí vienen explicitados y respaldados por referentes consagrados, como una figura más tradicionalmente académica. No parece posible separar los dos textos, por miedo a crear la ilusión de que un relato pueda, efectivamente, vivir lejos del otro. La organización no busca otorgar privilegios sino desnudar las complicidades ineludibles.

Esto también fundamenta la continuidad orgánica de la pieza que sigue, en la cual *Francisco Ramallo*—un integrante de nuestra comunidad de práctica que empuja permanentemente los horizontes de nuestra comprensión y nuestro deseo—sostiene sus tesis sin-tesis respecto de una investigación educativa bien desaprendida. En “Flujos en la investigación en educación: Des/composiciones, eróticas y experiencias” somos primero invitados a

pensar en los flujos y lo que informan respecto de la ficción de la individualidad, el desapego, la colonización y des-erotización de la experiencia. Francisco propone y documenta, luego, un fluir sensorial, inmediato y doméstico que permite, mediante instalaciones en este caso, ser/hacer investigación con la fuerza, impureza y promiscuidad de la erótica.

Cristina Sarasa toma el hilo que empezaron Luis y Luciana y cierra un primer nudo: aquel que nos enlaza a una memoria de equipo atravesado por las revoluciones epistémicas de la criticalidad y lo descolonial, primero, y un tsunami ontológico de lo queer y lo post-cualitativo más recientemente. Cristina, además, nos invita a demorarnos en una experiencia revisitada, y compone una recursividad que es mantra y abrigo. Con “Escribir-se-r: Relatos de desplazamientos temporales y espaciales durante indagaciones narrativas”, tenemos la oportunidad de historizar los acercamientos a la investigación en el enclave local mientras que registramos los desvíos y reorientaciones hacia investigaciones más auténticas, genuinas e importantes.

Si el texto de Carlos Skliar es inspiración absoluta y las contribuciones siguientes una trama filial compuesta en una urdimbre de intelecto y afecto², las obras que siguen podrían leerse como reverberancias o resonancias, ya que traen las voces de quienes han respondido a la invitación de desaprender la investigación con nosotros. Hablamos de colegas y estudiantes, locales y extranjeros, que comulgan en la vocación de patear el tablero de la academia y hacer estallar la torre de cristal de la ciencia para que la ficción oficial sea menos asfixiante.

Jonás Bergonzi Martínez inicia este último tramo de obras, deteniéndose primero en apreciaciones respecto del narrar que resultan íntimas con el tono y el clima epistemológico del principio del libro, incluso recuperando las mismas fuentes, enraizándolas en otras experiencias y sentires. Su contribución, “Las narrativas biográficas: Una hermenéutica de la interacción” complementa el tono reflexivo, casi ensayístico de su impronta inicial con la recuperación de una experiencia pedagógica sensible, conmovedora e

² Esta imagen, urdimbre de intelecto y afecto, se acuñó en una de las entrevistas del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales, dirigido por el Dr. Luis Porta en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, al que pertenecemos los autores de los citados capítulos.

interesante. Además de situarnos en interrupciones que ponen en jaque continuidades, entramos al mundo de la educación de adultos desde un prisma a la vez esperanzador y pernicioso.

Mercedes Zabala toma la posta con su texto “Investigación y autoetnografía como camino (y relato)”. Introspectiva y firmemente sostenida en la singularidad de su genealogía y sus experiencias como docente, estudiante de posgrado e investigadora en formación, Mercedes narra su contemporánea predilección por la autoetnografía. El tono intimista y la demora en los detalles de la experiencia son cautivantes; el texto construye una familiaridad que hospeda y deleita. También colabora en el desaprendizaje de modos de ver, sentir y abordar las prácticas docentes impulsado por la frustración o los desencantos—sutiles, apenas perceptibles en el relato pero fuertemente instalados como combustión del abandono de la ficción oficial de ciencia.

También con fuerte arraigo en la propia experiencia de aprendizaje de la investigación y la firme convicción de un posicionamiento rebelde e insurgente, *Belén Hobaica* habla a través de su “El otro es un cuadradito: resabios de una pandemia”. Allí, en una narrativa por momentos auto-referencial que opera como una suerte de compost estético, Belén se ocupa de lo que las olas de Covid-19 han dejado a la orilla de nuestro entendimiento. Con la valentía e irreverencia de una (casi) recién llegada a la academia, el texto desnuda inquietudes vigentes con la profundidad de su pensamiento y la agudeza de su prosa.

Un ritual tan importante, como es la compilación y publicación de un libro, exige una curaduría artesanal, no sólo de saberes y sentires, sino de provocaciones y desajustes. Si bien el ritual busca preservar lo instituido, la ineludible iteración a la que es sometido implica una necesaria actualización: la vida se funda en esta variabilidad indispensable. Para cerrar este libro, tan esperado y deseado como fuerza del desaprender, entonces, nos desplazamos a la incomodidad de la pregunta como forma absoluta de narrativa, por un lado y de la mano de *Tiago Ribeiro*, *Francisco Ramallo* y *Rossana Godoy Lenz*, y a la poética elaborada con las fibras íntimas del ser gracias a *Silvina Aulita*. Investigadores consagrados los primeros, estudiante una vez más la segunda. En “¿Investigaciones-vidas en educación?” y “Palabras: Matices temporo-

espaciales”, entre los cuatro conjuran la imposibilidad de sentenciar, dejar quieto, fosilizar los trazos que las coincidencias fueron dibujando en el libro. Nos ayudan a volver a perdernos, a levar anclas y seguir las nubes. Saludable hábito en tiempos de esencializaciones y fundamentalismos que se cobran vidas. Transitable sólo en buena, bondadosa, compañía.

Como el mar que nunca vi: una narración sobre el afuera

Carlos Skliar

Introducción. La situación vagabunda y su posible pensamiento

Perdón. Aquí los vecinos me tratan más o menos bien. O hacen como si no me vieran. Salvo uno, que hace que no me ve pero que siempre me maltrata. Siempre es así, nadie te ve, salvo uno. Tengo mal las piernas, lo sé. Estoy jodido. ¿No me compra una cerveza? Usted no es de aquí, ¿verdad? Yo tampoco. Pero seguro que usted sabe de dónde es. Yo no. Y mucho no me importa. Ando con lo puesto. Perdón. La cerveza no está fría. El caldo no está caliente. Las cosas son como son, pero no tienen porqué estar como están. ¿De dónde dijo que viene? ¿Hay un mar allí? En algún lugar leí o alguien me contó que el mar se mueve, que nunca se queda quieto. ¿Es cierto? Se debe mover y ser inquieto como yo. De aquí para allá, y más allá todavía. Tengo la impresión que la mayoría de las cosas son como el mar que nunca vi. Gracias. 3

Esta calle en la que ahora estoy es estrecha, limitada entre dos avenidas por las que desfilan ejércitos de automóviles y donde los transeúntes se desviven en la búsqueda de las nuevas ofertas de productos que, enseguida, se volverán caducas y dejarán de seducir a los consumidores.

Pero algo sucede para que la calle se ensimisme y recree una atmósfera de separación con el tumulto, la prisa, la indiferencia, el envejecimiento antes de

³ La voz expresada en letra cursiva a lo largo de este texto resulta de una recreación de las notas tomadas en desorden de una serie de conversaciones con un hombre de edad indefinida, a quien se le nombraba simplemente como el vagabundo. Durante cinco meses me encontré con él en una ciudad en la que yo estaba de paso, y de esos encuentros y de sus profundos ecos en mí, nace este humilde texto. El decir del vagabundo no está transcrito literalmente pues en ningún caso en la conversación y la compañía de unos pasos –si acaso él me lo permitía– hubo algún ánimo de estudio o de investigación o de valoración o de análisis. Lejos de ello, se trató de una relación espontánea, tan azarosa como esporádica, siempre caótica y sobre todo entrañable para mí, y lo que sigue no es más que un torpe intento, fragmentario y seguramente insuficiente, para evocar este encuentro, darle alguna propiedad textual y una cierta densidad teórica.

tiempo y los estragos que causa la promesa de una felicidad fugaz a toda costa.

Aquí todo parece remoto y a la vez cercano, como el movimiento de un columpio donde se alcanza, en cuestión de segundos, la proximidad del cielo y la fatalidad del suelo, lo celestial y lo rastrero, los sueños y las pesadillas.

¿Dónde estamos cuando pensamos?

En una extensión de no más de setenta metros se suceden unos tras otros portales antiguos enfrentados a árboles añosos y el atajo que conduce a las avenidas convierte esta calle en una especie de paraíso de la lentitud y la amabilidad donde, a excepción de la poca vecindad, todo el mundo parece estar de paso.

Yo me encuentro en esta calle por casualidad y, como cualquier otro, permanezco un tiempo en este paso anónimo y público en que la gente conversa de tanto en tanto, saludándose con bríos y como un remedo al exceso de trabajo; una manera simple de despojarse del hábito agotador del mero transcurrir entre el amanecer-atardecer-anohecer- trasnochar, un pequeño consuelo frente a la hipocresía de la opulencia y la miseria a medio esconder de la gran ciudad.

En esta calle, en este lugar, también está el *vagabundo*.

¿Dónde estamos cuando decimos que estamos en un lugar? ¿Aquí, allí, ahora, a veces, por casualidad, por hábito, por acaso, por accidente, porque sí? ¿Ese *dónde* es una marca del espacio y/o del tiempo? ¿Estamos en un sitio porque lo ocupamos, porque lo habitamos, porque nos han echado de otras partes, porque lo transitamos, porque nos percibimos en él en una duración determinada? ¿Una duración que puede medirse de algún modo? Podría seguirse el rastro de estas preguntas en otras semejantes: ¿Dónde estamos cuando pensamos?, y también en: ¿Qué nos hace pensar?, que Hannah Arendt formuló tanto en *La vida del espíritu* (2002) como en *Entre el pasado y el futuro* (1996).

Las respuestas posibles a estas cuestiones provienen de una experiencia temporal y no espacial o, dicho de otro modo, si la respuesta a dónde estamos

procurase una determinación de lugar, ese lugar bien podría ser cualquiera, todo lugar o ningún lugar o no-lugares. Encarnado en una filiación temporal, en cambio, el *dónde estamos cuando pensamos* muestra una brecha o un hiato entre el pasado y el futuro que no es otra cosa que el presente, pero un presente comprendido como el estar enteramente en ese presente –es decir: estar presentes, en presencia, en el presente.

Por esto podemos “vivir en el presente”. Nuestro presente permanece con nosotros, mientras que el tiempo huye en dos direcciones contrarias: adelantándose en búsqueda del futuro y arrastrando cada vez más lejos de nosotros el pasado, como para dejarlo hundir poco a poco en la nada. Vivimos en el presente dentro de esta pequeña duración, en la cual, a pesar del tiempo, el ser nos acompaña, permanece con nosotros en el corazón de la huída del tiempo. (Hersch, 2013, p.54)

Pensar, dice Arendt, se emparenta con la idea o con la imagen del espectador, de un espectador que no se distancia en demasía del mundo y que no considera que lo único que importe sea el pensar –el pensar uno mismo, el propio pensar, el pensarse a uno mismo-, sino más bien aquello que pueda ser pensado en su duración.

En esta suerte de, si se permite la expresión: *territorio temporal* del pensamiento, pensar no se satisface con lo ya pensado sino con sostener y dejar vivo lo que ya pasó y dar aire –dar contenido- a lo que permanece solo como si fuese un resabio, un contorno, o una apariencia.

Para que el pensamiento permanezca y no se diluya no solo es necesario el ejercicio contemplativo del espectador –aquel sitio sin palabras- sino además la intención de traducir –aquella temporalidad con palabras- y el poder hacerlo junto con otros –aquel espacio-tiempo de lo público llamado narración. Como bien lo expresa Hannah Arendt:

Sin espectadores el mundo sería imperfecto; el participante, absorto como está en cosas concretas y apremiantes por actividades urgentes, es incapaz de ver cómo las cosas del mundo y los acontecimientos particulares de la esfera de los asuntos humanos se adaptan y producen una armonía que, en sí misma, no se da a la percepción sensible y este invisible en lo visible permanecería desconocido para siempre si no hubiera un espectador que lo cuidase, lo admirase, ordenase las historias y las pusiese en palabras. (Arendt, 2002, p.155)

Sin embargo, el gesto del espectador revela también una cierta lejanía y la atribución de un poder en cierto modo desmesurado, de exceso de luz y de demasiada conciencia y confianza –o incluso clarividencia- en su pensamiento y su lenguaje. Puede resultar, además, que el espectador asista solamente al espectáculo de una escena distante –o incluso inmiscuirse en una escenografía panorámica- al interior de la cual puede o no puede involucrarse, puede o no puede formar parte, en fin, puede o no puede afectarse.⁴

Una escena es un paisaje que tiende a describirse como si se tratara de la crónica de un espectador no implicado aunque quizá atribulado, sí, pero cómodamente acodado en su poltrona o desde lo alto o precavido o a resguardo; desde allí el lenguaje tiende a enunciar la condición del mundo, de la sociedad, de sus avatares, de sus complejidades, de sus laberintos; se suceden los diagnósticos por doquier, se aguzan las conciencias delante de problemas tan lamentables como en apariencia irresolubles, las informaciones y las opiniones especializadas agitan y calman las aguas a la vez.

A diferencia de la escena una situación conlleva pura afección, no hay interioridad a salvo ni un horizonte lejano, todo está aquí y allí a ras del suelo, no hay excepción o todo es excepción, los cuerpos aún respiran y la narración anhela ser una conversación sobre todo aquello que aún late en la vida. Por el

⁴ Aquí habría que problematizar la figura del espectador o, al menos, señalar el conflicto entre la imagen de un espectador iluminado y el así llamado por Jacques Rancière como espectador emancipado. Augusto Boal en su *Estética del oprimido* (2008) escribe lo siguiente: “Siempre lamentamos que en los países pobres, y entre los pobres de los países ricos, sea tan elevado el número de preciudadanos fragilizados por no saber leer ni escribir; el analfabetismo es utilizado por las clases, clanes y castas dominantes como una severa arma de aislamiento, represión, opresión y explotación. Más lamentable es el hecho de que tampoco sepan hablar, ver ni oír. Esta es una forma igual o peor de analfabetismo: la ciega y muda sordera estética. Si aquella prohíbe la lectura y la escritura, esta aliena el individuo de la producción de su arte y de su cultura, y del ejercicio creativo de todas las formas de Pensamiento Sensible. Reduce individuos, potencialmente creadores, a la condición de espectadores” (Boal: 15, traducción mía). En esta misma obra Boal afirma que: “Los espectáculos de la sociedad del espectáculo son revelados y reconocidos como tales dado su carácter de exhibición y la clara división entre espectadores y espectáculos, unos allá, otros acá, en tanto los espectáculos de lo cotidiano de las Sociedades Espectaculares son, o se vuelven, inconscientes. ¡Pueden y deben ser revelados por el arte – todas las artes! (ibídem: 142, traducción mía).

contrario la descripción de una escena tiende a asimilarse a una toma de posición: aquello que se ve, que se escucha, que se lee, de algún modo ya se sabía de antemano y redundante en un discurso de alejamiento rayano en la separación y la indiferencia; la distancia entre el mundo y la vida se vuelve abstracta y a la vez determinista: el mundo es el gran hacedor de la vida, nos hace y deshace y no hay modo alguno de sustraerse a él para no parecersele.

De lo ajeno y de lo prójimo. El encuentro y la reciprocidad

Miseria y miserables, felicidad y felices, pobreza y pobres, desdicha y desdichados, convierten un tema complejo en subjetividades simplificadas y

No debería haber ninguna vida que ose escapar del reflejo al mundo, tanto por las exigencias de sobre-adaptación como por los modos permanentes de conflicto des-adaptativos.

no hay lugar ni para los híbridos inclasificables ni para la ambigüedad caótica, ni siquiera para el desborde: el experimento social es eficaz o deja de serlo en la medida que los individuos no rebalsen con sus vidas las concepciones escenográficas del conocimiento disciplinar; así, no debería haber ninguna vida que ose escapar del reflejo

al mundo, tanto por las exigencias de sobre-adaptación como por los modos permanentes de conflicto des-adaptativos:

En la actualidad, en Latinoamérica asistimos a la configuración de dos subjetividades, la subjetividad-lujo, organizada para la producción y acumulación de plusvalía, y la subjetividad-basura, donde (...) se corre el riesgo de muerte social por exclusión, humillación, miseria, cuando no de muerte real. La vivencia de las subjetividades-basura transporta cada vez a más ciudadanos hacia (...) escenarios de horror hechos de guerra, favelas, tráfico, secuestros, colas de hospital, niños desnutridos, gente sin techo, sin tierra, sin camisa, sin papeles, gente “sin”; un territorio, en fin, que crece cada día. (Rolnik, 2003, p. 32)

Pues bien: el hombre a quien todos llamaban *vagabundo*, de quien yo no quise ser nunca su espectador –pero del que, por cierto, me mantuve expectante- y con quien sostuve algunas conversaciones siempre esporádicas, caóticas y azarosas, ya no está. Nadie sabe de su paradero, nadie puede

decirme dónde encontrarlo; en verdad nadie sabe de él porque quizá nadie nunca supo nada de él.

Recuerdo con nitidez una frase suya que repetía sin cesar –no sabré si era un automatismo sin más o la expresión más profunda e incomprensible de todas las que escucharé jamás; él decía, una y otra vez lo siguiente: *como el mar que nunca vi*, precedida por un: *perdón*, y que culminaba, siempre, con un: *gracias*.

Perdón, como el mar que nunca vi, gracias.

Su nombre lo conocí por acaso justo el último día en que lo encontré vagando, lejos de aquella calle en que siempre nos deteníamos para cruzar algunas palabras o callarnos juntos. Pero al no volverle a ver y al regresar a mi ciudad, nunca pude llamarlo por su nombre.

No creo haber sido alguien reconocible para este hombre, no tuve ningún lugar particular en su vida, no desempeñé un papel trascendente ni revelador; más bien diría que fui un ser-anónimo más, fuera de toda percepción común - él y yo, yo y él, nosotros- o algo a lo que podría llamarse cofradía, complicidad, confianza, compañía o siquiera amistad.

Yo formaba parte de esa nebulosa ininterrumpida, anónima e indistinta de desconocidos que se encuentran y desencuentran, que pasan cerca, pero están completamente alejados unos de los otros, que transitan por el mismo lugar a la misma hora, pero que no acaban por componer un paisaje ni se perciben como pares o semejantes, más allá de los torpes o toscos saludos de ocasión.

Para que algo parecido a una comunión ocurra es necesario el transcurso del tiempo, el espacio cohabitado y toda una serie de implícitos en cierta forma opacos, borrosos: la atmósfera inicial de igualdad, la extraña sensación de compartir incluso lo que no se ha dicho ni se dirá -ni hará falta que se diga-, la torpe ilusión de algunas referencias compartidas, alusiones casi secretas, el hacer cosas juntos, el guiño, la sonrisa de uno y otro en vez de ese barullo molesto que oculta la incomodidad del silencio.

Ser recíprocos es una ilusión o un destello fugaz que ocupa algunos segundos de nuestras vidas, instantes en que pareciera que la vida se torna

una suerte de conjunción tan mágica como abrumadora, quizá sospechosa o, al menos, sorprendente. En la reciprocidad:

Esto les sucede no sólo a los dos, al ambos de los dos, ni sólo a los dos como uno y otro o como uno u otro, sino a(l) ambos como uno otro. Esto se les ordena con la violencia sin violencia de una ley que los asigna uno a otro, los promete, los recomienda, los ajusta uno a otro, como uno otro. (Derrida, 1998, p. 369)

Lejos de cualquier pretensión -y de posibilidad- de armonía y reciprocidad, yo quise conocer a ese hombre, me despertaba curiosidad o intriga, atraía mi atención, me dejaba por momentos insomne, sentía deseos de protegerlo, de ayudarlo, de cuidarlo. Pudo suceder exactamente lo contrario u otra cosa bien distinta: el hombre no deseaba conocerme, yo no le despertaba ninguna curiosidad o intriga, no atraía su atención, no deseaba ni necesitaba ser protegido, ayudado ni cuidado.

Solo puedo afirmar que me puse junto a él –el exponerme-, en vez de oponerme –el ponerme a su frente-, o de contraponerme –el dudar de su posición-, o a cambio de ignorarlo –el ponerme lejos, ponerme a salvo. Sin embargo, la *expresión ponerme junto a él* o ponerse al lado de alguien cualquiera no indica necesariamente conocimiento, porque: “Junto a sí no quiere decir en lo más próximo, ni en sí” (ibídem, p. 341).

Puedo decir ahora que el saber toma la forma de una pregunta insistente y no de una rápida afirmación o conclusión...

De ese extraño y ambiguo deseo de conocimiento puedo decir ahora que el saber toma la forma de una pregunta insistente y no de una rápida afirmación o conclusión; que el saber tiene la dimensión de un malestar y no de la conmiseración o de la complacencia; que el saber carga con el peso del mundo y no con un concepto más o menos ajustado y ligero: “Y todo por un hombre al que no conoces ni conocerás nunca” (Coetzee, 2002, p.15).

En fin, sé que saber es reconocer la presencia de una pregunta perturbadora y gravosa, tan bellamente infantil, como impostergable e insoportable. Y aquí no se trata de elecciones, de preferencias, sino de

perplejidad, de asombro, de lo que sobreviene sin aviso previo, de la fuerza magnética de una interrupción.

Narración, existencia y conocimiento

Perdón. ¿Ser, tener, estar? Yo creo ser el que está, el que está como el sol o la luna que sí veo. Lloverá, señor. La lluvia está. Yo estoy como la lluvia. Yo estoy como debe estar el mar que nunca vi. Gracias.

¿Pero de qué se trata esta narración? ¿Acaso hay narración y, enseguida, saber o conocimiento? ¿Saber y conocimiento de mí o de aquel hombre al que todos evitaban y despreciaban sin ningún pudor? ¿Hasta dónde se tensa o se quiebra esa pregunta insistente? ¿Y quién perturba a quién, qué altera a qué, qué es lo perturbado, lo alterado?

En esta calle donde él ahora no está pero todavía existe, yo también dejo de estar y quizá nadie –ni él– haya tomado nota de mi existencia. Se existe quizá al estar entre otros, a partir de otros, con otros, en los ecos, las resonancias, las cavidades del silencio, los rostros, los olores, las narraciones, los cruces de miradas, en ser recuerdos azarosos de tiempos reencontrados; se existe acaso aquellas mañanas nacientes, aquellas tardes y filos de la noche en que era posible escucharlo, encontrar o creer haber encontrado el rastro de una más que improbable conversación.

Y ni aun así y ni aún del todo: la fragilidad de la existencia es tal que un buen día o un mal día todo pasa a depender del ejercicio real y ficticio de la memoria, y lo que aquí no estaba o no existía comienza a estar y existir, y lo que se pensaba que era o existía tiende a ser otra cosa, a olvidarse o a desaparecer.

La fragilidad de la existencia es tal que un buen día o un mal día todo pasa a depender del ejercicio real y ficticio de la memoria.

Para que no haya olvido ni desaparición, para que la mente no recubra todo con su falsa elegancia y liviandad, habría que narrar. Contarnos unos a los otros, contar con unos y con otros. Narrar, sí, pero no ser como esas águilas con sus garras en búsqueda de una presa, ni con la displicencia de un lenguaje

prolijo pero distante, ni tampoco siendo cómplices silenciosos de un olvido final; porque: “La vida es fácil de escribir, pero desconcertante a la hora de llevarla a la práctica” (Forster cf. Boyne, 2021, p. 7).

Haber dicho que alguien es un *vagabundo* –y solamente un vagabundo– pareciera ser o directamente es insultante, irritante, una injuria imperdonable. En nada cambiaría si se pensara en palabras parecidas: indigente, sin-techo, mendigo, linyera, pordiosero, sin-hogar, vagamundo, vago, ciruja, trota-mundo, viandante, cartonero, chatarrero, en situación de calle y demás neologismos. Sin embargo, no se trata de proteger el lenguaje de su indolente abstracción, de sus infecciones de poder, de su vana y opulenta complacencia estadística que todo lo equilibra y todo lo disimula.

Las palabras que designan un cierto estado confundiéndolo con un atributo son como ruidos atolondrados dichos por decir, que no contemplan ni imaginan los daños que provocan –o sí lo hacen, lo que es todavía peor; un barullo de lo recién dicho desde lejos, en medio de diálogos entre supuestos semejantes, desde una determinada altura, con desprecio, y que caen como colgajos de la piel o como esquirlas lacerantes de un proyectil inesperado.

Otras veces las palabras carecen de toda importancia, sobre todo cuando lo único que ofrecen es un mero reflejo que ocupa el mismo sitio, el sitio exacto de lo que ya está y a ello se superpone; son apenas la osamenta, o el revestimiento, o el encubrimiento de la tan renombrada y esquiva *realidad* confundida con la coyuntura.

Pero en otras ocasiones, por supuesto, las palabras, o ciertos gestos junto a las palabras, o ciertos modos de hacerse presente en los gestos y en las palabras, son decisivas; no están en el lugar de lo idéntico ni replican su identidad, sino que abren una primera caricia o una primera herida que bien podrían durar toda la vida; son amorosas y aman o lastimosas y lastiman, especialmente cuando enunciadas bajo la forma de una condena, de humillación, de destierro; por el contrario, son amables cuando resuenan a cuidado, abrigo, compañía, bienvenida, hospitalidad, conversación, amistad.

Palabras como virtud, nobleza, honor, honestidad, generosidad, se han hecho casi imposibles de pronunciar o han perdido su auténtico sentido [...]. Incluso la palabra espíritu, inteligencia u otras parecidas han sido degradadas. El destino de las palabras

hace sensible el desvanecimiento progresivo de la noción de valor, y aunque este destino no depende de los escritores, no se puede evitar que se les haga especialmente responsable, ya que las palabras son su tarea propia. (Weil cf. Bea, 2015, p. 113)

El hombre a quien todo el mundo se refería como un *vagabundo* solía alterar todo el tiempo las palabras, como si él mismo fuese un eco distorsionado o, para ser más justos, como si tuviese una agudeza distinta al contrastar su lenguaje con los gestos o los movimientos; él lo observaba todo, lo distinguía todo, quizá porque era demasiado evidente el malestar a su alrededor, el artificio de una enunciación protegida y moralizadora, extremadamente contenida, escrupulosa; y en su entorno ocasional todo transcurría como si fuésemos hablantes de un código reseca y rocosos, incluso insulso, estéril; quedábamos apresados en esa suerte de lengua adormecida o atornillada, como si solo se pudiera escuchar o hablar en la planicie del lenguaje, huérfanos de toda espesura, de todo relieve, de toda profundidad, de toda sutileza.

No, *sin techo* a él le parecía una tontería. Había techos por todas partes: en los edificios donde se acurrucaba o guarecía de la lluvia, en las instituciones bancarias, en las farmacias, en los zaguanes de algunas casas, en los portales de los supermercados, bajo los puentes de las autopistas, incluso a ras del suelo debajo de los bancos de plaza.

La ciudad estaba llena de lugares donde resguardarse, era solo esperar que decayese un poco la velocidad de los transeúntes, de las máquinas y de la vigilancia, porque a cierta hora, en ciertos lugares, nadie es visto ni escuchado, o a nadie le interesa ver ni escuchar nada.

Perdón. ¿Cómo dijo? Será sin techo propio por el momento, es verdad, y sin ventanas ni puertas ni paredes ni cuadros ni flores ni llaves ni recuerdos; o momentáneamente sin hogar, también, o: temporariamente dando vueltas por las calles. Diga usted lo que quiera. Yo no recuerdo dónde dejé lo que tenía porque lo que tenía ya no lo tengo o nunca lo tuve. ¿Es tengo o es sostengo? A veces las palabras no me hablan. Gracias.

No, no es así. No era así como yo escuchaba, ni era esto lo que decía, ni eran estas sus palabras, ni era sobre esto de lo que hablaba.

Perdón: no es que doy vueltas, solo voy y vengo. Gracias.

Quedarse en los refugios oficiales, se justificaba a sí mismo, de ninguna manera: *allí piden demasiadas cosas a cambio; no es un refugio, es un trueque, una exigencia.*

Así se fueron extraviando las palabras de las que yo creía disponer, sobre todo las más prolijas, esas palabras intrascendentes, las que se acomodan sin esfuerzo a cualquier circunstancia, para salir del paso, y que se dan por dichas de una vez y para siempre.

Cuando la conversación se oscurece y el lenguaje parece una hojarasca reseca, el nombre de las cosas permanece en silencio, agazapado, se sacuden los hábitos y sobreviene el escalofrío, la conmoción, quizá un acontecimiento; y entonces ya no hay nombres, o hay otros nombres que esperan ser reanimados; hay balbuceo, eso sí, una suerte de temblor de sílabas todavía sin gramática que no permiten sentencia alguna, justificaciones que merodean por las disculpas, la distancia, la indiferencia. Se interrumpe, pues, la ilusión de la circulación de las palabras.

En la intemperie, *podría ser*. ¿Pero: qué sería la intemperie? Él nunca pronunció esa palabra, aunque estaba completamente envuelto en ella. La intemperie es una palabra de la que no se regresa y que no tiene resguardo: es como esa desnudez que jamás alcanzará a recubrirse, como un huracán incesante, como una pesadilla cuyo grito necesario para despertar nunca sucede.

No se llega nunca a conocer las situaciones de vida de nadie y se cae en la tentación de participar en la construcción de una escenografía vulgar que todo lo compone. Y quizá haya una pequeña virtud al intentar rehuir de esas escenas reconocibles por repetitivas. ¿Pero cuál es esa supuesta virtud y qué sentido tiene subrayarla? Quizá la de escapar de toda buena y falsa conciencia, la de no interpretar bajo la ilusa pretensión de la transparencia, de la proximidad, de la coincidencia, incluso de la traducción.

¿*Indigente*? No se nombra con los nombres atribuidos desde el propio resguardo. Es como si se llamara a otra persona como fija o fijada, o con techo, o no-nómada, o quien-nunca-pide-limosna. ¿Y de qué sirve todo eso? ¿A quién

le sirve? ¿De qué vale tener el nombre de alguien apretado en un puño, preso en la mirada, pulcro y bien articulado?

¿Pordiosero? Peor, todavía. No habría siquiera que dejarse seducir por el esencialismo y la cosificación. Nada ocurrirá después de encontrar la palabra justa, nada justo por lo menos. A lo sumo se sentirá uno un tanto satisfecho por haber hallado un saber para sí mismo, de haberlo arrinconado, lo animado convertido en inanimado y, entonces, desterrado para siempre.

Escribe Lévinas:

La palabra es nominación tanto como denominación o consagración de esto en tanto que esto y de esto en tanto que tal; se trata de un decir que es también entendimiento y escucha absorbidas en lo dicho, obediencia en el seno del querer (pretendo decir esto o aquello). (1987, p. 85)

Quizá haya una historia anterior al nombre atribuido o al nombre desterrado o al nombre que parece carecer de nombre; algo, alguien que ya se ha ido y deja una marca sin palabra; algo, alguien que espera y permanece entre el decir y lo dicho; un relato que puede escucharse si no se insiste mucho en ello, si no se lo fuerza, si no se lo exige como contrapartida o, peor aún: como contraprestación.

Ser/estar y el dilema de lo narrativo

Esta narración está llena de cavilaciones y tiene muchísimo más que ver con el estar que con el ser. O, para decirlo de otro modo: tiene que ver con las formas del *estar siendo* que rehúyen de su identificación o su conversión en formas reconocibles del ser: el estar-vagar en la calle y no el ser un vagabundo, el estar a la intemperie y no el ser un indigente, el estar en la exterioridad y no el deber ser en la interioridad.

Kusch señala que el *estar siendo* es una expresión considerada históricamente como un *mero estar* subordinado siempre a las lógicas del ser alguien, ser algo, lo que resulta en una fagocitación del otro en apariencia interminable. La diferencia entre el estar y el ser no es menor, supone consecuencias lingüísticas, políticas y culturales del todo trascendentes: se trata de la confrontación entre las cualidades y su predicación, de la

subordinación a la esencialidad o del misterio inabordable, de la sumisión a una lógica occidental que establece la superioridad del Ser y donde lo singular parece no poder acontecer si no en su relación respecto de lo sustancial: “Quizá todo lo sustancial (el *sub-stare* de la escolástica), se reduce a ese ver al prójimo o las cosas y dar por concluido lo que podemos registrar al respecto” (1973, p. 577).

El juego perverso del ser, del debería ser, del tener que ser, no hace más que producir escenas de inferioridad, de empequeñecimiento, y somete a la experiencia del estar siendo a un mero estado provisorio o precario, a un mientras tanto sin sentido ni valor alguno, a una auto-percepción de invalidez, justamente por no ser el ser que se debería ser.

El hombre al que todos llamaban *vagabundo* lo decía a su manera, o eso me parecía escuchar:

Perdón, aquí estoy, pero no soy esto que ve; estoy así, pero no soy así, no lo fui, quizá no lo sea ni lo seré. No soy como estoy. Si tengo que ser, sería como el mar que nunca vi. Gracias.

Por eso él prefería utilizar un vocabulario donde las palabras dijese algo sobre su estado: instante, durante, mientras tanto, en tanto y en cuanto, quién sabe, así están las cosas; y pocas veces se le escuchó decir: mañana, después, siempre, nunca, más allá, futuro.

Pronunciaba un lenguaje que, por momentos, parecía tocar la materia más concreta, lo terrenal absoluto –hambre, sed, fumar, andar, dormir, noche, golpes, amenazas, frío; y también la más distante abstracción, la lejanía metafórica, el supuesto extravío de toda lógica argumentativa: “el habla totalmente anárquico, el habla sin institución, el habla profundamente marginal que cruza y mina todos los otros discursos” (Foucault, cf. Pélbart, 2008).

Sin embargo, no es cuestión de describir ese lenguaje *del afuera* como si fuese una malversación o como si hubiese allí un equívoco o una patología, sino más bien para perforar el lenguaje *del adentro*, ese lenguaje que se pronuncia desde una supuesta interioridad del mundo, la jerga sin alteridad de la centralidad de ciertas instituciones, la hipocresía de determinada política, el exceso de racionalidad jurídica, la impunidad mediática.

Desdichados, he aquí otra palabra insostenible, infortunada. El poeta René Char lo expresa así:

Algunos seres no están ni en la sociedad ni en una ensoñación. Pertenecen a un destino aislado, a una esperanza desconocida. Sus actos aparentes se dirían anteriores a la primera inculpación del tiempo y a la despreocupación de los cielos. Nadie se ofrece para pagarles un salario. Ante su mirada se funde el porvenir. Son los más nobles y los más inquietantes (1995, p. 85).

Más allá de la atribución de nobleza e inquietud, habría que pensar en ese *no están*. Como si la desdicha se originara en la supuesta condición del no estar en ninguna parte y la posible dicha del sí estarlo. Así formulado se alude a una cierta forma de la ausencia, de la no presencia y, enseguida, como si se tratara de un derrotero natural e inevitable, de la inexistencia.

En este fragmento habita la posibilidad de comprender lo ausente en tanto existencia: la presencia, sí, de lo que parece ausente o de lo que está hecho ausencia. No es que no estén, es que solo se describe el adentro –y el adentro es pequeñísimo- y no lo que rebalsa; no es que no estén, es que la presunción de una ausencia viene precedida por una imagen estrechísima y mezquina del mundo y de la vida; no es que no estén, es que la pretensión del ser los difumina hasta borrarlos.

Acaso: ¿tiene el lenguaje la propiedad cruda y la disponibilidad absoluta de las esencias, la potestad incontestable de la calificación del ser? ¿Hay algo de justicia en el lenguaje? ¿Lenguaje y justicia caben en una misma frase? ¿Es el lenguaje solo un arma de guerra que disparan quienes esconden su lengua? ¿O el lenguaje podría ser una herramienta sutil para esperar, para suspender el juicio, para escuchar y contar otras historias sin necesidad alguna de condena y reprobación? Tal como se pregunta Lévinas (2009, p. 76): “¿Debe ser el lenguaje pensado únicamente como comunicación de una idea o de una información y no también –y quizá sobre todo– como el hecho de abordar al otro como otro?”.

Perdón. Casi todo lo que digo que recuerdo es mentira. Además tengo que contárselo así a los policías porque de otro modo estaría preso. No sé para qué me piden que les cuente, si después me acusan de cosas que yo no entiendo. Tengo miedo de contar algo que se vuelva en mi contra, ¿sabe? Por eso cuento cosas

inventadas, como que tuve una infancia difícil, que no sé dónde está mi familia, que perdí mi casa por un incendio. Todo es falso, ¿pero cree usted que alguien se da cuenta? Ni yo me doy cuenta ya qué es verdad y qué es mentira. Lo único verdadero es este lugar, este minuto, esta cerveza, este caldo. Lo único verdadero es el mar que nunca vi. Gracias.

Una breve biografía del afuera

Desde que tengo memoria percibo en mí una particular sensibilidad hacia quienes, según se dice, están fuera del tiempo y del espacio entendido como habitual o normal y que emergen como figuras de interrupción en las escenas cotidianas, como si nos tomaran del cuello y nos giraran el rostro, como si nos obligaran a ver lo que tozudamente desea hacerse invisible o disimulable, o como si simplemente estuvieran allí y prescindieran de toda percepción de un *yo-tú* o de un *nosotros*.

(...) toda mi infancia fue un eterno desfilarse de vagabundos: ancianos, hombres acabados, que se quedaban quietos junto a la puerta, con la cabeza gacha, otros que hablaban y contaban chascarrillos que sólo reían ellos de forma forzada y entre toses, dementes a quienes había que quitar las cerillas por la noche. (Dagerman, 2014, p. 24)

De pequeño solía acercarme sin pudor a aquellos seres que luego oí nombrar con palabras tales como: vagabundos, pordioseros, indigentes, mendigos, linyeras, crotos, cirujas, vagos, malentretenidos, incluso dementes, etc.; seres siempre solitarios, andariegos, con gestos y maneras de estar en el mundo que en nada se parecían a los míos, acompañados por lo general por perros que se les parecían demasiado, seres cuyos movimientos atraían mi atención, me deslumbraban sin asustarme ni aterrarme, seres tan malolientes como entrañables.

¿Pero qué es un ser humano? ¿Consiste realmente en estar a medias en un lugar muy limpio y nada más? ¿O un ser humano también es el que tira su cabo a la noche, a la suciedad, a la fe, para saber si consigue juntarse con su otra parte, la que perdió al cruzar alguna frontera? ¿Si solo queremos vivir, entonces por qué nos separan en dos bandos: por un lado los sucios y por el otro los limpios? (Kusch, 2007, p. 241)

Tiempo después supe por boca de otros que todos ellos, los *sucios* –así dicho, dentro de ese conjunto indiscriminado donde no hay conjunto alguno– podían constituir una amenaza y que era mejor no acercarse, eludirlos, no mirarlos a los ojos, no hablarles.

Lamenté toda la vida, y lo sigo haciendo ahora mismo, aquella persistencia que enclaustra la mirada, la voluntad nula de ir más allá de lo establecido, de no poder disputarle sinsentidos a los sentidos consagrados, el cercenamiento y, en cierto modo, la pérdida de lo humano.

Y también me apena hasta ahora su aparente contrario: la falsa solidaridad, la conciencia dispuesta a consolarse de inmediato, el torpe equilibrio de un mundo en permanente estado de desmoronamiento y destrucción, y falsamente partido entre la interioridad –o el adentro, entendido únicamente como inclusivo– y la exterioridad –o el afuera comprendido textualmente como lo excluido.

Pero en el afuera hay, podría haber, algo distinto a la evidente intemperie y a la supuesta necesidad u obligatoriedad de adentrarse en un refugio. Ese afuera, supuestamente en interdicción, prohibido, abolido, incluso perimido, no hace otra cosa que aparecer y reaparecer en términos de pluralidad o de una multiplicidad sin límite. Porque ya no se trataría del Otro en relación a lo Mismo, sino del afuera como potencia y desgarramiento:

El afuera ya no está atrapado sino liberado de su cerradura en los espacios confinados o privilegiados. Si no está encerrado en contornos reconocibles (locura, arte, literatura, revolución) podrá al fin esparcirse por todas partes o surgir en cualquier parte. La alteridad no está más allá de una frontera, ni forzosamente en las márgenes deshechas ni en un tiempo por venir. (Pélbart, ob. cit., p. 6)

Si recordar es pensar en un tiempo que insiste en no abandonarse a su suerte y olvidarse, si pensar es recordar para interrumpir la quietud de la memoria y dar paso a la experiencia en principio muda e inmóvil, quizá el joven anciano, la mujer anciana y el hombre sin edad precisa, sean modos de haber escuchado y mirado de otra forma el afuera, ese afuera presumiblemente caótico, ambiguo, amenazador, infernal.

Pero ese otro modo, siempre impreciso, siempre inconcluso, no tiene que ver ni con metodologías o estrategias, ni con una familiaridad de la cual presumir, ni con el exceso de proximidad que usurpa lugares y tiempos impropios, ni con la veneración o la celebración de un conocimiento moralizador y moralizante. Interesa conversar, conversar siempre y que las preguntas permanezcan más allá de la duración de su respiración o de su posible *eficacia*. Como escribe Perec:

Me importa poco que estas preguntas sean, aquí, fragmentarias, apenas indicativas de un método, como mucho de un proyecto. Me importa mucho que parezcan triviales e insignificantes: es precisamente lo que las hace tan esenciales o más que muchas otras a través de las cuales tratamos en vano de captar nuestra verdad. (2008, p. 24-25)

Se trata, otra vez, apenas de una narración sobre el haber estado y estar, pero no una designación lejana y distante sobre el haber sido o el ser. Contar cómo estamos expuestos al mundo y no cómo asumimos un punto de vista. Narrar la situación, no tanto la escena. Aunque el resultado, como bien dice Perec, sea austero o no haya ningún resultado, ninguna conclusión.

Hay algo más que puede ser objeto de confusión o de discusión: una cierta confianza desmesurada a favor de la narración. Vale pues establecer aquí la distinción entre el narrar y lo narrado, así como en líneas anteriores -a partir de la cita de Lévinas- se puso en juego la diferenciación entre el decir y lo dicho.

Escribe José Luis Pardo a este respecto que, a diferencia del orden de lo narrado, el orden de la narración contiene un elemento de flexibilidad contrapuesto a la rigidez –como, por ejemplo, admitir que se pueda exponer más tarde lo que debería ir antes; un elemento de elasticidad –como abreviar una vida y alargar otra para posibilitar el encuentro de ambas vidas; y un elemento de porosidad –que abre la posibilidad de intercalar episodios en distintos planos y momentos; aquello que el orden de la narración permitiría en su conjunto ofrecería, pues: “La sensación de que, por tanto, en virtud de estas reglas de inversión, licencia métrica y porosidad de la narración, nos encontramos ante un relato potencial o virtualmente infinito” (2004, p. 253).

Perdón. El tiempo es una moneda al aire y yo la agarro antes de que caiga al suelo. Porque ahora se la pasan todo el tiempo limpiando el suelo, no sé porqué. Y hay que agarrar las cosas en el aire porque en el suelo ya no hay nada. En el suelo solo quedo yo. Soy como el suelo antes que lo limpien. Gracias.

La cuestión de la denominación en la narración

Habría que repetirlo una vez más: vagabundos, pordioseros, sin-techo, vagos, linyeras, crotos, cirujas, mendigos, chatarreros, extraviados, indigentes, desahuciados, trota-mundos, personas en situación de calle, cartoneros, descarriados, dementes: “Maravillosa gente humana que vive como los perros, que está por debajo de todos los sistemas morales; para quien ninguna religión se hizo, ni ningún arte se ha creado, ni ninguna política destinada a ellos. ¡Cómo os amo a todos por ser así!” (Pessoa, 2013, p. 26).

Así dispuestas, extendidas y reunidas a la vez, estas palabras saturan sus pocos sentidos y en la insistencia de términos que se obstinan en definir la marea de situaciones que las envuelven, se hace imposible apreciar la diferencia entre un rostro y otro, un nombre y otro, una vida y otra; por otra parte, se vuelve indistinto lo permanente y lo provisorio, la precariedad y la infelicidad, lo que es y lo que hay, y otra vez: el ser -incluso el tener- y el estar.

Puestos e impuestos los nombres corrientes que revelan la apariencia uniforme de su designación, no hay modo de diferenciar las diferencias, aunque esta frase suene extraña; todo se vuelve un remolino brutalmente impreciso, nada hace pensar como si de verdad se quisiera o pudiera hacerlo, todo está ya pensado de antemano, poco o nada del pensamiento anterior queda en suspenso o interrumpido.

Quizá el problema radique en las limitaciones propias del ejercicio sustantivo de la designación y su consecuente naturalización, como si solo se tratase de adoptar un punto de vista nominal de una vez y para siempre, de asumir posiciones, categorías y jerarquías, de caer en la trampa de un mundo aprisionado y aplastado entre los conceptos, la información y la opinión actualizada; vale, en este sentido, releer a Nietzsche:

Todo concepto nace por la igualación de lo no-igual. Así como es cierto que nunca una hoja es completamente igual a otra, es cierto

que el concepto de hoja es formado por el arbitrario abandono de estas diferencias individuales, por un olvidarse de lo que es distintivo, y despierta entonces la representación, como si en la naturaleza además de las hojas hubiera algo que fuera hoja, eventualmente una hoja primordial, según la cual todas las hojas fueron tejidas, diseñadas, recortadas, coloreadas, encrespadas, pintadas, pero por manos no hábiles, de tal modo que ningún ejemplar ha salido correcto y fidedigno, como copia fiel de la forma primordial. (1996, p. 23-24)

¿Qué es este juego perverso de palabras que nombran sin convocar a quienes nombran, que golpean a la puerta de todo y nada a la vez, y que pretende acaparar el espacio y el tiempo de lo nombrado? ¿Una compulsión entre semejantes a propósito de las mejores y formas de nombrar desde una prudente distancia? ¿Una simple disputa sustantiva que avanza hacia lo cada vez más políticamente correcto, pero no ofrece signos de rebeldía sino de mayor indiferencia y descomposición?

El problema de la relación entre lenguaje y verdad –o bien entre el decir, lo dicho y lo verdadero- viene desde lejos y encuentra en Nietzsche un punto de inflexión y de transformación. En el contexto de una crítica al lenguaje, el filósofo se pregunta por la falsa transparencia de las palabras y por aquello que designan, además de oponerse al carácter representativo y conceptual que amarra la verdad a una pretendida lógica universal: "En este mismo momento se fija lo que a partir de entonces ha de ser *verdad*, es decir, se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válida y obligatoria" (Ibíd., p. 20).

En el entramado eufemístico que rodea a los vagabundos –pero no solamente- se presta muchísima atención al carácter ofensivo, degradante, despectivo, paternalista o estigmatizador que resulta de su enunciación, lo que no deja de ser cierto; incluso se afirma que ya no hay lugar, por inaceptable y perturbador, para la *natural* filiación al derrotismo, al clasismo, la victimización y la consiguiente culpabilización.

La expresión: *personas en situación de calle* a cambio de vagabundos parece traer aparejado de inmediato la intención o la ilusión de una toma de conciencia más adecuada. ¿Pero la adecuación del lenguaje es, también, la adecuación a un vínculo debilitado por la distancia? ¿Y de qué exactamente se

cae en la cuenta al nombrar *atinadamente*? ¿Acaso esa expresión conversa con las personas en cuestión a partir de esa modificación nominal, se dispone a acompañar de otro modo, a escuchar de otra manera?

“En la miseria y en la estrechez de la vida –*se nos aparece la vida tal cual es*” (Tsvietáieva, 2008, p. 15). Pero: ¿podría, debería, querría ser de otro modo?

A veces la vida está pensada a partir de fragmentos descompuestos, de trozos equivocados, de piezas maltrechas de otra vida anhelada. Es curioso: hay quienes dicen que habría otro lenguaje más apropiado, que habría otro pensamiento más hondo o disyuntivo, que habría otro sitio donde estar de otro modo, que habría que trazar una escritura distinta.

La diferencia o su pensamiento: existe el interés, la voluntad o el desparpajo de hacer presente otras presencias en nuestro presente, de hacerlas presentes evitando al máximo ser uno mismo el punto de partida, la duración del conocimiento y la llegada a un puerto calmo.

Pero por lo general sobreviene el fácil y débil gesto de la representación y la diferencia queda atrapada en un juego de identidades que, como magro resultado, destila negatividad por todos sus poros; no hay asomo de algo que pudiera ser plural de otra cosa sino la propiedad única de la primera persona del singular que se arroga el saber, el poder y su enunciado.

El parentesco entre lo uno y lo único es evidente: dar por supuesto que el propio mundo de uno es el único modo de la realidad del mundo, dar por entendido que la propia vida de uno es la única forma de hacer la vida.

Así, la diferencia queda apresada por la falsa noción de la semejanza, de la convergencia y de la armonía, y se hace alusión a ella solo en casos de extrema necesidad, cuando la contención de lo incontenible se vuelve imposible, cuando la excepcionalidad y la multiplicidad es de tal dimensión y tal magnitud que ya no hay modo de contarla.

Ciertas tradiciones filosóficas y políticas sustentan la diferencia, sí, pero como un argumento para conquistarla, domesticarla, dominarla; por ello se la encierra dentro de una unidad, de una categoría o de un concepto, como si se tratara solo de una especificidad fraccionada al interior de una clase o de un género de cosas; así delimitada y confinada, la diferencia no produce

divergencia sino que confluye y a cambio de la dispersión emerge un conocimiento o un pensamiento cuyo límite no permite ser sobrepasado:

Para liberar la diferencia es necesario un pensamiento sin contradicción, sin dialéctica, sin negación; un pensamiento que diga sí a la divergencia; un pensamiento afirmativo, cuyo instrumento es la disyunción: un pensamiento de lo múltiple, de la multiplicidad dispersa y nómada que no es limitada ni confirmada por las imposiciones de lo mismo. (Foucault, 2005, p. 245)

Un pensamiento es un salto hacia fuera del propio pensamiento, su propia interrupción, un salto brusco y al vacío, sí, porque en vez de afirmarse en su regularidad y en su estructura –esto es: desde el límite del código hacia dentro- se inaugura cuando la experiencia del presente impide el paso de expresiones unitarias, auto-referidas y sedentarias.

El pensar, el escuchar, la escritura se parecen al mundo, a cierto mundo, o a la propia vida, a cierta vida, si los pensáramos desde la infinita reelaboración de su pasado y de su presente: cada uno de los materiales donde están inscriptas las historias de desconocidos que nos han dejado gestos pequeños, dibujos en el aire, secretos intraducibles, arrugas de la noche o ventiscas del día, para que otros puedan estar siendo quienes dicen ser o creen estar siéndolo: una línea curva, inconclusa al nacer, errática al vivir, destinada a perecer y que, mientras tanto, en la duración posible e imposible de la intensidad de la vida, se desplaza, mira, escucha, toca, habla, camina, piensa, conversa, narra.

Perdón, yo antes era poeta, creo. Me acuerdo que había que escribir hacia abajo y dejar mucho espacio en blanco. Aquí tengo la prueba, ¿lo ve? Este papel lo dice: es el autógrafo de una poeta que dice: “al poeta”. Gracias.

Referencias

- Arendt, A. (2002). *La vida del espíritu*. Paidós.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Península.
- Boal, A. (2008). *A estética do oprimido*. Fundação Nacional de Artes – Funarte.
- Boyne, J. (2021). *Las huellas del silencio*. Salamandra.
- Coetzee, J. M. (2002). *La edad de hierro*. Literatura Mondadori.
- Char, R. (1995). *El desnudo perdido*. Hiperión.
- Dagerman, S. (2014). Memorias de un niño. En: *El hombre desconocido*. Nordica Libros.
- Derrida, J. (1998). *Políticas de la amistad*: seguido del oído de Heidegger. Trotta.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad*, Vol. II: El uso de los placeres. Siglo XXI.
- Hersch, J. (2013). *Tiempo y música*. Acanalado.
- Kusch, R. (2007). *Obras Completas*, Tomo I. Fundación A. Ross.
- (1973). El estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana. En: *Actas II Congreso Nacional de Filosofía*, tomo II simposios. Editorial Sudamericana.
- Lévinas, E. & Poiré, F. (2009). *Ensayo y conversaciones*. Arena Libros.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extra-moral*. Tecnos.
- Pardo, J. L. (2004). *La regla del juego*. Sobre la dificultad de aprender filosofía. Galaxia Gutenberg.
- Péllbart, P. (2008). Cartographies du Dehors. *Rue Descartes*, 2008/1 n° 59, págs. 20-30.
- Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Impedimenta.
- Rolnik, S. (2003). El ocaso de la víctima: La creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia. *Zehar: Revista de Arteleku-ko aldizkaria*, 51. País Vasco, págs. 28-37.
- Tsvietáieva, M. (2008). *Locuciones de la Sibila*. Ellago.
- Weil, S. (2008). *Écrits de Marseille (1940-1942)*, Œuvres complètes, tomo IV, volumen 1. Gallimard.

Carlos Skliar

Doctor en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, con estudios de Pós-doctorado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y en la Universidad de Barcelona, España. Doctor honoris causa por la Universidad Nacional de Cuyo. Coordinador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en el período 2008-2011, Investigador principal del CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL, CONICET/FLACSO). Coordina actualmente los cursos de posgrado: Pedagogías de las diferencias, Entre cuerpos y miradas, Escrituras: creatividad humana y comunicación.

skliar@flacso.org.ar

Allí por donde transito suelen nombrarme como filósofo, pero no lo soy y aclaro siempre: soy filosofo, sin acento. Me gustan las preguntas que provienen de la infancia, viajo como forma de vivir y donde se pueda acompañar la creación de comunidades de pensamiento, lectura y conversación. Sigo las palabras de Albert Camus cuando dice aquello de prestar atención tanto a la humillación como a la belleza. Busco, a veces desesperadamente, cumplir con la que creo es la tarea del profesor: estar en el presente, permanecer y hacer cosas con los demás.

Cuajar movimientos sensibles para des-morar mundos

Luis Porta

Luciana Berengeno

*Mi trabajo consiste en des-aprender a ver (...)
Toda mi concepción del mundo se ha dado vuelta: me he quedado desnuda y
carente de conceptos y preconceptos. No sé qué será de todo esto pero me siento
cambiar y transformar. Me gustaría muchísimo saber de ti.
Carta de Alejandra Pizarnik a Ana María Barrenechea*

A modo de introducción

Cambiar y transformar es condición *sine qua non* de lo vivo, circunstancia indispensable de todo recorrido vital como seres humanos. Desde el momento en que nacemos sufrimos y producimos cambios que, entre lo imperceptible y lo notable, propician transformaciones/movimientos en nosotros mismos y en nuestro entorno. Nacemos y nos convertimos en un bebé, y este primer gran movimiento disloca, por ejemplo, el ordenamiento del árbol genealógico: transforma en padres a quienes antes eran hijos, reubica a otros como hermanos, tíos, abuelos, etc. Cuando empezamos a movernos voluntaria e independientemente, la disposición espacial de los lugares que habitamos se modifica; nos salen los dientes y cambia el modo en que nos alimentan, cambia lo que comemos y los artefactos que utilizamos. Podríamos continuar enumerando un sinfín de movimientos imperceptibles que darían habida cuenta de que “todo ser vivo, por el simple hecho de vivir modifica irremediabilmente el mundo que le rodea (...) ya que lo que llamamos “vida” es el intercambio recíproco entre los seres vivos y su ambiente” (Coccsia, 2021, p. 46).

En nosotros, seres humanos, todos estos cambios promueven sentidos y significaciones en un mundo que, por principio, no lo tiene. Percibimos formas, colores, sonidos y comenzamos a identificar objetos y seres a partir de un vínculo complejo entre esquemas innatos y esquemas culturales de reconocimiento (Morín, 1991). Aprendemos a decir mamá, papá, mesa, agua, rojo y el mundo comienza a tomar una forma predefinida. Aprendemos a mirar y a significar el mundo mediante un orden simbólico que, en tanto sistema organizado, nos precede y en el cual los objetos aparecen. Formas de exterioridad prematura, categorizaciones, conceptualizaciones y taxonomías actúan sobre el reconocimiento y el “descubrimiento” de esos colores, esas formas, esos otros y de nosotros mismos, y delimitando nuestra visión⁵, organizan el mundo. Un mundo que es visto en el lenguaje y desde un lenguaje que se torna en una visión sensible.

En este contexto, como horizonte de inteligibilidad, estructura pre-narrativa de nuestra experiencia (Ricoeur, 1988, 1989) y, también, sistema simbólico desde el que dibujamos el mundo, la narrativa se refigura no sólo como la visión que tenemos del mundo sino como la acción que tenemos en él. Y, aun cuando nuestra cultura nos sitúa en el lugar de observadores que entienden y explican, hermeneutas del mundo que nos circunda, siempre hay alguna imagen que se nos escapa y de la que emergen nuevas formas que difunden nuevos conceptos. En este proceso surgen nuevas configuraciones, una proliferación de *posibles*.

Consideramos a la investigación educativa, y más precisamente a la investigación narrativa, como un espacio liminal para pensar estas cuestiones, un lugar privilegiado para generar preguntas que puedan cuestionar las categorías desde las cuales pensamos.

⁵ Siguiendo a los filósofos griegos, Heidegger (2001) decía que a cada sentido le corresponde un campo de visión, una visión sensible que, a través de la cualidad prevalente en el receptor sensitivo privilegiado, permite ver una luz particular del mundo. No se trata de una recepción pasiva sino de un ver activo que busca la comprensión de aquello que percibe a partir del lenguaje. Es por eso que dirá que el “lenguaje es la casa del ser”. A este modo del “ver”, como forma de organizar la experiencia perceptiva, de sentir el mundo, accedemos mediante el lenguaje configura al lenguaje como una visión sensible, ni fondo ni figura, medio indispensable para asir el mundo.

Este capítulo se propone poner en tensión, a partir de una conversación diferida, cuestiones en torno a la investigación educativa—más precisamente la investigación biográfica y autobiográfica, que es el lugar desde el cual nos interpela el campo de la producción científica contemporánea. Desde un diálogo a la distancia proponemos un texto de estructura fragmentada, un texto re-intervenido por relatos que, a modo de “cartas”, hacen eco. Entendemos que la imagen de la epístola habilita el encuentro de tipologías textuales producidas en primera persona; “‘caminar con’, sin simultaneidad ni reciprocidad, destaca experiencias en las que uno se deja instruir por otro ser: dejarse guiar, aprender a sentir y pensar” (Despret, 2020, p. 7). Esperamos que esta cartografía de ritmos desiguales y constantes iteraciones favorezca nuevas resonancias y abra las puertas a otras intromisiones.

En este sentido, el convite es a andar por los caminos de Alejandra, a practicar ese “des-aprender a ver” para provocar el resquebrajamiento de sistemas de pensamiento habituales, y producir en los intersticios un conocimiento de borde que transite en conceptos que proliferan en los márgenes. Y, al igual que Pizarnik, no sabemos “qué será de todo esto” pero nos

Practicar ese “des-aprender a ver” para provocar el resquebrajamiento de sistemas de pensamiento habituales, y producir en los intersticios un conocimiento de borde que transite en conceptos que proliferan en los márgenes.

sentimos “cambiar y transformar”. Y en este contexto “nos gustaría muchísimo saber de ti”. Esta pieza, “Cuajar movimientos sensibles para desmorar mundos”, puede entonces leerse como un ejercicio que requiere poner en valor dos mojones, una reflexión, seis preguntas y un relato, todos compartidos por Luis en una charla en noviembre 2021. Conversan con esto cuatro intromisiones de Luciana, en código epistolar.

Dos amarres para favorecer aperturas

El primer mojón: morar y desmorar

Pensar la narrativa como casa, como morada, como refugio, no se inscribe en la misma relación transferencial si esta es elegida u obligada: cuando un niño es enviado a una habitación como castigo no lo vivencia de la misma manera como cuando él decide entrar a esa habitación. La prohibición de salir de esa habitación, de esa morada, es el castigo. Sin embargo, salvo cuando uno vive en un monasterio bajo la coerción de la presión de un hospital—en cuyo caso habitar un lugar implica la reclusión—la casa está abierta. Esta es la cualidad inadvertida de la casa: lo que se torna fácil o difícil, lo que hace fácil o difícil, la cohabitación permanente. En este punto es la manera en que se habita lo que produce un entrecruzamiento entre lo que podría ser la arquitectura real de un inmueble y su construcción imaginaria, que implica lo que llamo el inconsciente de la casa. Ese inconsciente de la casa es propio de cada uno y también es compartido, y se comprende que cuando mejor es compartido, tanto más fácil es vivir en la casa. Igual que la narrativa: tanto más fácil es vivirla cuando es en condición intersubjetiva.

La casa sería entonces un refugio que moramos y que des-moramos y que conserva también una parte de misterio. Hay un piso que cruje, un fantasma que pasa, un objeto perdido hace mucho tiempo, encontrado también; implica todo un pasado que resurge. Nosotros habitamos. Como habitamos una casa, habitamos narrativas, como habitamos nuestro cuerpo, como vivimos también en un mundo con nuestras creencias, temores, amores, elecciones, alegrías y nuestra historia pasada, que también es una esperanza venidera proyectada en el deseo. Si la casa tiene un alma y un inconsciente, en realidad es porque hombres y mujeres no dejan de construirla.

Intromisión primera

Querido Luis,

Al escucharte/leerte me acuerdo de eso que dice Gaston Bachelard (1957/2020, p.41) de que “todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa” y, en consonancia con vos, es evidente que la idea de casa

no refiere, sencillamente, a un espacio físico sino a un lugar donde se habita, se vive, a un espacio que permite que algo sea, se manifieste. Y mientras vos te demorás en la casa para pensar la narrativa, yo pienso todo el tiempo que estás hablando del lenguaje, y acá, a medida que me entusiasmo, también me mareo porque me invitás a muchas preguntas. Primero, me pregunto por mi primera casa, por las casas que fueron, por las casas que son, por las casas que insisten y por todos aquellos que reconozco como casa; es decir, me invitás a pensar la casa como metonimia, pero metonimia a contra mano que, en lugar de evidenciar relaciones de causa y efecto, revela relaciones irreducibles. A la vez, al preguntarme por la casa me resulta imposible no entrar en esa idea romántica de retorno al origen (Hauser, 1993), en la casa como una cuna (Bachelard, 2020) y en la ontología del ser ahí y en esa idea de que "el lenguaje es la casa del ser" (Heidegger, 2001, p. 259). Sin pretender un análisis fenomenológico –que me excede– encuentro en tus palabras resonancias de esto: cuando referís a esa cualidad binaria del inconsciente de la casa que conjuga lo propio y lo compartido, indefectiblemente me hacés pensar en el lenguaje, y obviamente en Saussure (1945) y sus diferenciaciones entre lengua (componente social del lenguaje) y habla (componente individual), lo que me lleva a re-pensar la participación de lo propio en lo colectivo, y a perderme en esa cohabitación permanente a la te referís.

Me llevás también a Ducrot (1984), y creo que lo que estás poniendo sobre la mesa esa esa condición previa, y usualmente implícita, de la ontología moderna, que es la unicidad del sujeto parlante. Paul Valéry decía que la tarea era "consagrarse a definir y a construir un lenguaje en el lenguaje" y quizás «ha llegado la hora de moderar la voz teórica dentro de nosotros y de intentar ocuparnos de nuestra situación histórica de un modo diferente» (en Braidotti, 2004, p. 113). Este morar y desmorar que proponés me invita a eso, al ejercicio de pensar y nombrar desde el afuera, desde un lenguaje en fuga que se escapa de la referencialidad para resguardarse en la relacionalidad (Escobar, 2014).

Y con esta idea del resguardo me traés de vuelta a la casa, al estar, sentirse en casa, de un modo en que la casa se vuelve un fondo silencioso, no explícito, en el que las cosas tienen sus lugares propios y en la que nosotros mismos logramos orientarnos y desplazarnos. Habitar es habituarnos, dice Sara

Amhed (2019), para proponer desorientaciones y en ese sentido me llega tu morar y desmorarse como una potencia, una línea de fuga, un entrar y salir que habilita la posibilidad de exceder un sentido sedimentado y abre ventanas al misterio. Porque como dice Charly⁶ (1994) “las casas tienen armazones blandas/ Y hay un lado que no tiene sol.”

Gracias Luis,

Te sigo.

Lu

El segundo mojón: lo cuajado o el comportamiento cuajado

Tomo lo cuajado de María Lugones (2021); en su texto “Peregrinajes”, ella llama comportamiento cuajado a aquello que no sólo es creativo, sino que en realidad se constituye como un comportamiento social. Estar a las anchas en el mundo –dice María Lugones– vivir la condición biográfica –diría yo– como un proceso de transformación intersubjetivo centralmente está asociado a esta idea de morar y desmorarse para hacer el mundo creativo. María Lugones dice saltar cercos, viajar mundos, la alegría de jugar, movernos, la percepción amorosa y el desborde.

Entre estos dos mojones, tanto en el de morar/desmorarse como el de cuajado se implica la narrativa biográfica como un ejercicio intersubjetivo. Cuajado significa la transformación de una sustancia líquida en una sustancia sólida, o pastosa; en el cuajar se realiza la digestión. Se trataría, entonces, de cuajar movimientos sensibles para poder crear mundos, para poder des-morar mundos y para dejar que esos mundos impliquen desde la narrativa una opción onto-epistémico-político-estética como forma de ser, sentir y vivir el mundo.

Intromisión segunda

Querido Luis,

⁶ García, C. (1994). Fax U, en La Hija de la Lágrima. [Álbum]. Argentina: Sony

Hablás de cuajar y me doy cuenta de que estoy demasiado sólida, metáfora de hueso, me aferro con uñas y dientes a aquello que permanece: la imagen de mí misma y mi razón. Un objeto en reposo permanece en reposo, decía Newton, y así de anquilosada siento mi autoimagen y la mente. Pero a la vez de la mano de María Lugones me invitás a un pasaje, un tránsito –en mi estado actual previo e ineludible— hacia la impermanencia, hacia la fluidez conceptual, la fluidez del pensamiento y del entendimiento. Porque al fin y al cabo “todo lo sólido se desvanece en el aire”, ¿no?

Peregrinajes, decís, y en esa referencia conjurás una invitación al viaje, al andar por tierras extrañas y a la posibilidad de adentrarse en otras realidades, vivir otras vidas.

Sospecho que no es aleatoria tu elección del texto de Lugones (2021), y que intuías que antes de poder crear, necesitamos soltarnos, mudarnos, movernos, aunque sea un poco. Peregrinajes, decís, y en esa referencia conjurás una invitación al viaje, al andar por tierras extrañas y a la posibilidad de adentrarse en otras realidades, vivir otras vidas. Alejarse de la casa propia,

en fin, tu des-morarse. Recibo tu invitación como un pasaje ontológico que habilita pasar de la ontología el capital a la ontología de la vida (Leff, 2010, p. 2014). Esta invocación a marcos perceptuales distintos de aquellos a los que estamos habituados llega como un ejercicio abismal y desafiante que abre la posibilidad de que lo que se nos caiga sea la descripción del mundo y, peor aún, en la que corremos el riesgo de perder la auto-importancia de nuestra propia imagen. Me pregunto si quizás esa des-identificación no resulta necesaria, y acaso benéfica, si no es, acaso, a condición del desdibujamiento de nuestra idea de sujeto y de sus sujeciones, que podemos mudar de perspectiva. Entonces me acuerdo de Deleuze y Guattari (1988) y de su proyecto del devenir, de constituirse un proceso, un movimiento incesante, impermanente en donde ya no hay una identidad fija, incorporada y significada que designe lo normal, lo heredado, lo instituido. Y desde ahí sí puedo seguirte, ensanchar el marco y ampliar (un poco) el campo de visión. A partir de tus palabras entiendo que es a condición de correrlos/movernos de

quienes creemos ser (de una vez y para siempre mediante el tan reivindicado “yo soy”) que podemos desprendernos de las formas instituidas para generar otra cosa. Y volvemos a Newton, porque para que un cuerpo altere su movimiento es necesaria una fuerza que lo provoque, y ahí entra el otro, lo otro ¿no? Para poder “crear mundos”, decís. Crear mundos desde la narrativa como opción, desde esa cohabitación permanente y desde la condición intersubjetiva de la narrativa. Nos metés hasta el cuello en una lógica relacional en la que nada preexiste a las relaciones que lo constituyen (Varela, 1997). Entonces me pregunto si no será la conciencia de esa condición intersubjetiva la que, como fuerza, no nos deja permanecer en el mismo estado. ¿Si no será que al reconocer a los otros que nos constituyen (otros tan efímeros como trascendentes) ya no podemos reconocernos como algo solidificado, definido, cerrado, predecible? Y entonces, si es la inestabilidad de las relaciones que establecemos con “el mundo”, “los mundos”, en diversos tiempos y espacios lo que nos da forma y nos deforma ¿cómo podemos pretender nombrar/nombrarnos de una vez y para siempre? Y vuelve tu idea de cuajar, de unir para transformar, para darle y darnos otra forma, para redibujar el mundo, contarlos de otra manera y para contar otras cosas, al fin, para pasar de una ética normativa, del deber, a una praxis centrada en la potencia –y entiendo que esos son los modos que el discurso tradicionalmente llamado científico se esfuerza por digerir. Mientras tanto, seguimos cuajando en la intención de solidificar otra cosa aún a sabiendas de que “todo lo sólido se desvanece en el aire.”

Gracias Luis,

Te sigo.

Lu

Múltiples aperturas en una reflexión

La primera reflexión que hago tiene que ver con un ejercicio; desde hace mucho tiempo quienes conformamos esta comunidad de amigos, de profesores, nos preguntamos acerca de la demarcación de las formas normalizadas de hacer ciencia, esas a las que la ciencia moderna nos acostumbró. Para esto es necesario desmorarse, salir de la morada, hacer una

práctica de descomposición que implica rasgos provisionales, no exhaustivos, pero que potencian el nombrar, el ejercicio de desmorarse.

El primero tiene que ver con este carácter subversivo que re-invierte la ecuación ciencia- narrativa, en el sentido de que la narrativa no es sólo el modo de hacer ciencia, sino que la ciencia es un tipo de narrativa que en realidad se ha auto-arrogado el poder, el lugar discursivo del saber. Eso es lo que hoy está interpelado, está puesto en tensión, en discusión.

La segunda cuestión tiene que ver con el carácter creativo que vincula los modos de ser y de hacer pedagogías, emparentado sobre todo a las humanidades y las artes. Forma de generar conocimiento que, a lo largo del tiempo en esa narrativa o en esa morada, ha estado des- jerarquizada, despreciada, y que en este ejercicio que propongo estoy poniendo en el centro de la escena.

El tercer movimiento tiene que ver con lo que Braidotti (2000) llama el carácter nómade, el carácter fluido, el carácter provisional y el carácter recursivo que hace que mirar el mundo, habitar el mundo y sentir el mundo nos ponga en una posición de constante movimiento, constante mutación, caracterizada fundamentalmente por la impermanencia y por la inestabilidad del conocimiento. Y, finalmente, como cuarto movimiento de descomposición proponemos el carácter débil o el carácter humilde. En realidad, estamos renunciando no sólo a la objetividad, sino también a asumir la verdad total como verdad única. Estamos renunciando a asumir una verdad fija, un conocimiento fijo junto con la posibilidad de asirlo.

Estas cuatro descomposiciones ponen en el centro de la escena nuestra condición de humanidad. Esa humanidad implicada, esa condición antropomorfizada, que tanto la antropología crítica pidió a las ciencias sociales está puesta en el centro de la escena.

Intromisión tercera

Querido Luis,

Lo del desmorarse como potencia me llega como un martillo al clavo. Y recibo las cuatro descomposiciones como – y en— un mismo movimiento: correrse de las bases ontológico-políticas de occidente.

Y en el primer día (en el origen de los tiempos) la narración creó al mundo... después, todo lo demás. Maturana (1991) decía que “la ciencia es una actividad humana. Por eso, todo lo que los científicos hacemos como ciencia sólo tiene validez y significación, al igual que cualquier otra actividad humana, en el contexto de la coexistencia humana en la que surge. Todas las actividades humanas son operaciones en el lenguaje” (1991, p. 165), por tanto, narrativas que no predicen sobre la “realidad”, sino sobre los discursos que hacen referencia a la realidad. Esta realidad reinterpretada reclama la comprensión pedagógica de que se está interactuando poéticamente con el mundo y no instrumentalmente. Creo que es este énfasis en la creatividad lo que hace que se produzca un desvío del lenguaje teórico hacia la producción de cartografías, entendidas como alternativas para dar cuenta del presente, implicándonos en la transformación y creación de nuevos espacios (Braidotti, 2004). Y pienso que por ahí, te sigo bien, porque entiendo que el entrar en el terreno poético nos sumerge en una dimensión estética, que en sentido lukácsiano comporta lo artístico, lo personal/sensible y lo social/político.

“Esa humanidad implicada”, decís, y me llevás a pensar en los modos en que existimos en lo que hacemos. Entonces reviso la etimología del existir y me encuentro justo con lo que considero el punto nodal de lo proponés desarmar: la ilusión de objetividad, la tan mentada idea de que hacer ciencia era tomar posición hacia afuera. Si desarmamos el vocablo existir, advertimos que se construye a partir del prefijo *ex-*, que significa hacia afuera, y el verbo *sistere*, que significa tomar posición. Por tanto, tiempo y con tanto ahínco hemos tratado de ubicarnos por fuera de “la cosa” que nos convertimos en cómplices, por omisión, de sostener una sola forma de narrar el mundo, “a salvo” de asumir nuestra responsabilidad en la producción y legitimación de verdades acerca del mundo. Pero como el salmón a contracorriente, vos no existís (en el sentido etimológico literal de la palabra), vos insistís y traés este morar y el desmorarse como juego dialéctico, que entre los habitares y dehabitares, abre la posibilidad de estar de otro modo, de conocer de otro

modo, en fin, de hacer las cosas diferente, y concomitantemente transformar la idea de quienes creemos ser porque, como ha dicho Quijano, “es tiempo de dejar de ser lo que no somos” (1997, p. 118).

Gracias Luis,

Te sigo.

Lu

Seis preguntas/planteos

Y acá viene la primera pregunta: ¿podemos pensar, vivir, sentir la investigación—esta forma de hacer investigación—de otra manera que no sea *ser investigación*? El poner la condición humana en el centro de la escena implica que la posición del investigador/a está también implicada. Esto redefine el carácter y el sentido de la investigación, toda vez que nosotros decimos que no *hacemos* investigación, sino que *somos* investigación.

¿Podemos pensar, vivir, ser investigación sin un vínculo con lo viviente y lo no viviente? Es la segunda pregunta que nos ubica más en la línea de los nuevos materialismos (Barad, 2007) y los pos-humanismos, fundamentalmente en la línea de Donna Haraway (2007) o de Emanuele Coccia (2017) cuando trabaja la vida de las plantas, o de Morizot (2020) cuando narra la tierra como sustancia de la vida. Podemos pensarnos como sujetos en comunidad, amplificando esta condición vital de la condición intersubjetiva que implica la vida armónica. Una vida armónica como campo de fuerza entre las plantas y los humanos, los humanos y los animales. El misterio, dirá Coccia, del aura de las plantas tiene que ver con este vínculo entre la naturaleza y lo humano. Morizot (2020), en este sentido, trabaja también esta idea de ir tras los rastros animales, y entonces rastrear aquello que es invisible. Esto requiere necesariamente la idea de que no se puede existir sin dejar huella. En la investigación nos conmina a detectar las huellas visibles de lo que es invisible, que nos requiere, en el arte de investigar, el arte también de habitar todo aquello que compromete a los demás vivientes. El tiempo siempre recomienza; como un tiempo del encuentro, como caminar con, como un acto de mediación. Entendemos que las huellas son signos que cartografían los deseos. Aprender a sentir, aprender a pensar como otro,

desprendernos de nuestra propia lógica para aprender otra, dejarnos atravesar por los deseos que no son los nuestros, de alguna manera pone en juego este ejercicio que Haraway (2007) llama de intimidad sin proximidad. De alguna manera esta forma de indagar que propone Morizot (2020) señala una mutación profunda en nuestras relaciones con nosotros humanos y no humanos; y esto tiene que ver con las artes de la atención, tiene que ver con la idea de cohabitar territorios, tiene que ver con la idea de desviarnos para volver a casa, de morar y desmorar.

La tercera pregunta: ¿es posible hacer investigación biográfica sin entrar en la condición autobiográfica? Yo hoy les diría que no, que es imposible hacer investigación biográfica sin entrar en la condición autobiográfica, porque lo que se pone en juego es la posición del investigador en términos de ese ejercicio de visitar aquellos lugares, a veces inhóspitos, de uno mismo, a partir de la escucha atenta y de una condición empática. Está claro que la investigación biográfica produce un ejercicio de metamorfoseo. Hay una condición de transformación que está puesta en el centro de la escena que es, a la vez, diría Coccia (2017), una fuerza que permite que todo lo viviente se despliegue sobre varias formas y que también se despliegue de manera simultánea y sucesiva. En otras palabras, hay una condición de transformación que está puesta en la centralidad del abordaje de la investigación biográfica que hace necesario que, como una capa o como trama, se articule con la posición del investigador. Como plantea nuestra gran amiga Cristina Martínez, busco tocar al otro y que el otro a mí me toque. Esto produce, en términos winnicottianos, una reacción—reacción performativa que hace que el ejercicio de lo privado, lo íntimo, lo público y lo común ingrese en una combinación de registros. Es una secuencia múltiple, una posibilidad de lenguaje in-corporado, en la cual eso in-corporado es cuerpo. Y en esta idea de lo in-corporado como trama traigo el ejemplo el maravilloso texto *Los Argonautas*, en el cual Maggie Nelson (2018) va a contar su autobiografía entramada con la teoría icónica, y narrar su vida a partir de esa trama imperceptible que cuenta su vida, su vida matrimonial con una pareja trans. Maggie Nelson (2018), a partir de esa condición bio-auto, biográfica/autobiográfica, hace un ejercicio de memoria y ensayo, donde la experiencia se entrama con la teoría icónica. Allí explora

también distintas construcciones culturales, como pueden ser la identidad, la sexualidad, el género, la maternidad y el matrimonio para poner en tensión, no solo su propia condición auto sino la narrativa de mundo. Por tanto, ante la pregunta acerca de si podemos hacer investigación biográfica sin ejercer esta potestad de mirarnos para adentro, y por lo tanto hacer investigación autobiográfica, yo diría que es imposible separar una de otra. Por tanto, cuando hacemos investigación biográfica, lo que estamos haciendo es entrando, a veces, en esos lugares más inhóspitos de nosotros mismos, por eso nos transforma.

La cuarta pregunta tiene que ver con si podemos construir esta condición biográfica o autobiográfica sin entrevistas objeto, o entrevistas transformativas. Acá se va a jugar el lugar de poder que de alguna manera ejercía el entrevistador, acá se va a jugar esa posición del investigador y me voy a remitir a algunas preguntas que María Marta Yedaide se hizo en una clase que compartimos, y que se detiene en quiénes preguntan, dónde preguntan, qué preguntan y para qué preguntan. Allí se pone nuevamente en el centro de la escena una singularidad política acerca de las relaciones que emergen en esa condición de posición del investigador y del participante de una investigación. ¿Hasta dónde se puede producir un ejercicio de objetivación y de des-subjetivación? Es en realidad lo que nosotros tenemos que entramar y desentramar, yo diría morar y desmorar, cuajar, para volver a los mojones que planteé al inicio.

Voy a plantear dos casos, particulares.

Un ejercicio autobiográfico. Podríamos decir que la gran biógrafa de la intimidad, argentina, fue Victoria Ocampo. Victoria Ocampo fue la escritora de la intimidad porque en sus textos, en los seis tomos de su autobiografía cuenta con lujo de detalles qué es lo que pasa alrededor de su vida y, como escritora de su tiempo, también aparecen los testimonios, las cartas, otros objetos que dan cuenta de esa condición autobiográfica. Es decir, no podemos pensar la condición autobiográfica sino es a partir de un conglomerado, una trama que configura esa vida junto a otras vidas. Eso es un ejercicio de la autobiografía.

Pero pensemos en otro ejercicio de lo autobiográfico; pensemos por ejemplo en Benjamín Moser que escribió dos monumentales biografías: la de

Clarice Lispector (2009) y la de Susan Sontag (2019). Y él dice que no se puede hacer una biografía sin mapas, sin árboles genealógicos, sin fotos, sin las obras de esos personajes que se estamos biografiando; no se puede hacer biografía sin documentos, sin cartas. Esta línea se recupera en la tradición francesa de lo biográfico, que está más atada a una condición de memoria historizada, genealogizada, que podría ser esa memoria que recupera exclusivamente los documentos, la vida vivida a través de los documentos, a través los registros— los mismos registros que utiliza, por ejemplo, la ciencia histórica para construir la condición biográfica. Ahora también dice Moser que además de los mapas, los árboles, etc., desde la condición biográfica es imposible no afectarse. Es decir, es imposible que esa condición biográfica no aparezca como algo especular; queda el propio registro biográfico ligado, en esa posición afectiva y afectante con quien hace una biografía, de manera especular, como al mirarse al espejo. Y si mirarse al espejo requiere preguntarse por quien soy, el quien soy me vuelve a poner en un ejercicio de morada y de desmorada frente a la propia vida.

La quinta pregunta tiene que ver con la belleza y la poesía como modo de ser, modo de estar y de sentir el mundo y como modo de captar la belleza del mundo; ¿también puede ayudarnos a reconstruir la condición y el sentido de lo bio y de lo auto? Y acá estoy hablando de la belleza de lo particular. Sigo a Berardi (2017) y entiendo la belleza como esa condición particular y no universal, que genera esas concatenaciones sensibles que nos ubican en la potencia erótica y la potencia erotizante como sujetos sintientes. La belleza de lo particular nos serviría para dar cuenta de vidas comunes, pero de vidas comunes puestas en una particularidad que hace territorializar la investigación como un modo interesante de pensar la investigación educativa. Por lo tanto, tensionar o tocar el mundo de lo íntimo,

La belleza de lo particular nos serviría para dar cuenta de vidas comunes, pero de vidas comunes puestas en una particularidad que hace territorializar la investigación como un modo interesante de pensar la investigación educativa.

sin tocar, yo diría, es casi como una posición maternante. Donde la vuelta sobre uno mismo requiere que, necesariamente, volvamos a definir cuáles son los sentidos, las condiciones de los mundos representados, los mundos vividos, los mundos sentidos y, fundamentalmente, los mundos deseados. Esa condición de deseo puesta en el centro de la escena como historización de una vida, en realidad nos está poniendo en la condición de transformación de la investigación biográfica, de la investigación narrativa.

Finalmente, la última pregunta/planteo que quiero hacer tiene que ver con el vínculo entre la condición biográfica y la experiencia política como experiencia cognitiva. Y acá está claro que, si el sentido de lo biográfico y de lo auto está en poner el eje en el sentido por la vida, implica también un morar y un desmorar que requiere de resistir para insistir y finalmente re-existir. Esto que Suley Rolnik (2019) llama la descolonización del inconsciente tiene que ver con la percepción sobre sí mismo acerca del conocimiento, pero también acerca del re-conocimiento. Un conocimiento que es re-conocimiento fundamentalmente no extractivista, sino co-construido. Nosotros consideramos que, en términos performativos, las prácticas artísticas como prácticas biográficas generan las condiciones, o la potencia micropolítica, para que ese mundo en común encarne una narrativa y un sentido de realidad que es vital y que conlleva cuajar estos mundos sensibles.

Intromisión cuarta

Querido Luis,

Te escucho/leo y cada vez hace más sentido para mí esa idea de Tarde (2007) de que “el exterior es un estado interno” (2007, p. 68), y comprendo que los límites, las fronteras, son relativos, es decir, relacionales. En este sentido creo que esto del morar y desmorar en lo dinámico de la vida opera como una continuidad que echa por tierra la serie de oposiciones binarias a las que estamos habituados, rescatando a las “definiciones”—delimitaciones— del mundo y de nosotros mismos de un estar inerte. Una perspectiva ecosomática, dirá Bardet (2020), que remite a la “necesidad de percibirse en reciprocidad dinámica y continua con el medio” (2020, p. 87).

Entonces resulta evidente que, en ese escenario en el que las concepciones del mundo se abren, es inviable seguir actuando de la misma manera ¿no?

Desde esta perspectiva, entiendo que la invitación de estos tiempos, esta idea de morar y desmorarse, de la mano de los pos-humanismos, los nuevos materialismos y las narrativas emergentes, me llega como la posibilidad de desacomodar, desordenar las estructuras, imaginar usos no habituales de los espacios, reconocer otras conexiones. Me recuerdan lo que Arturo Escobar llamó “desaprender la civilización de la desconexión” (en Walsh 2017, p. 71); ese gesto de desprendimiento que nos permite visitar críticamente nuestro pasado, aquello que aprendimos, los modos en que lo aprendimos para reconocer la particularidad de nuestro tiempo, con la vocación de readaptar lo que sea preciso en función de garantizar la vida, entendida como algo un poco más grande que nosotros mismos—en fin, como posibilidad de re-existir lo cual lleva a “crear nuevas formas de subjetividad y comunidad” (Maldonado-Torres en Walsh, 2013, p. 13). Los proyectos de re-existencias tienen la predilección de cuestionar las relaciones y configuraciones que hacen del ser humano una máquina depredadora, promoviendo una ética de vida que rompe definitivamente la dicotomía entre naturaleza y cultura. Desde estos enclaves, y pensando en la investigación biográfico-narrativa, me pregunto si no será necesario/útil (tengo problemas para encontrar la palabra) comprenderla como un proyecto de re-existencia, porque al fin y cabo es la integralidad de la vida la que queda comprometida en sus acciones ¿no? Y, de ser así, de ser la integralidad de nuestra propia condición humana la que se pone en juego en la investigación (yo, como vos, también así lo creo) ¿Cómo no va a estar comprometida nuestra creatividad? Te digo más, incluso —y considerando mi propio formato adquirido en el que una serie de predilecciones han delineado mi modo de ver el mundo, de una forma en la que la ausencia de implicación no es una posibilidad— si pienso realmente en investigaciones objetivas, disque neutrales, en la que se naturaliza un no ser, como forma adaptativa a la descripción reinante del mundo, honestamente, desde mi punto de vista, me parecen de los más creativas, verdaderas obras de arte, despliegues monumentales de toda una serie – súper consagrada— de artificios (Shklovski, 1970).

Creo que me desvié un poco, pero volvamos a esto de la creatividad inherente a las prácticas humanas en relación a esto del no ser y no estar. Como bien vos decís, el meollo parecería que empieza por saber ¿dónde está nuestra atención? A modo de llegar al punto necesito pensar en, por lo menos, dos calidades exageradamente opuestas de “realidades” posibles. Supongamos que nuestra atención está atascada en una descripción dura de la realidad, una realidad preestablecida y totalmente exterior, pero dentro de la cual existimos. Es decir, etimológicamente hablando, dentro de la cual tomamos posición hacia afuera. Es posible que nuestra intervención, en dicha realidad, se limite a describirla. Sujetos pasivos abandonados a los avatares del Mundo (“cosa” unívoca, misteriosa, pero susceptible de ser descifrado/usado). Ahora, si nuestra atención está orientada hacia las tramas relacionales que se confabulan para co-construir los entornos que habitamos, es decir hacia una realidad blanda con la que establecemos relaciones recíprocas, es posible que consideremos nuestra participación en el sostenimiento de las estructuras que hacen del mundo lo que es, implicándonos a nosotros mismos en una revisión cuidadosa de los procesos que intervienen en la producción de nuestra propia subjetividad. Entiendo que este segundo escenario es el que habilita la posibilidad de morar y demorarse, y que requiere “llamar a la imaginación para seguir conectado con una realidad frágil” (Despert, 2020, p. 8). Pero esto no es solamente un giro teórico; se produce en el terreno político, en el campo estratégico del poder, donde se dirimen (por lo menos) dos ontologías que refieren a procesos de constitución complejos y a dos políticas diferentes: por un lado un proceso de constitución fundado en la praxis, guiada por una política de dualismos, y por otro, un proceso de constitución instaurado en la creación y efectuación de los mundos, guiadas por una política de la multiplicidad, la diferencia, el acontecimiento (Lazzarato, 2006). En este sentido, entiendo que sólo las narrativas del acontecimiento, aquellas que hacen emerger relaciones y redes, habilitan nuevos campos de lo posible, abriéndose –necesariamente– a mutaciones, transformaciones subjetivantes, “como otras formas de relación con lo social, con el cuerpo, con la política, con la ética y con el conocimiento (...) El compromiso de estas formas emergentes de vida es con la creación de

otros mundos” (Piedrahita Echandía, 2015, p. 40). En esta segunda lógica, anclada en las ontologías relacionales, el morar y desmorarse encuentra su camino hacia la agencia de micro políticas activas (Rolnik, 2019). En este marco, nuestras actividades de investigación se transforman/transmutan en ejercicios de rastreo, que en detrimento de la técnica ya no son susceptibles de ser considerados en términos de producción, sino de creación y efectuación de mundos; o al menos eso esperamos. Y quizás es ahí donde aparece esa condición de deseo a la que te referís ¿no? El deseo de un posicionamiento colectivo, un posicionamiento que difumina las fronteras del yo y va tras un yo fluido, capaz de responder (esto es tomar responsabilidad) y principalmente, capaz de escuchar porque, al fin y al cabo, como dice Rodolfo Kusch (1973) “en el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros”.

En tus palabras comprendo, cada vez más, que como horizonte de inteligibilidad y sistema simbólico desde el que dibujamos el mundo, el narrar, como acción en el mundo, es indisociable de lo biográfico y lo autobiográfico. Hacer investigación, ser investigación evoca ese estar-siendo kuschiano que conjuga (o cuaja) el ser, el estar y el acontecer como una triada indisociable que juega en la simultaneidad. Un estar-siendo que actualiza en tiempo presente la memoria del pasado, que fue y que no fue, y al mismo tiempo desmarca al deseo de la intención, para actualizarlo en un presente continuo en el que podemos rastrear al futuro en las huellas de lo que estamos haciendo. Implicación radical, escucha activa, ciencia en tránsito, voluntad de vida, conciencia de muerte. No tenemos tiempo, pero tenemos una oportunidad.

Y me quedo con Unamuno (1927), para resonar con tus preguntas, entonces, porque la narrativa, porque lo biográfico y porque lo autobiográfico, quizás, porque “contar la vida, ¿no es acaso un modo, y tal vez el más profundo, de vivirla?” (2009, p. 184).

Gracias Luis, muchas.

Es todo, por ahora.

Lu

Una narrativa visual

Acá estamos María Marta y yo, hace unas semanas en un museo, y creo que la imagen resume esta condición de morar y de desmorar, de habitar y des-habitar y finalmente cuajar mundos.

Esta narrativa biográfica, como proceso de cuajado que en realidad desmora, que habita y que deshabita, tiene una capacidad creativa. Una capacidad performática, una capacidad creadora que convoca, convida a algo que se espera con pasión. Porque enlaza mundos, espera, desea, se interpela, escucha como está escuchando María, crea nuevos mundos sensibles. Esos mundos que son afectivos, afectantes, como caminar descalzo sobre la sal, o escuchando los sonidos del silencio, registrando, tocando sin tocar, conectando con los seres vivos y con los muertos, desde una posición que produce lo que Paul Beatriz Preciado llama la torsión necesaria para intervenir en el magma del gusano. La posibilidad de generar estas topologías relacionales en realidad pone en el centro de la escena o recuperan la hospitalidad performática necesaria no solo de y en los mundos vividos, sino también en los mundos deseados. Esta condición de morar y de desmorar para cuajar el mundo sensible es lo que, de alguna manera, perseguimos a lo largo del tiempo no solo como comunidad, sino fundamentalmente como humanos. Como humanos que viven, sienten, piensan y hacen de la manera más coherente posible la vida mejor en este mundo.

Continuará...



Referencias

- Albán Achinte, A. (2007). El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Ponencia-performance presentada en el 5 Seminario de Formación Artística: encuentro con la creatividad, el arte y la educación, organizado por la Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia, 10 al 12 de octubre de 2007.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Bellaterra.
- Bardet, M. (2020). *Hacer mundos con gestos*. Cactus.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin*. Trad. López Gabrielidis, A. Caja Negra.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- Blaser, M. (2009). Political ontology. *Cultural Studies*, 23 (5), pp. 873-896.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades. Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós.
- Braidotti, R. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómade*. Gedisa.
- Coccia, E. (2017). *La vida de las plantas: una metafísica de la mixtura*. Trad. Milone, G. Miño y Dávila.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *Mil Mesetas*. Trad. José Vázquez Pérez y Umbelina Larraceleta. Pre-textos, 2006-7ª Edición.
- Despret, V. (2020). Prefacio. En Morizot, B. *Tras el rastro animal* (trad. F. Gelman Constantin). Isla Desierta.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- García, C. (1994). Fax U. En *La Hija de la Lágrima*. [Álbum]. Argentina: Sony
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Bucavulvaria.
- Hauser, A. (1993). *Historia social de la literatura y del arte 2*. Labor.
- Heidegger, M. (2001). *Hitos*. Trad. Cortés, H. y Leyte, A. Alianza.
- Kusch, R. (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. Instituto de Cultura Americana.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Tinta Limón.
- Leff, E. (2010). Imaginarios sociales y sustentabilidad. En *Cultura y representaciones sociales*, 9. México, pp. 42-121.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar una coalición contra múltiples opresiones*. Trad. Porta Massuco, C. Del Signo.
- Maturana, H. (1991). La ciencia y la vida cotidiana: la ontología de las explicaciones científicas. En: Watzlawick, P y Krieg, P (comps.) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Gedisa, 1995-2ª edición.
- Morín, E. (1991). Cultura y conocimiento. En: Watzlawick, P y Krieg, P (comps.) *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Homenaje a Heinz von Foerster*. Gedisa, 1995- 2ª edición.
- Morizot, B. (2020). *Tras el rastro animal*. Trad. F. Gelman Constantin. Isla Desierta.
- Moser, B. (2009). *Why This World: A Biography of Clarice Lispector*. Oxford University Press (2009)/Haus Publishing Limited.
- Moser, B. (2019). *Sontag: Her Life and Work*. Harper Collins Publ.
- Nelson, M. (2028). *Los argonautas*. Tres Puntos.
- Piedrahita Echandía, C. (2015). *Subjetivaciones políticas y pensamiento de la diferencia*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, IX/9: 113-121

- Ricoeur, P. (1988). *Hermenéutica y Acción. De la Hermenéutica del Texto a la Hermenéutica de la Acción*. Prelooker, M. M., Adúriz, L. J., Fornari, A., Gorlier, J. C., y La Valle, M. T. Trads. Docencia.
- Ricoeur, P. (1989). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Educación y política*. Docencia.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Trad. Alonso, A. Losada.
- Shklovski, V. (1970). El arte como artificio. En T. Todorov *Théorie de la littérature*, versión española. Siglo XXI.
- Tarde, G. (2007). Monadología e Sociología. En Eduardo Vianna Vargas (org), *Monadologia e sociologia e outros ensaios*. Cosac & Naify.
- Unamuno, M. (1927), *Cómo se hace una novela*. Cátedra, 2009.

Luis Porta

Profesor Titular de Problemática Educativa y Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, CIMEd. Investigador Principal de CONICET. Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Doctor en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado y Profesor en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. Es referente nacional e internacional por sus desarrollos en la investigación narrativa, particularmente el enfoque (auto)biográfico.

luisporta510@gmail.com

Me gusta definirme como un escuchador de historias, de esas que merecen contarse y vivirse: un narrador que, desde su propia historia, proyecciones y deseos vive, siente y piensa junto a otros seres sintientes, vivientes y no vivientes. Me gusta esperar, porque en la espera fluye lo mejor de nuestros aprendizajes vitales. Me gusta vivir, porque en la vida se manifiesta lo mejor de la experiencia sensible.

Luciana S. Berengeno

Licenciada en Gestión Cultural (UNMdP).
Doctoranda en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Becaria Interna Doctoral del CONICET. Investigadora en formación del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en los modos de habitar, los procesos de subjetivación política y la investigación educativa.

lucianaberengeno@gmail.com

Mi nombre es Luciana, y soy una buscadora, curiosa y dispersa, recientemente devenida trabajadora de la academia. Me gusta contar historias, buscarle el pelo al huevo y me desespera tanto como me apasiona, no poder comprenderlo todo. No me gustan las etiquetas pero podría decir que soy una investigadora en proceso. Heredera primordialmente de las pedagogías descoloniales debo a ellas, y a todas las insurrecciones en las metodologías de la investigación mi participación en la vida académica. Creo en que vivimos mal y que el mundo puede ser un lugar hostil, pero también creo en que podemos vivir mejor y en que el mundo es un lugar insondable, y por eso, ahora, investigo.

¿Qué otra “cosa” podríamos investigar? Re/des-educaciones, realismo agencial y giro pedagógico

María Marta Yedaide

Mis razones

Asumo la composición de este texto desde un arraigo biográfico, necesariamente situado en un tiempo espacio, pero a la vez gestado en unas genealogías y los enredos de unas herencias y unos deseos. Me reconozco pedagoga en las inten(c/s)ionalidades de mis intervenciones, a través de las cuales me empeño en acentuar ciertos cortes, diluir algunas fronteras y encontrar un andar que sea alimentado simbióticamente con esta ética que cuento mientras me cuenta. No hay ninguna ingenuidad en estas declaraciones; por el contrario, cada palabra está elegida con alevosía para sincerarme respecto de mis actuales apegos.

Vengo afectada—y alterada—por la promesa de los conocimientos situados y las perspectivas parciales (Haraway, 1988), la investigación narrativa y sus irreverencias (Porta, 2020; Yedaide, Porta & Ramallo, 2021), la propuesta de lo post cualitativo (St. Pierre, 2017; Kuby & Christ, 2018), los posthumanismos (Braidotti, 2015), los nuevos materialismos y su empeño en la inseparabilidad y la mínima posthumana cualidad del actante (Barad, 2007). También se expresan en mi punto de vista las perspectivas descoloniales⁷—especialmente las tesis respecto de la colonialidad del saber, la epistemología del punto cero y la tecnología moderna del testigo modesto, de manos de interlocuciones

⁷ Me refiero tanto a las posturas autoasumidas como decoloniales o descoloniales, así como a los esfuerzos que desde otros puntos de vista y con otras afiliaciones terminan prestándonos lentes para comprender la genealogía de esta mirada contemporánea respecto del conocimiento (válido) y su producción.

oblicuas con Edgardo Lander (2001), Santiago Castro-Gómez (2005) y Donna Haraway (1997), respectivamente, allí donde la criticalidad se vuelve menos abstracta y más cuerpo-territorio, más histórica y singular, pero también cotidiana e inmediata. Reconozco, asimismo, mi fascinación por los feminismos de muchas especies y colores—resueno especialmente con miradas tan diaspóricas como las de Gloria Anzaldúa, Audre Lorde, Bell hooks, Eve Sedgwick, Dora Barrancos, Rita Segato y Diana Maffia. Y, decididamente y con gran expectativa, me abrazo a la fenomenología queer de Sara Ahmed (2019), que hace que me piense habitada/habituada y a la vez abierta a la posibilidad de desorientarme y mudar mis hogares, muchas veces, con otras historias de llegada. Soy narradora y hacedora-compositora de mundos muy concretos y eficientes en sus vocaciones de afectar, como todos y todo (Barad, 2007), pero soy además una entusiasta de lo educativo como esa interrupción voluntaria de los hábitos contemporáneos que corroen a las eróticas (Flores, 2013).

Busco más precisamente sostener el contacto con la sensibilidad que deviene co-responsabilidad y respeto con lo que vibra—aún en silencio, sutilmente—sobre esta tierra. Me interesan las des-educaciones respecto de lo cruel y perverso y la promesa de reeducaciones menos certeras, más fluidas e impermanentes. Entiendo la pedagogía como un corte materiosemiótico que performa una alteración, y me comprometo a que geste nuevos límites que en su iteración construyan otros hábitats, amables y hospitalarios (Barad, 2007; Ahmed, 2019). Desde estas coordenadas debe leerse todo lo que sigue.

Cuando me pienso situada, suelo aseverar que las actuales coyunturas⁸ están signadas por conversaciones acerca de los escenarios que enactúan una pulsión por nombrar, definir o mapear los tiempos que corren. Creo que la fuerza retórica que alguna vez pareció dirigirse a la resistencia—como contra relato—ahora estalla en el telón de fondo del resurgimiento de múltiples cosmogonías (Bardet, 2018). El espíritu rebelde, indomable y guerrero de las teorías críticas, aún las feministas de las últimas olas, parece haber trasmutado en una miríada de expresiones de la disidencia y las reexistencias

⁸ No me alcanza el singular, coyuntura, para dar cuenta precisa de la sucesión de paisajes que veo dominando las esferas públicas recientemente.

con un solo amarre común en la expectativa de abandonar un mundo que se supone agónico, pero se empeña en pervivir (Rivera Cusicanqui en Cacopardo, 2018). En el cotidiano y en la academia veo cómo las superficies topológico relacionales del mundo, obscenamente marcadas por impunes *cafisheos*, se van resquebrajando al latir de corazones guiados por pulsiones éticas (Rolnik, 2019). Lejos de esperar la respuesta en la macro escala social, como rezaba el Iluminismo, deposito también mi confianza en las micropolíticas del deseo, las cuales identifico como responsables de esta sostenida labor de sacudirnos de las prácticas y los relatos que (nos) performan dolor, miseria y asedio a la vida—una batería de asedios materiosemióticos, más bien, respecto de los cuales deseo, junto a otros, extrañarme.

La foto que se muestra ante la pregunta por lo que sucede en educación es caótica pero razonable a la luz de las revueltas epistémicas que se disputan los futuros.

Desde esta localización corpo-geo-epistémica que reconozco como hábitat (Ahmed, 2019), percibo una imagen que predomina en el campo de lo educativo, particularmente, y que se destaca por los excesos en una abierta rivalidad de las formas. No se trata simplemente o solamente de un duelo a muerte entre el conservadurismo —como intenso apego

a los rituales—y la eroticidad—como fuerza vital creadora. La imagen *ch'ixi* (Rivera Cusicanqui, 2016) que reconozco en este enclave singular se puebla de espasmos irregulares, contradictorios, muchas veces incluso inasibles, que ni siquiera son arbitrarias o anárquicas, puesto que se desprenden de arquitecturas de sentido muy coherentes, muy entramadas en ciertas materialidades, muy verosímiles. La foto que se muestra ante la pregunta por lo que sucede en educación es caótica pero razonable a la luz de las revueltas epistémicas que se disputan los futuros. Parece que habitáramos un tiempo suspendido entre aquella forma conocida pero inminentemente decadente y la promesa de una fuga hacia otras figuras menos autoritarias—es decir, más débil o intermitentemente autorizadas.

Tal vez sólo se trate de caer en la cuenta de la cualidad abierta de las experiencias, su tendencia a la porosidad cuando logran abstraerse de las

fuerzas violentas de los fanatismos. Estoy en este momento convencida de que hay algo nocivo en la fijación con las formas; lo absoluto parece ser una absurda radicalización de la recurrencia, una esencialización de un hábito al que nos hemos efectivamente habituado. También creo, incluso paradójicamente, en la imposibilidad de dejar de crear-nos formas para habitar. En todo caso comulgo por creer un poco menos en nuestros fictos imprescindibles, dejar que se profanen más asiduamente, abandonar-nos, errar (Halberstam, 2018).

En esta trama inconsistente, inestable y enredada propongo revisar los cortes agenciales que signan a la investigación educativa. Me refiero a las definiciones (Pérez, 2016) a las que nos hemos habituado y que han sido por esto investidas de carácter de Verdad. Me interesan particularmente, y desde hace tiempo ya, las genealogías de los cortes que performamos y la fuerza de interrupciones que pueden desestabilizar las rigideces en la academia (Yedaide, 2021a, 2021b, 2022; Yedaide y Porta, 2020; Yedaide, Ramallo y Porta, 2021). Encuentro en las tesis descoloniales razones socio-históricas de peso para comprender el sentido de las separaciones sujeto-objeto y la obstinación con la neutralidad, la generalización y la objetividad, pero no deseo sumarme a los regímenes de poder que implican (Lincoln, 2011; Denzin, 2018), dejando que todo siga igual. Como proponen Kincheloe y McLaren, las prácticas de investigación de la corriente principal (*mainstream*) están comprometidas con los sistemas de opresión, y no hacer nada es colaborar con la perpetuación de estas relaciones. Hacer, por otra parte, implica una cierta vulnerabilidad (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021), un riesgo de quedar excluidos de los modos aprobados de investigar en manos de los privilegiados que ostentan “la franquicia de la razón y la racionalidad” (Kincheloe & McLaren, 2012, p. 247).

Al pensar la investigación, entonces, me inclino a inscribirla en su fuerza pedagógica (Yedaide, 2019) y a repensar a las pedagogías como prácticas de autorización social, investidas con poder público para cortar – definir, decidir, regir, y entonces performar—lo educativo (Yedaide, 2021a). La entiendo como un espacio de auto-arrogación de potestad cívica para promover interrupciones y deshabituaciones, y propiciar otras historias más sensibles y responsables.

En el cotidiano esto implica desterritorializarme (Deleuze y Guattari, 1973; Nordstrom, 2018) de modos clásicos de practicar la investigación y su enseñanza, fomentando la explicitación de las intencionalidades político-pedagógicas de los proyectos, los puntos de vista y sus arraigos, las relaciones colaborativas y solidarias con los otros participantes de las investigaciones, el abandono de los mitos de la objetividad y la neutralidad, y la renuncia a la Verdad, en singular y generalizable, en favor de la autenticidad y la validez catalítica y educativa (Guba y Lincoln, 2012). Estos posicionamientos, que son ético-onto-epistémicos (Barad, 2007), no son gratuitos: me/nos implican en disputas por el sentido de investigar que siembran sospecha, temores y rivalidades con colegas, desafíos a los formatos de control y regulación científica, y en muchos casos algunas formas de destierro (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

En la comunidad en la cual trabajo sostenemos este giro pedagógico—en el sentido en que lo concibe Norman Denzin en 2018 pero también como se propone arriba—con pasión y dificultad, gracias al respaldo de colegas como los ya citados, con quienes compartimos rebeldías. El giro también se nutre de la sincronía que estas formas de investigar tienen con otros movimientos emergentes y se potencia, sobre todo, cuando algo del orden de lo esperado y deseado sucede a quienes se congregan alrededor de un proyecto de investigación con estas características. La honestidad, la humildad y la horizontalidad suelen ser especialmente bienvenidas en entornos habituados a las exclusiones, las rigideces y el afán por los credencialismos. A medida que (nos) hacemos investigación con otras pretensiones y disposiciones, se van autorizando conocimientos pequeños pero sentidos, se respira como mayor comodidad, las atmósferas son más amables (Porta, 2020).

El giro, como forma/imagen, puede entenderse a la manera de itinerarios circulares o elípticos, como aprendimos que giran los planetas alrededor del sol. Yo preferiría correrme de ese hábito y pensar en el giro, en cambio y como invita Ahmed (2019), como eso que hacemos al escuchar que alguien pronuncia nuestro nombre. Esto me permite reconocer el poder de lo establecido a fuerza de re-iteración, pero también me despierta a la potencia de la desorientación. Quiero aprovechar el camino que se vuelve pregunta

(Ahmed, 2020) para interrumpir ciertas habituaciones y proponer recorridos que me convocan hoy al soñar deseducaciones. Yo también, como Sara Ahmed, estoy comprometida con revolucionar los predicados.

Y como una académica consciente de la necesidad, también, de territorializarse, demoro en este instante mi invitación—el convite de mis intenciones pedagógicas para la investigación educativa en estos escenarios contemporáneos—para dar cuenta de la postura que ha tomado de rehén a mi punto de vista.

Quiero aprovechar el camino que se vuelve pregunta (Ahmed, 2020) para interrumpir ciertas habituaciones y proponer recorridos que me convocan hoy al soñar deseducaciones. Yo también, como Sara Ahmed, estoy comprometida con revolucionar los predicados.

La expresión no me parece exagerada.

Creo que la lectura de los postcualitativo, que me dejó a la orilla de la física cuántica a través de Karen Barad, es hoy a la vez continente de mis sentipensares y nutrición para mis intencionalidades pedagógicas. Daré cuenta, entonces, de las historias que ella cuenta antes de convidar mis preguntas y gestos para la interrupción de nuestras performances en la investigación educativa.

Mi libreto contemporáneo: el realismo agencial y sus invitaciones (im)posibles

Porque las verdades que ni siquiera sospechamos tardan mucho

En hacerse sentir, como cuando trece especies

De lagartos de cola látigo compuestas completamente de hembras

Permanecen sin ser descubiertas debido al sesgo

Respecto de que cosas como esas puedan existir,

Tenemos que encontrar al universo a mitad de camino.

Alice Fulton, “Cascade experiment”⁹

Tomo de Karen Barad la propuesta de situarme ontológicamente en el realismo agencial, convencida de que los argumentos que propone en *Meeting the Universe Half Way: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Duke University Press, 2007) son cortes que deseo ver convertidos en hábitos—conceptos, verdades inesenciales, inestables y contingentes. Lo hago con consciencia de las contradicciones, intentando ubicarme en un movimiento que se reconoce actante, pero sólo parcial y acotadamente influyente en el devenir de las cosas. Piso la huella de Barad y sus secuaces para disponer mi voluntad en la conformación del *well-trodden path*—esa imagen que propone Ahmed para que recordemos la fuerza de la iteración en la construcción de lo que naturalizamos como real.

Barad toma de Niels Bohr las implicaciones ontológicas de lo que ella llama su filosofía-física. Entiende que la física cuántica nos obliga a considerar cuestiones epistemológicas y ontológicas—ético-conto-epistémicas, de hecho—que disputan la mirada más canónica que mantiene a lo material y lo semiótico—a cualquier cosa, en realidad—como preexistente o separable. Los enredos o intraacciones son la inevitable opción de todo actante en el continuo devenir del mundo, exista o no una intención humana en juego. También reconoce Barad la influencia de las teorías poscoloniales, post-marxistas, postestructuralistas, el feminismo y los estudios de raza; las voces de Judith Butler y Donna Haraway, entre muchas otras, se entran en complicidad mostrando un juego de conspiraciones que le colaboran con la exploración de lo que llama “cortes agenciales”—esas producciones materiosemióticas que acontecen en la intraacción de múltiples actantes/actancias y cuyas exclusiones y genealogías nos invita a explorar.

El realismo agencial tiene mucho por decir, especialmente, sobre la práctica científica, a la cual busca rescatar de la imposible escisión que la atraviesa en el corte naturaleza-sociedad. Las prácticas de construcción de los conocimientos—como todo otro actante—son enacciones/performance

⁹ Barad (2007, p. 39), mi traducción.

materiosemióticas que conforman el propio fenómeno que buscamos conocer. Esta era la tesis central de Niels Bohr, quien había advertido que los dispositivos—tanto los instrumentos como los conceptos, por ejemplo, necesarios para operar y/o interpretar a partir de esos instrumentos, incluso los conocimientos para construirlos—colaboraban con la constitución de los objetos “estudiados” y sujetos “investigadores”.

El realismo agencial que Karen Barad propone tensiona, entonces, tanto al representacionalismo típico de la ciencia moderna como al que sustenta al construccionismo social, extendiendo además las propuestas de Michell Foucault y Judith Butler a un escenario posthumanista e inexorablemente interdependiente—en sintonía plena con la postura de Haraway (2017). De esta autora tomará también la difracción como alternativa superadora de la reflexión. El análisis de las diferencias—los cortes—importa, finalmente, porque estas son siempre producidas con la necesaria exclusión de algo, y esa exclusión, propone Barad, también importa. La producción de sentidos no es a posteriori de algo – unas condiciones materiales, unos discursos—sino que participa en tanto actante de procesos de permanente definición que en simultáneo los definen. Las actancias no humanas tienen en el devenir de estos cortes tanta importancia como lo que solemos llamar—y adscribir a las personas—sistemas de creencias o grandes relatos. Es en este contexto que resulta éticamente válido explorar cómo se producen ciertas distinciones—como materializaciones que, por efecto de la iteración, terminamos percibiendo como reales, independientes o preexistentes.

Tal vez el aval más poderoso en la propuesta de Barad venga, precisamente, de su inscripción en la matriz epistemológica de la física. Aun cuando la tesis se afilia a regiones fronterizas de este “dominio disciplinar”, la discusión se territorializa en las reglas prácticas (discursivas y otras) de la física. Parte de los capítulos 2 y 3 de su libro, y especialmente el capítulo 7 se distinguen por un elevado grado de encriptación disciplinar, prácticamente excluyendo de su lectura a quienes carecemos de formación en ese campo.

La contundencia con la que ilustra nociones como continuidad materiosemiótica, enredos, difracciones o cortes agenciales mediante referencias a otros fenómenos –incluyendo otras investigaciones—también

confiere autoridad a la discusión. Particularmente interesante es la referencia al estudio de Monica Casper sobre cirugía fetal experimental y las prácticas políticas-tecnocientíficas, así como el texto de Leela Fernandes sobre el piso de una fábrica, el logo más pequeño del mundo o un tipo particular de estrella de mar (*brittlestar*).

Entre estos enredos Karen Barad nos deja fuera de la posibilidad del higienismo tan propio de las cartografías topológico-relacionales de la modernidad colonialidad. No es posible ignorar ya que el truco de dios—como lo llamó Haraway en 1988 —es una opción de quienes no están/estamos marcados. Allí donde algo se ha definido con precisión quirúrgica hay siempre una genealogía y una región de exclusiones, todo funcional a la perpetuación de un determinado hábito. Procesos de materialización particular se estabilizan por efecto de la asiduidad en la iteración, y terminan construyendo efectos de verdad. Preguntar(se) por la historia de esos cortes y esas exclusiones puede ser la tarea del cientista social la cual—lejos de influir poderosamente en el devenir de las cosas—simplemente implica una agencia/actancia en el concierto de múltiples intraacciones que van dando luz a particulares devenires.

La opción es ética, pero es humilde, está enredada en un entramado complejo e indomable. Aun así, vale la pena.

Los cortes que prefiero

Debemos buscar perspectiva desde esos puntos de vista, que nunca pueden ser conocidos de antemano, que prometen algo bastante extraordinario.

Donna Haraway¹⁰

He compartido en algunos foros mi apego al poema de Khalil Gibran sobre los hijos—un poema que ha logrado, paradójicamente, inspirarme en el desapego respecto de mis propios hijos y sus vidas. Me gusta especialmente cuando dice “Tú eres el arco por el cual tus hijos como flechas vivas son lanzados” porque alude a la “inclinación de tu mano de arquero” como el

¹⁰ En “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99 (p. 588).

mísero—y aun así importante—arsenal que los padres tenemos para influir en esos destinos. Me gusta honrar la invitación posthumanista de percibirnos ínfimos en los trazos de la experiencia común, y me propongo entonces decidir cuál puede ser esa leve inclinación en mi mano de arquera/pedagoga.

Tengo algunas convicciones que deseo sostener como de-finiciones; entiendo que vivir en ellas un tiempo podría significar inclinar(me) hacia la performance de ciertos hábitos que sincronizan con mis decisiones éticas. Las relato a continuación de a una, con plena consciencia de las yuxtaposiciones y los solapados. Cuando estoy por desesperar vuelvo al fragmento de El idioma Analítico de John Wilkins, de Jorge Luis Borges¹¹, al cual llego en la lectura de Foucault (2011). Mis convicciones se parecen a las clasificaciones de ese sabio diccionario, y eso me tranquiliza.

Estos son, entonces, los cortes que hoy deseo performar para contarme—y agenciar—la investigación educativa.

Comenzaré diciendo que prefiero los verbos a los sustantivos. El verbo “teorizar”, por ejemplo, me resulta más honesto que “la teoría”. En el primero recupero la consciencia de un sujeto—un algo o alguien que ha, intencionalmente o no, provocado lo que sigue. Luego, el verbo me da la sensación de contemporaneidad y contingencia: se trata de un proceso, una transición, un acontecimiento vivo, todavía disputable en sus productos, intervenible. También puedo intuir el objeto directo, aquello sobre lo que se impone en sujeto con su acción.

La “realidad” se muestra más como un efecto del mirar, una habituación de la mirada que puede desorientarse, extraviarse, mediante la obstinación de nuevos relatos.

Luego, y ya al preguntarme por investigar particularmente, me gusta pensar que es un modo de co-escribir los Grandes Relatos – ese nombre de adopto siguiendo a J-F Lyotard (1979) para hablar de las estabilidades que ciertos significantes logran a razón de estar imbuidos de poder social. La “realidad” se muestra más como un

¹¹ En *Otras inquisiciones*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1952-

efecto del mirar, una habituación de la mirada que puede desorientarse, extraviarse, mediante la obstinación de nuevos relatos. Si los “conocimientos teóricos” son hábitos que nos orientan en nuestra vida, me entusiasma la creación y procreación fecunda de prácticas (narrativas y otras) alternativas, disidentes, capaces de forjar otras habituaciones.

También me interesa últimamente, y en estrecha relación con lo anterior, la potencia del intervalo—en palabras de Butler, 1997—y el desplazamiento o la interrupción. La promesa de cada réplica esconde la variación, una sublevación casi necesaria que genera la oportunidad de una nueva orientación, unas otras prácticas a replicar. Con una brújula ética (Rolnik, 2019), investigo para propiciar(me) interferencias, para hacer lugar a las alteridades—incluso a veces, cuando tengo el coraje, para ir tras lo que es inadmisibile, oscuro y desagradable (Cornejo y Ruffer, 2020) pero constituye una otredad significativa (Haraway, 2017) de la cual no puedo prescindir.

Seguramente por la influencia de la criticalidad en mi propia historia, también me aprovecho de investigar en su dimensión tecnológica; advierto en las prácticas y discursos científicos una concentración de autoridad que me resulta útil para desarmar, dismantelar, discontinuar, hacer fracasar (Halberstam, 2018). Creo que los ambientes materiosemióticos que constituimos y nos constituyen están compuestos—siempre momentáneamente—de muros y tabiques contruidos con nuestras propias costumbres. En nuestros hábitats académicos la ciencia es importante, verosímil, respetada en su capacidad de orientar nuestras vidas. Las opciones pedagógicas que se activan en estos entornos son fecundas.

No son muchos los cortes, como puede verse, pero suficientes para mantenerme erotizada, revolcada en una pedagogía viva con algo digno para hacer en la fatal intensidad de los tiempos que corren.

¿Y entonces?

Entonces desde estas de-finiciones nacen dos gestos que deseo abrazar. Por un lado, pretendo performar la investigación en la universidad abandonándome un poco más a las otras agencias, a las actancias que colaboran con el permanente devenir del mundo tales como edificios,

condiciones atmosféricas, gérmenes, paros, poemas, tinta, tráfico y etcéteras infinitos. Creo que somos miopes a las intervenciones de millones y minúsculas cuestiones de lo educativo que podrían ser muy informativas de las opciones a mano —el tiempo del recreo, el polvo de la tiza, la frase en el boletín, el frío de las mañanas, el pelo sucio, el cordel de la bandera, la fila, el aire viciado de los mediodías en las aulas, el basural, el ruido en las panzas, y otros etcéteras infinitos.

Luego, me convence la invitación de Karen Barad a atender a los cortes, sus historias y sus exclusiones, lo que hacen, cómo importa y a quién/es. Investigar podría ser una práctica mancomunada de gentes queriendo entender(se) en sus hábitats, demorando la réplica para entretener preguntas capaces de crear orientaciones más benignas, soberanas.

Detenerme en los cortes, abandonarme a lo otro. Mi mantra contemporáneo mientras peregrino en compañía hacia un mundo que duela menos.

Las citas, los apoyos

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trans. Javier Sáez del Álamo. Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bardet, M. (2018). Excursus ¿Cómo hacernos un cuerpo? Entrevista con Suely Rolnik. Gago et al., *8M Constelación Feminista*. Tinta Limón.
- Bradotti, R. (2015). *Ciencias posthumanas: La vida más allá de la teoría. Lo posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (1997). *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. Routledge.
- Cacopardo, A. (2018). Nada sería posible si la gente no deseara lo imposible. Entrevista a Silvia Rivera Cusicanqui. *Andamios*, Vol. 15, No. 37. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cornejo, I. & Rufer, M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. Centro de Estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2020 [1976]). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denzin, N. (2018). Performance, Hermeneutics, Interpretation. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection*, SAGE Publications Ltd. 200-216.
- Flores, V. (2013). Interrupciones. Ensayos de poética activista. *Escritura, política, pedagogía*. La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2011 [1968]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. 2ª edición. Siglo Veintiuno.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Gedisa.
- Halberstam, J. (2018). Introducción: baja teoría. En *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective, *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99.
- (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trans. Isabel Mellén. Bucavulvaria ediciones.
- (1997). *Modest_Witness@*. Routledge.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. Denzin, N. y Lincoln, Y. *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II, pp. 241-315.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Ciccus.
- Lincoln, Y. (2011). Los Comité de Conducta Ética y el Conservadurismo Metodológico. Los cuestionamientos del paradigma fenomenológico. Denzin, N. & Lincoln, Y. (comps.). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.

- Lyotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. University of Minnesota Press.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, 24 (3). pp. 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5. pp. 184-198.
- Porta, L. (org.) (2020). *La expansión biográfica. en educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (9). pp. 686-698.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2020). Defusing Master Narratives: Decolonial, Insurgent, Gentle Moves in a Con-Text of Teacher Education and Educational Research. *Language Studies in a Decolonial Interpretative Key. RC 25, Language and Society*, Special Thematic Issue.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa*, 23 (1).
- (2021a). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.
- (2021b). La investigación educativa en tiempos convulsionados: Horizontes de sentidos y deseos. *Revista Rutas de Formación, Prácticas y Experiencias*, Vol. 21, Dossier Narrativas pedagógicas, investigación educativa y formación docente. SENA- Colombia.
- (2022). Disputando los confines territoriales de la narrativa en la vida académica: Habitar entre la posibilidad y el deseo. Ribeiro, T.; Ramallo, F. & R. Godoy Lenz (comps.). *Investigaciones vivas en Educación*. Universidad de La Serena.
- Yedaide, M. M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amares, enredos y desgarros. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N°31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 381-396. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

myedaide@gmail.com

Suelo presentarme como pedagoga crítica, descolonial y queer con puntos suspensivos, para hacer lugar a mis nuevas, oportunas obsesiones.

Las contemporáneas me llevan a travestir la investigación educativa. Llevo en las venas la vocación política, las ganas de revolucionar lo que haga falta. Como canta Julia Zenko “Me duele la gente, su dolor, sus heridas”. También últimamente me duelen los cerros, las aguas, todos los bichos y las cosas, incluso algunas palabras.

Flujos en la investigación en educación: des/com-posiciones, eróticas y experiencias

Francisco Ramallo

Como Marc Augé (2012), creo que cuanto más se nombra al “yo” más duplicada es su representación. Dado que se crea la ficción de un narrador que aparentemente domina el relato por completo, la autobiografía en esta escritura se detiene en la erótica como una vuelta sobre uno mismo que confunde la indivisibilidad de nuestras pieles en los ambientes que habitamos.

Esta vuelta sobre sí mismo está conectada, entonces, con nuestros cuerpos independientemente de cualquier deseo autobiográfico (Augé, 2012). Mi vida privada ha sido excluida, aunque los deseos de mi devenir hagan carne epistémica en este texto. Esta ausencia establece el límite y expresa la ambición de abstraer de una vida particular algunos elementos supuestamente relevantes para interrelacionarlos con la investigación. Aun cuando se despoja de toda subjetividad y se asume la apariencia de una búsqueda pura de la forma, lo que se hace mediante un esfuerzo constante es distinguir el acto de enunciar de quien escribe. Y ese esfuerzo implica descomponer la perspectiva académica sobre las comunidades cuyos límites conocemos, aunque poco sabemos respecto de cómo habitarlos.

Me interesa, entonces, a partir de la noción de erótica, reapropiarme de los límites de la individualidad de la biografía. Lo especular me importa como a Bejamín Moser (2018) para suponer la vulnerabilidad e interdependencia humana, algo que no se conoce con certeza pero que comenzamos a nombrar con algunas tesis con la categoría *interbiografías*. Victoria Crego, Martín Vera, Débora García, Mariana Asensio y Mariana Martino desplazan, en sus investigaciones, la individualidad del concepto de auto-biografía conectando nuestra vida con la de otros, a partir de la experiencia de salirnos de nosotros mismos, narrando nuestra propia posición en la investigación social. Al reconocer una recogida de datos no extractivista, nos centramos en el narrar

de la biografía que componemos en la indivisibilidad con lxs otrxs mediante ejercicios de investigación, formación y acción (Suárez, 2016) que compartimos en el Grupo de Extensión Pedagógica y en el Grupo de Estudios APIE (Autobiografía, Performatividad e Investigación en Educación), que componemos también en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

La erótica aparece como aquello que nos ocurre a nosotros mismos con el conocimiento en los ambientes que habitamos, un espacio biográfico en común-unidad. Dado que las historias nunca vienen dadas, sino que las des/componemos valorizando y resignificando enunciaciones y lenguajes posibles, en la profundidad de esos relatos existe un atravesamiento común y descentrado. La narrativa es quien da una historia a nuestra vida: uno no narra su vida porque tiene una historia, uno tiene una historia porque narra su vida (Delory, 2003).

La erótica aparece como aquello que nos ocurre a nosotros mismos con el conocimiento en los ambientes que habitamos, un espacio biográfico en común-unidad.

Ese narrar para Antonio Bolívar (2002) compone una epistemología, en tanto forma de relacionarse con el conocimiento que creamos y movilizamos en un ambiente específico.

El título de este capítulo alude al deseo de erotizar la investigación en educación, des/componerla con experiencias situadas y posicionadas en los ambientes en los que se desplazan nuestros cuerpos. Me interesa transbordar la actitud interpretativa del contenido y del dato realista que esconde la lineal lectura recta –o hétero para la pedagoga Débora Briztman (2016)—, habitando corporalmente un desplazamiento de la actitud hermenéutica tal como la Instalación que presentamos recientemente con María Alejandra Estifque “Sobre-adaptación”. Como plantea Susan Sontag (2018), quiero valorar la experiencia sensorial en el enunciar y recuperar las experiencias que vivimos como investigadores desde los sentidos de una contra-interpretación. Al respecto de la experiencia de componer saberes, valoro la abyecta escritura, des(com)posiciones, como una pregunta interminable, una indagación frágil y

de riesgo a la escucha de modos posibles respecto del paréntesis que remarca la recursividad y la (inter)relación de las acciones de componer y posicionar.

¿Cómo vivimos nuestros cuerpos en una investigación? ¿Cómo nos atraviesa una investigación por el cuerpo? ¿Qué nos ocurre en el cuerpo cuando interpretamos? ¿De qué manera leemos la representación intelectual de los movimientos de nuestras palabras? ¿Cómo descomponemos la linealidad de la lectura? Retomo la experiencia conjunta de des/componer una biblioteca en sobres, erotismo en putrefacción y fermentación que contagia lecturas contra-rectas de una realidad que nunca es una. Y abrazo a la erótica para remarcar el lugar que ocupamos como investigación, aquel que está en la interdependencia de los cuerpos y no en la individualidad de un sujeto (Lorde, 2016).

Espero compartir a una sin-tesis: afectar el conocimiento es posicionarse en él, advertir no sólo lo que es sino lo que hacemos—diría Luis Porta (2021), al respecto de la expansión de biográfico, lo que ese conocimiento hace con nosotrxs. Un desplazamiento erótico, entre lo ontológico y lo performático, entre lo que es y lo que podemos hacer con aquello que es.

Para este capítulo enunciaré tres interrogantes y aproximaré algunas respuestas que se acercan a las experiencias que movilizan nuestras investigaciones y erotizan nuestras enunciaciones.

¿Qué flujos de narrativas propician una des/com-posición en la investigación en educación?



Imagen 1. Instalación Sobre-adaptación, del autor junto a la artista y tesista María Alejandra Estifique.

Deseo anteponer los flujos donde se moviliza una investigación en educación; por eso elijo primero remarcarlos en su des/com-posición. El reconocimiento, no sólo intelectual sino también corporal, sexual y afectivo me condujo a colocar la conversación en los movimientos fluidos entre pieles y cuerpos. La nómade sobreinterpretación alude a un estado fluido de la materia, la experiencia sensorial y la importancia de lo que nos ocurre entre nuestros cuerpos. La sangre, la orina, la saliva, el sudor y las lágrimas en su caótica dimensión vibratoria atraviesan las narrativas que componemos; como estados de olvido de sí mismo discuten con la linealidad de la mediación de la transmisión pedagógica, la racionalidad evolucionista, la retórica salvacionista cristiana, la evangelización humanista y la intelectualización de la educación (Ramallo, 2019).

Los flujos descentran y proyectan inestabilidad o ambigüedad al reconocernos como sujetxs autónomos. Lejos de encriptar(se) en canales cerrados, las narrativas que componemos en la investigación en educación oscilan o más bien vibran entre el incesante juego de instituir y desinstituir los cuerpos que importan (Butler, 2015). El placer de lo que fluye se mixtura y disputa entre sí, se solapa, se entrecruza y se yuxtapone porque no se amarra en la rigidez de un texto. La ficcionalización del realismo epistémico y la rígida posición del positivismo empírico se detienen ante la resistencia, la ignorancia, el límite, la sombra y la ausencia que reina en la inter-conexión de nuestros cuerpos (Halberstam, 2011).

Las maneras en las que enunciamos las narrativas que componemos en la investigación en educación fluctúan en medio de un debate que también suele caracterizar al conocimiento científico, respecto de la separación entre investigación y vida (Godoy Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2021). En esta separación el realismo se autoarroga una posición crítica, racista y patriarcal que daña los modos de educarnos, aunque el cuerpo y la erótica vayan por otro lado (hooks,

2019). Los flujos no son rectos; se deslizan por los ambientes en los cuales los cuerpos se (des)enraízan.

En la investigación en educación, situado en mis propias experiencias, desearía reconocer tres flujos narrativos. No quedo demasiado alejado de los hallazgos que compartí en mi Tesis de Doctorado al comprender los modos en los que se narran las historias en la educación (Ramallo, 2017); es fácil de reconocer(nos) en un flujo *patriótico-fundacional* cuyo valor está en la patria (patriarcado), la nacional división colonial y los territorios a conquistar como origen. Caricaturizando este flujo, está caracterizado por la celebración de la modernidad, el humanismo y el eurocentrismo universalizado de la escuela patria, la institucionalización y legitimación de la desigualdad social que nos separa por naciones para hacernos olvidar que somos común-unidad.

De este flujo me quiero des/marcar porque creo que la soberanía del cuerpo es terrenal; amo la tierra donde nací, aunque soy de su paisaje y no de sus fronteras. Sus límites nos hacen migrantes y desprecian al “otro” vecindario. El nacionalismo (competencia imperial) no cuida a lxs niñxs que hoy lleva a la nombrada tercera guerra mundial—legado del mundo blanco que la Europa dueña del planeta quiso celebrar. Los territorios son ambientes para despertar la ayuda mutua y la cooperación, (sobre)vivir en la destrucción

**Hoy nuestra primera bandera
esa la Inter-dependencia y la
necesidad de no dejar a nadie
atrás.**

planetaria que las armas saben enseñar y la educación descompone en su indivisibilidad. Hoy nuestra primera bandera es la inter-dependencia y la necesidad

de no dejar a nadie atrás (Halberstam, 2011).

Existe un flujo consolidado en la omnipresente y auto-arraigada potestad del privilegio que desearía llamar *crítico-científico*. Caracterizado por la transformación intelectual, es tecnocrático y asume una vanguardia en su instrumentalismo sistémico y su principio como el “deber ser”. Reacciono a este flujo desterrando la razonabilidad y recuperando las acciones que desde el nombrar de una *pedagoría crítica* queremos desmarcar respecto de la dolorosa pedagogía crítica (Ramallo, 2019).

En la tripartita taxonomía de esta pregunta advierto un flujo que animo a recuperar. Desearía con la utopía queer de José Esteban Muñoz (2019) recordarme que nunca fuimos cuir y nunca lo seremos, y en ese horizonte la performatividad me pone en la repetición y la acción del flujo *inter-biográfico*. Más allá del realismo epistémico, adscribo aquí al desplazamiento sensorial que renuncia a la objetividad y la neutralidad de construir conocimientos en pos de movilizar narrativas de las experiencias que vivimos en los ambientes que nos descentran del reiterado yo.

¿Cómo nos posicionan estos flujos de narrativas en la investigación en educación?

Estos flujos nos determinan y no son declaraciones de principios abstractos, sino que nos componen y vinculan de diferentes maneras con una investigación en educación. En el flujo *patriótico-fundacional* la Investigación en Educación (con mayúscula) se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia afectiva con la realidad que narramos. Este flujo realista y anquilosado es nostálgico, abstracto y pesimista. Limitado al duelo de lo que es y no a lo que podría ser, este flujo nos posiciona repitiendo pasivamente el relato normalizador/colonizador de la modernidad y el humanismo. Tal como un copista que refleja una obra que es ajena, el enunciador está ausente y su sujeto táctico es omnipresente.

En el flujo *crítico-científico* el narrador interviene, cambia y reconstruye la realidad. Es parte activa de la enunciación, está ahí creando realidades y nombrando el mundo. Lo hace desde sí, aunque con una posición asumida en la autonomía. Muchas veces con auto-arrogancia y con una omnipresencia escondida, en el recto lugar de enunciación que se delimita intelectualmente y se expresa en la racionalidad científica. Diría María Marta Yedaide (2018) que una investigación crítica se auto-arroga una potestad discursiva, nombrada desde sí. En su intermedio este flujo también recae en el dirigir, en el paternalismo de la mediación instrumental, sistémica y técnica el vicio pedestre de la pedagogía (hooks, 2019). Jerarquiza posiciones como bueno/malo, olvidado/memorable, sujeto/ambiente, dado que se concentra en

lo que puede ser, el deber ser y sólo algunas a veces en lo que hacemos con una investigación.

El flujo *inter-biográfico*, más que reflexionar sobre la realidad o su capacidad de intervención, nos posiciona en lo que nos ocurre a nosotrxs mismos, en las maneras de afectamos con un conocimiento. Allí me posiciono en el deseo de erotizar la investigación en educación. De objeto a sujeto, el placer subjetiviza mi acción, destila mi autonomía y coloca a mi subjetividad en la performatividad: no somos sino hacemos. Ello implica recuperar conocimientos que se des/componen en ambientes que demandan más de la comprensión de situaciones para la elaboración de procedimientos, formas de actuación y explicaciones propias. Las materialidades que entrelazan nuestros cuerpos humanos y no humanos nos permiten mover para ubicarnos entre las líneas estriadas y las fugas que conforman ese plano. La comprensión de algo tan inconmensurable como la sensación de inmunidad de un cuerpo en su fuerte exposición a un ambiente degradado nos ubica en un planeta que es un organismo vivo y que nunca podría posicionarse en una monoepistemología.

¿Cómo erotizan la investigación en educación las des/com-posiciones de estos flujos?

La erótica reconoce la experiencia sensorial y el placer a partir de los sentidos que ponen en juego nuestros cuerpos para investigar. Ver, oír, sentir, oler, un poco más, diría Sontag (2018) desde el acto de contrainterpretar. Posición que reemplaza a lo afectivo de su

La erótica reconoce la experiencia sensorial y el placer a partir de los sentidos que ponen en juego nuestros cuerpos para investigar.

romantización, intelectualización, anticognitivismo, racionalización y moralización. Erotizar es atraer la vida a lo que nos mueve, es fluir en el desequilibrio del cuerpo. Es recuperar y reconocer, como flujos fuera de sí, los sentidos que nos habitan interdependientemente.

Los flujos cuir o inter-biográficos en la investigación no valoran sólo el lugar del enunciador sino de la enunciación. Lejos de la señalada omnipresencia,

renuncian a la normalidad y estabilidad del saber. No se preocupan por acumular conocimientos, teorías o presumir saberes; más que en un conocimiento exacto fluyen en las experiencias que movilizamos a partir de una investigación. En ellos no hay jerarquías en las posiciones, sino un devenir erótico que restaura el estudio no normativo de los afectos en la investigación en educación desde su carácter fluido y su débil arrogancia, a partir de textos como los de bell hooks, Audre Lorde, Susan Sontag, Gayle Rubin, Eve Kosofsky Sedgwick y Judith Butler, y más al sur Larissa Pelúcio, Suely Rolnik y Val Flores. Su nombrar está vinculado a las demandas sociales de atender al dolor social de las desigualdades corporales.

La erótica apesta las subjetividades intelectuales con marginalidades materiales y disidencias corporales que travistieron su poesía en un estímulo para perseguir la experiencia sensorial más allá de las convenciones del pensamiento. En la necesidad de debatir sobre la textura por medio de los sentidos, Eve Kosofsky Sedgwick (2018) reivindica un pensamiento y una pedagogía no dualista que reconoce una condición material del tocar, que es siempre querer llegar a alguien, acariciar, levantar, conectar o envolver-nos. Amplía el sentido mismo del tacto físico y nos provoca a sentir el tacto más allá del enfoque dualista sobre la agencia y la pasividad que convirtió su discursividad. En tal sentido, desplaza los sistemas de inteligibilidad dicotómica de la emoción/razón para, en su lugar, priorizar la manera en que estas se mueven eróticamente entre los cuerpos, al percibir una intimidad entre el sentir y el tocar, demostrando cómo texturas y emociones “tocan la fibra” (Sedgwick, 2018). Su lectura de la erótica tiene una mayor libertad que las pulsiones con respecto a la temporalidad o al interés por algo. Para Sedgwick los afectos pueden estar ligados a las cosas, personas, ideas, sensaciones, relaciones, actividades, ambiciones, instituciones y cualquier otro tipo de cosas, incluidos otros afectos. Su especificidad, entonces, radica en que:

Si la textura y el afecto, el tocar y el sentir parecen formar parte de los mismo, no se debe a que compartan una especial exquisitez de escala, tal como la que necesariamente pediría una lectura detallada o una descripción densa. Lo que textura o afecto tienen en común es que a cualquier escala que los contemplemos, ambos

son irreductiblemente fenomenológicos. Describirlos primordialmente en términos de estructura siempre comporta una falsa representación cualitativa. Prestar atención a la psicología y a la materialidad a nivel del afecto y de la textura es también adentrarse en un terreno conceptual que no está conformado ni por la falta, ni por las dualidades de sentido común del sujeto frente al objeto, ni de los medios frente a los fines. (Sedgwick, 2018, p. 29)

Sin-tesis

Como sin-tesis (o síntesis) desearía referenciar tres experiencias de investigaciones propias que ejemplifican y caricaturizan cada uno de los flujos señalados anteriormente, como materialidades ávidas de su erotización.

En 2011 publicamos con María Victoria Crego una narrativa sobre la historia de una institución local, el Colegio Nacional de Mar del Plata, a partir de una recuperación de los documentos presentes en el edificio de la hoy devenida Escuela de Educación Secundaria N°22 y de las entrevistas a más de cuarenta egresados que realizamos desde el 2007 (Ramallo y Crego, 2011). Aquel libro, pese a su inestimable valor documental, fue una investigación intuitiva y espontánea, que en el intermedio metodológico de la subjetividad de la historia oral poco se pudo desmarcar de la continuidad de la celebración de la patria y la modernidad. En continuidad con la gesta de los colegios nacionales encarna el patriótico-fundacional que solemos comúnmente habitar.



Imagen 2. Tapa del libro (Ramallo y Crego, 2011)

Una segunda experiencia fue la investigación de mi tesis doctoral (Ramallo, 2017) que, ya provista del pensamiento crítico de la formación en la universidad, me auto-arrogó la potestad de agenciar mi enunciación y asumir narrativamente una intervención social. Como flujo crítico-científico, ubicar

hoy esta escritura acá rememora su indagación no sólo sobre la experiencia del bachillerato argentino de la primera mitad del siglo XX sino sobre la enunciación anterior que emergía al narrar.

Des/componer ambientes en los cuales narrar historias más allá de la linealidad de la mediación pedagógica, la intelectualidad del conocimiento y el realismo epistémico es el sentido desde el cual recuperé a la generación de instalaciones en la investigación en

educación. Si bien esta intención se



Imagen 3. Tapa de mi Tesis Doctoral (Ramallo, 2017)

detiene en la inmediatez y la domesticidad de mi producción artística-pedagógica durante la virtualización de mi labor pública en la pandemia global del COVID-19, se materializa una búsqueda performática de descentrar al sujeto de la pedagogía.



Imágenes 4. Instalación Sin-Tesis (Ramallo, 2021)

El rollo de una película, los negativos de mis fotos o el higiénico papel, es una aparente imagen que me acompaña en la des-instalación de los propios flujos en lo que circulan mis aportes a la investigación en educación. De hecho, reconocer el valor de las experiencias sensoriales que vivimos con la investigación pone a su conocimiento en acción y preconiza un desplazamiento que transborda la actitud interpretativa del contenido empírico y el dato realista. A partir de una intervención sobre una serie de artículos académicos de mi autoría, con esta des/instalación traslado el interés de mi autobiografía profesional a las experiencias eróticas que las movilizan.

El rollo mixtura cuatro movimientos enlazados recursivamente en diferentes nichos, desde la lectura no recta o la sobre-interpretación como epistemología conceptual. La historia y la pedagogía en la interrelación de una pedagogía descolonial que desde la tierra cuestiona la ficcional patria de la escuela colonial. Al conjunto de textos sobre la enseñanza de la historia de África y lxs afrodescendientes, la educación (alter)nativa y las formas de educar por fuera de la escolarización activaron experiencias de investigación

en las que los colegios nacionales y el pasado de la educación fueron aldeas para la narración con cuerpos, sexos y afectos de la descomposición de una teoría a abrazar.



Imagen 4. Instalación Sin-Tesis (Ramallo, 2021)

Los flujos de las narrativas que componemos en la investigación en educación y las posiciones que devienen de su propia des/com-posición descentran su des/instalación. En la con-vivencia de estos flujos deseo un cambio epistemológico, afectivo, erótico, vivo y doméstico. Erotizar la investigación en educación es componer con experiencias y no sobre experiencias. Des/componer es posicionarse, con posiciones que nos sacan de la intelectualidad individual y nos acercan a la común-unidad. Des/com-posiciones, que como *compost* nos vuelven a la tan orgánica como artificial materialidad de la tierra. Las investigaciones se erigen como brotes, florecen y se des/com-ponen, des-enraizan la rigidez de la certeza y crecen por dentro de raíces móviles y no fosilizadas. Como las utopías queer (Muñoz, 2019), son concretas y horizontes de posibilidad, futuros escondidos de lo que viene y aún no llega. En la investigación en educación –y en las ciencias sociales, artes y humanidades—el objeto no está dado, sino que se des/compone.

Estas tres experiencias de investigación actúan como sin-tesis de los flujos que aquí nombro y promueven un desplazamiento en el estudio de la arraigada realidad. La erótica como actitud contrainterpretativa encarna mis reflexiones respecto de la des/com-posición del conocimiento (Ramallo, 2019). La des/com-posición no implica asumir una posición, nos reconoce como posición. Su realismo es sensorial y su enunciación inter/dependiente; en el juego de nuestras (inter)biografías transbordo la activa audiencia para hacer del contenido una forma que indaga ¿Cómo ser investigación y cómo la erotización nos permite posicionarnos?

Referencias

- Augé, M. (2012). *La vida en doble: Etnología, viaje, escritura*. Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 9(7). pp. 13-34.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Paidós.
- Delory- Momberger, C. (2003). *Biografía y Educación, Figuras del individuo proyecto*. Anthropos.
- Godoy y Lenz, R.; Ramallo, F. & Ribeiro, T. (2021). Investigaciones vivas de las experiencias educativas: escuchar, conversar e indagar. IX Congreso Internacional de Psicología y Educación en Latinoamérica. Bogotá, 3 al 5 de junio.
- Halberstam, J. (2011). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educacao como pratica da liberdade*. Editora WMF Martins Fontes.
- Lorde, A. (2016). *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Bocavulvaria Ediciones. pp. 9-17.
- Moser, B. (2018). *Por qué este mundo: una biografía de Clarice Lispector*. Almuzara.
- Muñoz, J. (2019). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. FFyL. UBA.
- Ramallo, F. y Crego, M.V. (2011). *Memoria e identidad de un colegio Pasado y presente del Colegio Nacional de Mar del Plata*. IDEFYS- Gráfica Armendho.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo desde el Colegio Nacional de Mar del Plata (1914-1940)*. Tesis de Doctorado en Humanidades y Aires con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario.
- (2019). Paulo Freire con glitter y pañuelo verde: Notas cuir para educadores. *Série-Estudos, Campo Grande, MS, (24) 52*. pp. 101-122.
- Ramallo, F. & Porta, L. G. (2021). Virus a nuestras coronas:(Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la (s) pedagogía (s) y las vidas posibles. En: Chalhub, T y Da Silva Ribeiro, T. *Reflexões de um mundo em pandemia - Educação, comunicação e acessibilidade*. Ayvu.
- Sedgwich, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto.
- Sontag, S. (2018). *Contra la interpretación y otros ensayos*. Debolsillo.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 01 (03). pp. 480-497.
- Yedaide, M.M. (2018). Hablar de “Pedagogías”: un gesto discursivo afectado/afectante para el enclave local. *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, 14 (2). pp. 217-229.

Francisco Ramallo

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) y Profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco y en el Instituto Nacional de Educación de Sordos de Río de Janeiro. Doctor en Humanidades y Artes, Magíster en Estudios Africanos y Étnicos, Magíster, Licenciado y Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Educación y TICs. Organiza muestras y expone en galerías nacionales e internacionales de arte, así como en el espacio doméstico que comparte en sus redes sociales.

franarg@hotmail.com

*Me gusta decir que no soy pedagogo, sino
pedagogía. Me conmueven los lenguajes
artísticos, los cotidianos y los saberes
desvalorizados. Con la Red Investigaciones-Vidas
activo procesos de apropiaciones de las
desvalorizaciones personales y profesionales, en
la continuidad de la infancia y los ambientes en
los que vivo. Me duele la falta de agua, la
destrucción planetaria y el exterminio humano,
aunque siempre sé que en mi domesticidad
encuentro una vía.*

Escribir-se-r: relatos de desplazamientos temporales y espaciales durante indagaciones narrativas

María Cristina Sarasa

Introducción

Este capítulo aborda algunos entrecruzamientos temporales y territoriales que se producen entre nuestras vidas académicas y personales y nuestras indagaciones docentes, así como entre nuestras prácticas áulicas, investigadoras y generadoras de las propias tematizaciones. Dichos cruces tienen lugar al escribir-se-r en aquellos momentos en que nos narramos, y nos narran, en el aula, en la existencia y en la academia, en este caso la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Partimos de una cronología cercana de ecos recibidos, que son virtuales por nuestro distanciamiento geográfico (residente en Mar del Plata) con una participante (residente ahora en un país europeo) de una extensa indagación narrativa pasada realizada presencialmente en la Universidad Mar del Plata. Esta participante-estudiante nos hizo llegar un mensaje de voz pocos meses antes de escribir el presente texto. De esta manera, la primera cronología se inicia con la recepción del mensaje, elucida su contexto de producción y acogida para transparentar la motivación autoral subyacente a la escritura de este capítulo. Esta primera temporalidad surge de la evocación, en el pasado cercano y a través de la lejanía espacial, de vivencias narrativas, propias y de la estudiante de carácter presencial e intenso, ya acaecidas dentro y fuera de las aulas de nuestro Profesorado de inglés local. Luego, a partir de la recuperación de este primer eco testimonial, nuestro texto explora varios saltos temporales mediante otras cuatro cronologías que pretenden dar cuenta del sentido incesante de ‘vivir, contar, volver a contar y volver a vivir’ (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014) relatos de indagaciones, vidas y experiencias educativas que

se despliegan en nuestras aulas y que compartimos con la participante-estudiante. Con este propósito, entrelazamos textos narrativos propios y otros académicos, producidos en diversos medios y sitios durante esas variadas temporalidades que desplegamos. Así, la segunda cronología ofrece un entrelazamiento de relatos identitarios de nuestra protagonista durante la indagación narrativa que realizamos en el Profesorado de Inglés. La tercera cronología prosigue con relatos de nuestra participante que exploran las luces y sombras de la indagación narrativa según la pedagogía del malestar (Zembylas, 2016). La cuarta cronología retoma caudales narrativos, que nuestra estudiante-protagonista nos brindó muchas veces de forma espontánea, para auto señalarnos los riesgos que la monosexualización (Nelson, 2006) puede operar en nuestras prácticas de indagación y de enseñanza. La última cronología recurre a textos de diversas autorías que intentan reactualizar y resignificar la indagación narrativa pasada a la luz del mensaje de la protagonista, recibido mucho tiempo después de concluida dicha indagación en el aula universitaria.

Finalmente, el capítulo cierra con algunas consideraciones acerca de la legitimidad de re-presentar, es decir volver a poner en acto, y de re-figurar, es decir volver a significar, trabajos propios de investigación, así como narrativas escogidas de, en este caso, una participante. Efectuamos dicha recuperación a la luz de nuestras experiencias, tanto pasadas y presentes como propias y compartidas, incluyendo los aportes de nuevas contribuciones de la literatura.

Primera cronología: el contexto y la motivación subyacente a la escritura del capítulo

El sábado 29 de septiembre de 2021, a las 6:26 de la mañana hora de la Argentina, recibí este mensaje de voz de *WhatsApp*, que transcribo a continuación:

Hola, Cristina. ¿Cómo estás? Soy [Grian, su seudónimo escogido] desde [un país en Europa]. Me atrevo a mandarte este audio a esta hora porque sé que te levantas temprano [ríe]. Y me dieron ganas de mandarte un audio porque hoy chequeando mis mails me llegó un mail de Researchgate diciendo que habían publicado algo

nuevo. Y era un paper basado en las entrevistas que nos habías hecho en la cursada de [la asignatura denominada Comunicación Integral] y empecé a ver. Y encontré el paper que hablaba de mí y de [su compañera Haven, seudónimo]. O sea [ríe], yo sé cuál es el apodo de [Haven] así que nada. Y estaba leyendo ese paper y fue tan loco revisitar todo lo que te habíamos contado y después de tantos años ya. Ver cómo uno [sic] crece y cómo las cosas cambian [emocionada]. Me puse a llorar un poco. Estoy llorando. Pero, nada, te quería agradecer por [más emocionada] por ese espacio que abriste en la cursada en ese momento. No sé por qué estoy tan sentimental. Lo siento. [Sigue muy emocionada]. Este iba a ser un audio en el que no iba a llorar. Pero... no sucedió. Y nada. Te quería agradecer por ese espacio que abriste hace unos años. Y decirte que sos una gran docente. Y que aprecio mucho haberte tenido en el Profesorado. Así que voy a parar de llorar y me voy a despedir con un beso y un abrazo. Así que un beso y un abrazo. Chau, chau.

El mensaje emocionado de Grian, que me conmovió intensamente, alude a dos experiencias que compartimos en dos horizontes pasados. La más inmediata, que generó su mensaje como una taza de té y una madalena proustianas, es la publicación de un artículo en un dossier de la *Revista Aula Abierta* de la Universidad de Oviedo, España. El número monográfico sobre “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas” se hallaba coordinado por Contreras Domingo (2021), un detalle autoral y editorial que recuperaremos hacia el final de este trabajo. Nuestro propio artículo en la revista se titula “Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del Profesorado” (Porta y Sarasa, 2021). Allí, Grian reconoce su propia voz, cuando un tramo de nuestro artículo explica que ella define a la buena docencia a partir de la humildad de su mentor en el taller de arte al que concurría. Entonces, nos contó oportunamente que anhelaba:

Tratar a mis estudiantes... con humildad y respeto. Sé que la presunción no me lleva a ningún lado y que si quiero crear un lazo significativo con mis estudiantes debo hacerles saber su valor. El solo hecho de ser profesora no me hace ser mejor y voy a aprender de mis estudiantes tanto como aprenden de mí. (p. 724)

Estas experiencias de Grian sobre la buena docencia, y otras muy variadas del grupo de estudiantes que nos brindaron sus representaciones de la buena docencia, nos permitieron concluir, en el artículo al cual aludimos, que:

Nuestro grupo de estudiantes-docentes en ciernes co-produjo y co-representó conocimientos a partir de sus vidas, desplazándose allende el currículum como instrumento externo y normado socio políticamente en su teleología y arribando a un currículum con conocimientos más (auto)emergentes, abiertos y continuos. (p. 726)

Hasta aquí, hemos relatado el primer horizonte compartido de nuestro pasado cercano. El segundo horizonte más lejano al que alude el mensaje de Grian refiere al contexto de nuestra indagación narrativa sobre la construcción relatada de la identidad profesional docente con docentes y estudiantes de una cohorte de la cátedra de Comunicación Integral durante la formación inicial del Profesorado de Inglés en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ese trabajo de campo hace ya un número significativo de años que fue realizado y ha dado lugar a variadas publicaciones, como iremos viendo a continuación. Lejos de estar cerrado y clausurado, las palabras de Grian lo resignificaron y nos permitieron ver que todavía nos quedaban por desenterrar y volver a contar muchos tesoros narrativos.

Segunda cronología: relatos entrelazados de tramas identitarias en el aula de la formación docente de inglés

En este desplazamiento temporal hacia un pasado más lejano, damos cuenta de la indagación narrativa en la cátedra de Comunicación Integral del Profesorado de Inglés a la que alude nuestra exalumna y participante Grian en su mensaje de *WhatsApp*. La investigación en el aula que ella recuerda se plasmó en el trabajo de campo de la cátedra que tuvo lugar hace unos siete años y resultó en una posterior tesis doctoral (Sarasa, 2017) y la edición de un libro más ulterior (Sarasa, 2020).

Muy brevemente, nuestra indagación narrativa –inspirada fuertemente en el texto que tradujimos de Clandinin, Steeves & Chung (2008)—se anclaba justamente en una conceptualización narrativa de la

La (futura) identidad docente de Grian, junto con la de otras compañeras, emergió inductivamente como apasionada.

identidad (Ricoeur, 1990). Abordaba tramas relatadas de futuras identidades docentes recogidas en narrativas estudiantiles áulicas sobre variados matices de sus vidas, sus experiencias y sus identidades profesionales en ciernes. A continuación, presentamos algunas expresiones pasadas de Grian que forman parte de coproducciones y correpresentaciones de experiencias, narrativas y conocimientos entre y con estudiantes en el aula y conmigo como docente e indagadora narrativa coescribiendo relatos con mis estudiantes y también con colegas.

En el análisis temático (Riessman, 1993) de las narrativas estudiantiles, la (futura) identidad docente de Grian, junto con la de otras compañeras, emergió inductivamente como apasionada. De ello dan cuenta textual sus palabras: “Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente interesada en enseñar, pero después de un tiempo descubrí que amo [hacerlo]”. Esta tematización, junto con trabajos de nuestro equipo de investigación sobre docentes memorables (Martínez & Yedaide, 2018; Porta & Martínez, 2014, 2015; Porta & Álvarez, 2018), nos habilitó a conceptualizar a la pasión en los siguientes términos:

La pasión por enseñar... el idioma habilitará el llegar a ser docente... Quién desea ser, y qué ama cada persona, igualmente responde a la pregunta acerca de qué pueden/saben/anhelan/aman hacer o tener. Ni la pasión ni los deseos pueden tampoco desvincularse de la resiliencia entendida no sólo en términos de su definición como una capacidad positiva de recuperación ... sino del sentimiento de esperanza que generan el amor y los anhelos identitarios. (Sarasa, 2020, pp. 276-277)

En simultáneo, además de tematizar esta identidad apasionada emergente, abrimos los prismas de la temporalidad (fuertemente anclada en la continuidad de la experiencia), la socialidad (más allá del ámbito del Profesorado de inglés, hacia la vida) y la localidad (más allá del aula y abierta a la virtualidad). Habíamos visto cómo Grian refería a su profesor de arte para identificar a su docente memorable a la vez que intentada definir a la buena enseñanza:

A veces me pregunto si yo podría dar clases de inglés de la misma manera en la cual él da lecciones de arte... No en un entorno académico. Sin embargo, puedo tratar a mis estudiantes como él lo hace conmigo, con humildad y respeto.

Nuestra participante sostuvo y enriqueció estas manifestaciones con la publicación espontánea (es decir, no solicitada) de una de sus propias obras realizada en su taller de arte con el maestro al que refiere. Compartió en nuestra aula virtual la imagen de una sus obras, titulada “Acrílico y crayón en madera” que incluimos en el texto.

Tercera cronología: luces y sombras narrativas según la pedagogía del malestar

Un aspecto más ‘opaco’ de nuestras experiencias narrativas áulicas refiere a la incomodidad que un número de participantes, incluyendo a Grian, confesó con posterioridad a haber experimentado narrar varios relatos en clase, sobre todo al comienzo de la experiencia indagadora en nuestra asignatura. La recuperación de dicha molestia forma parte de la cristalización de nuestro proceso de indagación (Ellingson, 2009), durante el cual intentamos reflejar sus luces y sombras.

Para proyectar las sombras de la desazón de Grian, rememoramos la ocasión en el transcurso de una clase presencial cuando pedimos a cada estudiante que espontáneamente escribiera y luego compartiera oralmente sus ensayos identitarios en forma de intervenciones textuales. En esa instancia, Grian pareció la menos dispuesta a comunicar públicamente su texto, que daba cuenta del momento embarazoso que estaba atravesando al no saber qué escribir y sentirse obligada a leer ‘algo’. Luego, sobre el final de la clase, nuestra participante manifestó que seguidamente ella y otras dos compañeras presentes tenían un recuperatorio oral y que no se sentían



confiadas de aprobarlo. Junto con las adscriptas y la adjunta de la cátedra, presentes en ese momento, les preguntamos cuáles eran los temas de su examen. Las adscriptas primero, y las docentes después, les dimos muy rápidamente consejos prácticos en base a nuestros conocimientos sobre los temas y sobre las profesoras de la asignatura. Las tres estudiantes aprobaron su recuperatorio, aunque no recuerdo si todas lograron sortear la cursada. A continuación, veremos que, en primer lugar, la teoría, en este caso la pedagogía del malestar y, en segundo lugar y tiempo después, la autoetnografía nos ayudaron a resignificar esta incomodidad que sufrimos todas nosotras.

La pedagogía del malestar ya ‘ha hecho su arribo’ a la enseñanza de las lenguas extranjeras y las de comunicación internacional (Porto & Zembylas, 2020). En términos generales, implica prácticas de enseñanza que nos trasladan fuera de nuestra zona de confort y nos hacen cuestionarnos nuestros valores, creencias, hábitos y reglas que muchas veces nos tornan partícipes de rutinas y complicidades injustas y controladoras. A través de su problematización de las emociones y de su aceptación de la incomodidad que se produce, la pedagogía del malestar nos ayuda a transformar lo que damos por sentido o normado y a preocuparnos éticamente por lo que sucede en aquellos momentos en clase durante los cuales se producen quiebres y disrupciones que nos hacen enfrentar nuestras fragilidades.

Fue durante la propia escritura autoetnográfica respecto de toda esta indagación, cuando escribí sobre mis procesos de ser y devenir formadora docente y no sobre mis estudiantes, que logré iluminar estas sombras y malestares:

Podemos reír a carcajadas, podemos llorar, podemos mostrar nuestros sentimientos a flor de piel. Asimismo, la pedagogía del malestar de Zembylas [2016] nos ayudó a aceptar los riesgos de explorar la riqueza de la privacidad de nuestras existencias en la formación del profesorado. Nos dimos cuenta de que debemos enfrentar los ‘peligros’ de la susceptibilidad y la emotividad para lograr comprensiones narrativas. (Sarasa, 2021b, p. 238)

De esta manera, viviendo, narrando, volviendo a vivir y volviendo a narrar iluminada simultáneamente por la experiencia y las lecturas, aprendí que, si deseamos implicarnos, recoger y compartir relatos, debemos vivenciar a pleno y sin temor nuestras vulnerabilidades e incomodidades.

Cuarta cronología: la riqueza de lo inesperado y los peligros de la monosexualización del aula

En varias ocasiones, Grian nos obsequió narrativas cuyo alcance iba más allá del tema sugerido. Estas historias no sólo dan cuenta de una identidad docente y personal muy rica, profundamente matizada y sutil, sino que incorporan performances desde la perspectiva de género, un tanto ausente en esta aula que ahora reconozco como bastante monosexual y monogénica (Nelson, 2006). La siguiente narrativa es un extracto del texto de Grian sobre su mayor desafío superado:

El mayor desafío que he superado es aceptarme a mí misma...
Ahora puedo aceptar mi identidad interna y externa, aunque todavía tengo que trabajar sobre algunos aspectos...
Lo que era interesante de mis desafíos es que, aunque yo no los aceptara, otra gente veía que algo estaba pasando. Sin embargo, había otro aspecto que no podían ver... Desde la pubertad supe que me enamoro de la gente en general y no de un subgrupo específico caracterizado por los cromosomas XY y órganos reproductivos diferentes de los míos... Yo ni siquiera sé si mi próxima pareja será él, ella, elle, ellxs o el pronombre que prefieran...
Revelar mis sentimientos y expresarme a través del arte y la poesía me han ayudado a superar mis dificultades cuando aparecían... La vida es buena en este momento y puedo decir que finalmente me siento cómoda dentro de mi propia piel.
“¿Qué día es hoy?”
“Es hoy”, chilló Puerquito.
“Mi día favorito”, dijo Winnie Poo.

En otra ocasión, Grian publicó espontáneamente (es decir sin que nadie se lo solicitara) una serie de textos muy breves en nuestra aula virtual. El extracto que nos interpela aquí refiere a su intervención textual del reconocido

comienzo de la novela *Orgullo y prejuicio* (Austen, 2006), que se expresa de la siguiente manera:

Es una verdad universalmente reconocida que la verdad universalmente reconocida de Jane Austen ya no se reconoce más mundialmente. ¿Qué hombre soltero, poseedor de una gran fortuna, necesita una esposa? ¿Qué hombre soltero, poseedor de una gran fortuna, necesita otra cosa más que una fortuna más grande? ¿Y qué sucede si este hombre soltero, poseedor de una gran fortuna, necesita un marido?

Nuevamente, otra autoetnografía (Sarasa, 2021a), en este caso performativa, intentó desnormalizar, desrectificar (Ramallo y Gómez, 2019) mi indagación al reescribir más auto-críticamente sobre mi propio proceso investigativo en lugar de re-cocomponer las narrativas de mis estudiantes. Así como durante mucho tiempo existió el anhelo de hacer una indagación narrativa en Comunicación Integral, también brotó el deseo, con posterioridad a la tesis doctoral y a partir de lecturas de Harris (2017) y Denzin (2018), de escribir una autoetnografía performativa, en forma de una pequeña obra de teatro, utilizando las narrativas cocompuestas con este grupo estudiantil. La obra de teatro pone al conjunto participante, a las referencias autorales de la bibliografía y a mí como autora al mismo nivel vocal democratizante. Aborda discursiva y formalmente el problema de la representación e incorporación de trozos de citas textuales o en estilo indirecto del grupo protagonista. También evita la composición de un gran relato o relato maestro con la indagadora como narradora poderosa y omnisciente. Luego, en una investigación inductiva, evita el cotejo deductivo entre los temas emergentes de las palabras estudiantiles y la alusión a definiciones o categorías que se hallan en las referencias bibliográficas. Finalmente, me permite realizar una autocrítica polivocal al carácter recto y normalizador de mi indagación.

La obra de teatro de un acto transcurre en una clase imaginaria de Comunicación Integral. Se halla presente todo el grupo estudiantil, un número de autores y autoras y la investigadora participante. Seleccionamos aquí la intervención de Grian:

GRIAN: Amo el inglés y realmente disfruto de aprender más acerca del idioma y su cultura. Al principio no estaba realmente

interesada en enseñar, pero después de un tiempo descubrí que me encanta. Pero tenemos que cuirizar las indagaciones narrativas. Desde la pubertad supe que me enamoro de la gente en general y no de un subgrupo específico caracterizado por los cromosomas XY y órganos reproductivos diferentes de los míos... Yo ni siquiera sé si mi próxima pareja será él, ella, elle, ellxs o el pronombre que prefieran.

BRITZMAN [2016]: Cristina, hay que reconocer la muy tardía versión de mi obra en español y dejar de enseñar, aprender e inquirir tan recto.

CRISTINA: Prometemos hacerlo. (Sarasa, 2021a, p. 309)

Esta cita de nuestro etnodrama más extenso pone en relieve al aula como zona de contacto. Se trata de socialidades “donde las culturas se encuentran, chocan y lidian entre sí, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas” (Pratt, 2002, p. 3). Se trata de un espacio móvil súper

**Se trata de un espacio
móvil súper diverso,
desrectificable y
cuirizable.**

diverso, desrectificable y cuirizable (Nelson, 2009). Allí, la comunicación deviene una práctica social que construye significados y normas de textos, códigos y voces (Canagarajah, 2017). La enseñanza del inglés

como lenguaje de comunicación internacional, junto con la formación de su profesorado, no han permanecido ajenas al reconocimiento de estos espacios, de sus rupturizaciones y de sus voces en su diversidades y desigualdades, así como en la armonización de las prácticas, las teorizaciones y las investigaciones (Banegas y Evripidou, 2021).

Quinta cronología: vibraciones autorales que reactualizan y resignifican la indagación

Poco antes de recibir el mensaje de voz de Grian vía *WhatsApp*, del que da cuenta la primera cronología, había estado leyendo un artículo sobre la actividad de volver a relatar recurrentemente (la aliteración es intencional) mediante la indagación narrativa docente en la formación y el desarrollo profesional en inglés (Golombek y Johnson, 2021). El análisis de narrativas recurrentes (precisamente repetidas) ilumina momentos cognitivos y

emocionales de la compleja experiencia de describir, explicar, analizar, interpretar y comprender las realidades privadas que se hacen públicas en los relatos. Se trata de volverse hacia experiencias narradas con anterioridad, tornar a contarlas otra vez y darles sentido mediante nuevas formas, a la luz de vivencias más actualizadas y nuevas lecturas teóricas. En este caso la propia indagadora y una participante reorganizamos una experiencia narrativa previa a la luz de nuevos momentos, nuevos lugares, nuevas interacciones, forjando nuevas ideas y tematizaciones

Con posterioridad a esta lectura (Golombek y Johnson, 2021), la recepción del audio de Grian estuvo teñida de emoción personal y docente pero también de dudas académicas e investigativas acerca de la conveniencia de utilizar para publicar, una vez más, textos de una indagación ya concluida y ya presentada en diversos foros. Unas dos semanas después de recibir el mensaje, el algoritmo de Academia.edu despejó las vacilaciones iniciales. Un correo electrónico nos recomendaba, por afinidad con nuestras líneas de indagación, un artículo sobre el sentido narrativo de la didáctica (Contreras Domingo y Paredes Santín, 2019) cuyo primer autor había, como ya expresamos, justamente editado (Contreras Domingo, 2021) el dossier del monográfico donde publicamos el trabajo (Porta y Sarasa, 2021) que reavivó las memorias de Grian y motivó su contacto.

El comienzo de este segundo artículo sobre el sentido narrativo de la didáctica nos interpela, a la vez que parece retraducir las sensaciones que evoca toda la experiencia indagadora con Grian. Manifiestan los autores que en la enseñanza debemos prestar atención no sólo a lo planeado “sino también a lo que sucede, a la vida que se da y que se va desplegando y a las vidas de quienes componen el aula” ya que “la vida irrumpe” a cada momento, tal como sucedió esa mañana temprano con el mensaje de *WhatsApp*. Los relatos que contamos dentro y fuera del aula, por diversos medios, refieren a “un modo propio de vivir lo que surge, (...) un modo de estar ante los acontecimientos”. La vida no es simplemente algo que “sucede” sino algo que nos “sucede” (Contreras Domingo y Paredes Santín, 2019, p. 31) y nos compromete personalmente a enseñar, a escribir, a compartir, a volver a contar tantas veces como significados vamos reconstruyendo.

Finalmente, si el artículo al que acabamos de aludir decidió la reutilización de los textos de Grian, el encuentro virtual con un colega canadiense para organizar un simposio acerca de cuestiones que atañen a la interculturalidad en la enseñanza del inglés, resolvió la escritura de este trabajo, la puesta en acto de la reutilización, para su publicación. El autor problematiza al currículum de las segundas lenguas en términos de una conversación complicada (en el sentido positivo de compleja) más allá de los objetivos, contenidos formales y tareas donde hay sitio tanto para la acción como para la reflexión y como “una coconstrucción constante entre docentes y estudiantes, quienes siempre se hallan en un proceso de devenir... continuamente en transición” (Fleming, 2019, p. 80).

De esta manera, resignificamos una experiencia narrativa de larga data con el apoyo de la propia indagación narrativa y de los campos de la didáctica y el currículum. Las voces autorales que nos sostienen en esta última cronología suenan como ecos de colegas que reinscriben y reencarnan nuestra indagación narrativa pretérita.

Consideraciones finales

Hasta aquí, hemos entretejido en cinco cronologías las palabras de nuestra protagonista con narrativas autorizadas para su publicación académica, con algunas manifestaciones de aprendizajes dialógicos y reflexivos y con puentes indagadores tendidos entre diversas etapas del pasado y la contemporaneidad. La primera aborda el contexto y el motivo de la escritura del artículo; la segunda presenta relatos ya acaecidos de identidades en el Profesorado de Inglés; la tercera explora aspectos luminosos y más sombríos de las narrativas según la pedagogía del malestar; la cuarta aborda más críticamente de género emergentes en los relatos; la última vuelve a la literatura para traer al presente y resignificar la escritura.

De esta manera, nuestra acepción prolongada de existir y narrar incesantemente, recurrentemente, en las indagaciones narrativas (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014) contribuye a ahuyentar ciertos fantasmas investigativos y editoriales. El primer espectro que deseamos rechazar es la idea acerca del hecho de que la recuperación y resignificación en profundidad

de relatos individuales de investigaciones pasadas constituye la práctica cuestionable de fragmentar datos recogidos como delgadas ‘fetas de salame’ (*salami slicing*) para escribir múltiples artículos a partir de un solo trabajo de campo, una sola investigación, un único corpus de datos o textos que se cortan finamente para obtener muchas publicaciones (Porto, López-Barrios y Banegas, 2021). Sospechamos que esta acusación sugiere datos flacos y pobres, a los cuales oponemos la espesura y la riqueza de los nuestros, junto con nuevas formas textuales, propias y ajenas, de iluminarlos (auto) críticamente.

El segundo fantasma que ansiamos evadir es la imputación de haber realizado una selección de trozos escogidos (*cherry picking*, Morse, 2010) muy deliberadamente que sólo atienden a fines personales y autojustificativos y que apoyan comentarios carentes de profundidad teórica. Opinamos que, por el contrario, nuestra indagación narrativa generó una profusión de relatos, que presentamos más allá del simple comentario o anécdota justamente de forma relatada y con espíritu narrativo (es decir en su discurso y contenido) con su fuerte anclaje en la temporalidad. La perspectiva de abordaje de nuestros relatos es múltiple: de la participante-estudiante, de la indagadora, de sus colegas y de otras voces autorales entrelazadas.

El último especto que deseamos conjurar es el círculo vicioso del autoplagio y la autorreferencia (Geraldí, 2021): la duplicación y las citas indolentes de trabajos propios anteriores con escasas diferencias de forma y fondo o el popular ‘recorte y pegue’ de variados artículos pasados. Entendemos que no estamos meramente reciclando y superponiendo narrativas, artículos y marcos teóricos sin referenciarlos. Por el contrario, se trata de la práctica incesante de vivir, contar, volver a vivir y volver a contar que yace en el corazón mismo de la indagación narrativa y que surge de la experiencia vital de una protagonista de nuestra investigación que

Se trata de la práctica incesante de vivir, contar, volver a vivir y volver a contar que yace en el corazón mismo de la indagación narrativa.

nos interpeló a través del tiempo y del espacio con los ecos de su propia vivencia.

Nuestro trabajo presentó resonancias autorales y recurrencias textuales emergentes de nuestras prácticas indagadoras y narrativas en el aula de formación del Profesorado de Inglés en Mar del Plata. Abordamos cruces entre: nuestros propios procesos de escritura de textos académicos; las palabras actualizadas y pretéritas de una participante en la indagación; las tematizaciones emergentes de nuestras historias recogidas y co/reescritas con esta protagonista; y, por una parte, aquello que generalmente denominamos la teoría y, por otra, la materia prima de la narrativa que es justamente la experiencia vital que hemos recogido.

Referencias

- Austen, J. (2006). *Orgullo y prejuicio*. Alianza.
- Banegas, D. L., & Evripidou, D. (2021). Introduction: comprehensive sexuality education in ELT. *ELT Journal*, 75(2). pp. 127-132.
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9). pp. 13-34.
- Canagarajah, A. S. (2017). A competence for negotiating diversity and unpredictability in global contact zones. In D. Ikizoglu, J. Wegner, & A. De Fina (Eds.), *Diversity and super-diversity: sociocultural linguistic perspectives* (pp. 65-79). Georgetown University Press.
- Clandinin, D. J., Steeves, P., & Chung, S. (2008). Creando espacios de investigación narrativa en la formación del profesorado. En L. Porta, y M. C. Sarasa (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (pp. 59-83). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Contreras Domingo, J. C. (2021). Presentación del monográfico. El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas. *Aula Abierta*, 3(50). pp. 663-664.
- Contreras Domingo, J. C., & Santín, A. P. (2019). Un sentido narrativo de la Didáctica. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, 33(94). pp. 29-46.
- Denzin, N. K. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 200-216). SAGE
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. SAGE.
- Fleming, D. (2019). Talking back to second language education curriculum control. In C. Hébert, A. Ibrahim, y B. Smith (Eds.), (2019). *Internationalizing curriculum studies: Histories, environments, and critiques* (pp. 69-82). Palgrave Macmillan, Cham.
- Geraldi, J. (2021). Self-plagiarism in project studies: A call for action and reflection. *Project Management Journal*, 52(2). pp. 119-126.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2021). Recurrent restorying through language teacher narrative inquiry. *System*, 102, 102601.
- Harris, A. y Farrington, D. (2017). "Se estrechará": Estrategias creativas para re-ensanchar la educación queer entre pares. *Revista de Educación*, 8(12). pp. 25-47.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7(5). pp. 33-74.
- Martínez, C., & Yedaide, M. M. (2018). *Pasiones; Juan Manuel Escudero*. EUEM.
- Morse, J. M. (2010). "Cherry picking": Writing from thin data. *Qualitative Health Research*, 20(1). pp. 3-3.
- Nelson, C. D. (2006). Queer inquiry in language education. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(1). pp. 1-9.
- (2009). *Sexual identities in English language education: Classroom conversations*. Routledge.
- Pratt, M. L. (2002). Arts of the contact zone. In J. M. Wolff (Ed.), *Professing in the contact zone* (pp. 1-20). NCTE.
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2018). *Pasiones; María Cecilia Colombani*. EUEM.
- Porta, L. y Martínez, C. (2014). *Pasiones; Roberto Kuri*. EUEM.
- Porta, L. y Sarasa, M. C. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 3(50). pp. 721-728.
- Porto, M., López-Barrios, M., & Banegas, D. L. (2021). Research on English language teaching and learning in Argentina (2014-2018). *Language Teaching*, 54(3). pp. 355-387.

- Porto, M., & Zembylas, M. (2020). Language education and global citizenship. Decolonial and posthuman perspectives through pedagogies of discomfort. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 312-326). Routledge.
- Ramallo, F., & Gómez, J. (2019). Deslices kuír: Una presentación para no leer tan recto. *Revista de Educación*, 10(18). pp. 13-18.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Editions du Seuil.
- Riessman, C. K. (Ed.). (1993). *Narrative analysis* (Vol. 30). SAGE.
- Sarasa, M. C. (2017). Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Humanidades y Artes.
- (2020). *Urdimbres de seres y devenires docentes en la universidad. Una indagación narrativa en la formación del profesorado de inglés*. Colección Tesis/Educación. EUEM-CIMED.
- (2021a). Indagar narrativamente en la formación del profesorado de inglés. Una autoetnografía performativa. *Revista de Educación*, 24(1). pp. 297-215.
- (2021b). Teacher educator identity negotiation as participant researcher: An autoethnography within TESOL teacher preparation. In E. R. Yuan & I. Lee (Eds.), *Becoming and being a TESOL teacher educator: Research and practice* (pp. 227-247). Routledge.
- Zembylas, M. (2016). “La pedagogía del malestar” y sus implicaciones éticas: Las tensiones de la violencia ética en la educación de la justicia social. *Revista de Educación*, 7(9). pp. 59-76.

María Cristina Sarasa

Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista y Magíster en Docencia Universitaria, Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora consultora de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Ex profesora titular regular exclusiva en la carrera del Profesorado de Inglés en esa Facultad. Miembro del Comité Académico y cuerpo docente de la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Miembro del Comité Académico del Programa de Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas, ambos en la Facultad de Humanidades. Co-fundadora e investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del CIMED.

m.cristina.sarasa@gmail.com

Me gusta presentarme como una profesora de inglés, formadora docente devenida indagadora narrativa participante, a quien le ha desvelado durante décadas la relación entre lenguajes y culturas.

He hallado cobijo en la indagación narrativa en la educación y en las pedagogías narrativas que ésta propone. Me interesan las maneras en las cuales esta metodología tan íntima pone en acto experiencias e identidades que son, inevitablemente, tanto públicas como privadas, y que no cesan de interpelarme y maravillarme.

Las narrativas biográficas: una hermenéutica de la interacción

Jonás Bergonzi Martínez

En *La invención de la soledad* (2012), una novela autobiográfica respecto de la muerte de su padre, Paul Auster reflexiona sobre la finitud de la condición humana y define la narración como un ejercicio que es, a un tiempo, catarsis y metáfora de la reconstrucción; juego de la vida aún en la muerte en tanto aquello que permite habitar una segunda piel, una que traspasa los límites de uno mismo (como alegoría de las formas, los modos, las costumbres) y construye un habitáculo de reflexiones propias y, por lo tanto, de representación. En la misma línea, en *El arte de narrar* (2005) Ricardo Piglia invita a este ejercicio, siempre que ser convocados a contar implica hacer eco de la necesidad de referir lo hecho en momentos de ausencia, de evocar aquello que no está presente. Incluso pregunta: “¿Y qué sería un buen relato?” Y acto seguido responde: “Una historia que le interesa no sólo a quien la cuenta, sino también a quien la recibe” (op. cit.: 343). Este interés respecto del receptor se gesta, entonces, a partir de la construcción de significantes que movilicen, que conlleven una forma de ver el mundo y por lo tanto de re-significarlo. Por ello la importancia del relato narrativo como huella, como impresión subjetiva, pero no sesgada de esa realidad: narrar como ese recurso que no solo permite constituir en el relato una realidad que como tal ya no existe por fuera de las palabras, sino también como ese recurso que permite dar entidad a aquel que cuenta en tanto le da un sentido a su vivencia, en tanto visibiliza aquello que el resto desconoce. Contar, por lo tanto, es hacer que suceda, ya desde la realidad misma o desde el recuerdo, lo que inevitablemente nos devuelve a la premisa de Auster: contar desde el recuerdo es también habitar una segunda piel, un segundo proceso de

vivencia introspectiva que permite, desde ese relato, volver a vivir, volver a aprehender.

Acto seguido, la narrativa emerge como un ejercicio constante de elaboración de la realidad, de aprehensión del mundo circundante y por lo tanto de constitución del yo. Es decir, aquel yo que en tanto nos cuenta confiere autenticidad a la vivencia siempre que la interpela desde ese relato como documento

... la narrativa emerge como un ejercicio constante de elaboración de la realidad, de aprehensión del mundo circundante y por lo tanto de constitución del yo.

personal y testimonial, siempre que hace de lo narrado una herramienta, una fotografía oral o escrita cuyo eje es la mirada, no como reproducción mecánica, sino como ejercicio de detenerse en el detalle, de mirar lo que antes no se había visto.

Narrar-nos, por lo tanto, bajo las actuales contingencias es más que nunca renegar del encierro, es construir un espacio paralelo donde lo indecible adquiere forma, define y reconstruye: un quehacer imprescindible. La “biografía de la experiencia” (Delory-Momberger, 2015) como un recurso de investigación, pero asimismo de significación, es un medio para un fin; una herramienta que, en tanto bagaje personal y social a un tiempo, plantea que lo vivido es tal a partir del sentido que toma en nuestro horizonte inmediato, a partir de cómo se inscribe en lo que la autora denomina “nuestra ecuación personal”. Ecuación que es, simultáneamente, propia y ajena: nunca lo narrado es enteramente personal, plenamente solitario. Por ello, aunque esta relación entre la vivencia y la otredad co-formadora del yo no siempre es directa y transparente, el poder volver sobre dichas vivencias a través del relato personifica la construcción de uno mismo. En muchos casos el ASPO¹² supuso justamente eso: un detener el tiempo de lo cotidiano con el propósito de ver qué pasa, como si ese transcurrir en el encierro implicase una

¹² Se refiere al Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio dispuesto en la República Argentina en marzo del año 2020 frente a la pandemia de Covid-19.

suspensión necesaria de la identidad propia y el encuentro con el otro como una forma de sobrevivir.

Narrar-nos, entonces, bajo las actuales circunstancias, es construir un espacio de reflexión respecto de uno mismo, del rol y de ese otro que nos constituye. Es, siempre que método y metodología de la investigación educativa, un ejercicio pleno de “transmisión de la experiencia” (Murillo Arango, 2015, p. 174), de construcción consciente de espacios de seguridad como marco para aprendizajes posibles en tanto que poner a disposición los sentidos como ejercicio afectado y afectante constituyen el camino hacia el saber:

La investigación en educación ya no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos cómo su hacer construye o aniquila las posibilidades políticas de las personas implicadas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 31).

Es ese juego, entonces, entre los espacios seguros donde narrar y la narración misma donde se construye la dinámica del saber, donde se canaliza la energía necesaria para la construcción de la identidad tanto del rol docente como del estudiantado. Por ello, escribir podría significar contar con palabras propias experiencias propias interpeladas por esa otredad que nos define:

La escritura es un acto propositivo que vuelve hacia el otro para que se complete su ficción, aun en lo incompleto de la lengua. La palabra de uno no acaba por delinarse hasta que sobreviene la palabra del otro: escribir es dejar que otros cierren por sí mismos la propia palabra de uno (Barthes, 2003. En Skliar, 2015, pp. 140, 141).

Oralidad y Narrativas en la Educación Secundaria para Adultos. Historias de pantalla

Un análisis somero de las experiencias docentes de Educación Secundaria para Adultos durante el ASPO que dan cuerpo a la temática de este escrito pone en evidencia cómo la pasión por el ejercicio del rol dio lugar a una variopinta implementación de recursos y dinámicas que, en el juego establecido entre la virtualidad y la pandemia, han podido validar las

narrativas de experiencia como herramientas para la interpretación de los modos de relacionarse con el saber y los espacios donde este se divulga¹³. Por lo tanto, siempre que educar es poner a disposición, el presente remite a un proyecto de investigación¹⁴ que – mediante un estudio cualitativo de corte biográfico-narrativo e interpretativo – busca explorar los vínculos gestados en el espacio del aula de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria para Adultos a partir de las propuestas didácticas implementadas. A partir de dicha exploración, entonces, se busca identificar, interpretar y poner en valor la subjetividad docente y la interacción profesor/a - estudiante en el ámbito virtual. La importancia de las narrativas biográficas resultantes reside en que se constituyen como herramientas de análisis e interpretación respecto de cómo afectó el ASPO y la virtualidad a la modalidad adultos y a sus modos de circulación y construcción del saber específico de manera tal de redefinir las didácticas escolares y sus significaciones, de construir el plan de continuidad por fuera de la lógica colonizadora y verticalista y así entender el espacio escolar como un lugar de encuentro, de confluencia de esos cuerpos adultos portadores de una significación personal, de un registro de experiencia único que funda un lugar con reglas propias definidas por quienes son a un tiempo parte de la escuela y la escuela misma.

Respecto de esto último, vale decir que las lógicas internas de *esa escuela* que damos en llamar irresponsablemente *Modalidad Adultos* son completamente diferentes a lo *convencional*, mucho más heterogéneas y dinámicas de lo que podríamos enumerar. El estudiantado adulto es a la educación secundaria lo que un anciano a la vida misma. Abandonado en su

¹³ En su afán de adaptarse a la educación remota de emergencia, las instituciones escolares relegaron a un segundísimo plano la interacción personal al prescindir de espacios de encuentro en tiempo real. En muchos casos, la educación virtual sometió al ejercicio del saber a meros reductos de verificación de un contenido o a la imposición de un esquema de fórmulas resolutorias, a un simple corrimiento a la actividad escrita. Nada sufrió tanto durante el ASPO como el encuentro de oralidades, la narración de los procesos de aprehensión propios y su necesaria interrelación con la otredad. No fue así en los casos que se contemplan en el presente, de ahí su interpelación respecto de la necesidad de deconstruir los sitios que se le asignaron a una escuela verticalista, más aún en tiempos de encierro.

¹⁴ El Aula de Lengua y Literatura en Centros de Educación de Nivel Secundario para Adultos de la ciudad de Mar del Plata. Un estudio interpretativo de las narrativas biográfico-reflexivas del ejercicio docente durante la pandemia por Covid-19. Proyecto de Tesis Doctoral. UNR.

adolescencia por un sistema que no supo brindar ese apoyo necesario ante las penurias familiares y la urgencia de salir a buscar el sustento, que no estuvo ahí para la niña embarazada o el papá precoz, que no gestó el aliento oportuno para el apático que necesitaba un empujón; repite el esquema diez, veinte o treinta años más tarde, como si eso fuera humanamente posible, ante el mismo sistema que le miente una oportunidad que no es tal, solo un intento de un papelito lacrado que certifica la finalización de los estudios secundarios en el nivel *adultos*, válido para los burócratas de la maquinaria educativa, insuficiente, en muchos casos, para darles una oportunidad real en el mundo académico. Sin embargo, aún a pesar del panorama, de las circunstancias, de las dificultades propias de la vida *adulta*, transitan los pasillos de la escuela con cierto aire de meta por cumplir, de desafío autoimpuesto, de logro:

Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseo insatisfecho, de furiosas renunciadas acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado (Pennac, 2008, p. 60).

Es ese futuro, entonces, el que entra en juego en el ejercicio cotidiano de ese espacio entre los espacios que es la clase. Es ese futuro, pensado desde un presente eterno que no puede evitar mirar el pasado con cierta desilusión, el que se construye en tanto meta, logro, destino. Es ese futuro el que nos interpela en nuestro rol docente y nos obliga a pensar el encuentro necesario con ese otro que nos define: nadie nunca es una oreja sin consecuencias. La relación entre el investigador y el participante se instaura desde el concepto de comunidad de atención mutua siempre que conforman un espacio entre los espacios: ambos, parte de una comunidad valiosa, se retroalimentan en el ejercicio del diálogo, necesario en términos teóricos y prácticos. Dicha

La interrupción de las convenciones es menester para entender la escuela que dejamos.

conexión abreva en la necesidad de desarrollar situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos / intenciones compartidas. Incluso, dicha conexión es, a un tiempo,

aquella resultante del encuentro con el estudiante, pero también con la familia, el resto de los docentes, las autoridades, dado que el *espacio* ya no existe en tanto tal ante la aparición de la antedicha *educación remota de emergencia*: el nuevo espacio escolar es *mi casa* y la escuela como tal es una *red*. La interrupción de las convenciones es menester para entender la escuela que dejamos. Narrar es vivir desde la reflexión de la práctica bajo el signo Covid-19 la nueva normalidad escolar: nuevas palabras cuentan lo *trastocado*. Dichas palabras no son en soledad, dan cuenta del encuentro con el otro, la experiencia como un medio para un fin, un lente de interpretación de la realidad circundante: más allá de la angustia, la narración implica una interrupción para la reflexión. Al respecto, y como detonante de la investigación a la que referimos, me permito referir la siguiente experiencia.

Con excusa de una actividad que habíamos pensado grupalmente en un encuentro vía la red social *Instagram*¹⁵ en plena pandemia, R me escribió un correo en el que me explicaba que cuanto más avanzaba su edad, más eran las ganas que tenía de escribir una serie de memorias para la posteridad: un cuaderno de narrativas para hijos y nietos. A propósito de ello, me pedía permiso para enviarme dos o tres textos breves de carácter reflexivo para que yo los evaluara. El doble ejercicio de confianza, poner a disposición escritos del orden íntimo para que un extraño los lea y “evalúe”, me interpeló desde el rol, desde las formas, desde el encuentro. Parte de uno de esos textos, con su permiso, claro, reproduzco a continuación a la manera de un viaje exquisito no solo a sus sensibilidades sino también a la interpelación necesaria de las mías... una reflexión necesaria sobre el recuerdo de la infancia como alegoría a esos tiempos que no volverán, pero que sin embargo nos constituyen:

Hay muchísimo más que viene a la cabeza y cae desordenado sobre el papel como una mancha de tinta sobre un presente escrito que pretende seguir siendo independiente y único, que teme que el pasado y el futuro lo desborden de recuerdos y sueños que le ocupen lugares que no estaba dispuesto a ceder, pero que de a poco se está resignando al darse cuenta que al fin y al cabo todos son parte del mismo ser, de la misma historia, de la misma vida. Felizmente las tintas de las manchas ya no ensucian, unas porque

¹⁵ Red social por la que, a través de vivos de *IGTV*, se coordinaban clases, encuentros y entrevistas (disponible para su visualización en *IGTV @pfjonas*).

son de colores hermosos y otras porque, aunque fueron negras, el tiempo las ha erosionado¹⁶.

R medita desde un “presente escrito que pretende seguir siendo independiente y único” como si ese espacio narrativo también fuese una conversación íntima con su yo pasado, con aquel R que de alguna manera pide cuenta de sus actos en la narración que ahora emprende. Entendí, entonces, que el camino transitado en mis clases había sido en ambas direcciones. Él había conformado un espacio para contar, yo uno para entender.

“¿Y si cambiar no fuera sino la transformación del tiempo en una disyuntiva entre lo urgente y lo paciente, la prisa y la pasión?” nos dice Skliar (2016, p. 61). Hay un hueco entre los huecos donde un mundo de posibilidades se gesta, donde un entero ecosistema se autoabastece a fuerza de futuros posibles. Encontrarlo es casi una utopía, un viaje de un solo sentido. Todo cambio, mucho más si se trata de un cambio de paradigma, es complejo y oneroso al individuo. Sin embargo, si ese cambio es motor de nuevos horizontes, si es la puerta a mundos entre los mundos a la manera de espacios/ grieta que resignifiquen el rol docente, bienvenido sea.

Solo resta sonreír a como dé lugar, a la manera de un espasmo muscular al que nos obliga el corazón, casi sin darnos cuenta, como la prueba irrefutable del cariño que nos sube a borbotones, nos inunda la sangre y nos bombea corazón por todos lados. El resto, el resto es futuro.

¹⁶ R (2020). Reproducido a los fines de la investigación con autorización expresa del autor.

Referencias

- Auster, P. (2016). *La invención de la soledad*. Seix Barral.
- Delory - Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Piglia, R. (2005). El arte de narrar. *Revista Universum*, 1 (22). pp. 343-348.
- Murillo Arango, G. (2015). Prólogo. En *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. CLACSO
- Skliar, C. (2016). *Desobedecer el Lenguaje: Alteridad, Lectura y Escritura*. Miño y Dávila.
- Yedaide, M. M., Alvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1). pp. 27-35.

Jonás E. Bergonzi Martínez

Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) y del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Lengua y Literatura.

jbergonzimartinez@abc.gob.ar @pfjonas

*¿Quién soy? La posibilidad de habitar tantas
pieles como otros deseables, como reflejo en un
espejo infinito de preguntas posibles.*

*¿Qué soy? La construcción, como un registro de
sangre alfabético, de las respuestas posibles a
esas preguntas, como conjuro de un pasado a
cuentagotas que incomoda a un presente que es
también un quehacer de búsqueda.*

Investigación y autoetnografía como camino (y relato)

Mercedes Zabala

Una búsqueda atravesada por el deseo, el cuerpo y las marcas

Iniciarse en un proyecto de investigación permite conectar con el disfrute y seguramente con búsquedas internas que, con tiempo, experiencias, lecturas y encuentros, se van revelando. Desde un primer momento tenía claro que quería trabajar sobre los dispositivos que ofrecíamos a nuestros estudiantes en el Campo de la Práctica en el Profesorado de Educación Primaria, y la única certeza que tenía era que no pretendía un relevamiento de datos: quería reconocer los múltiples sentidos y voces que componen estas experiencias. Me interesaba profundizar sobre los dispositivos que proponemos a nuestros estudiantes... ¿Tienen sentido? ¿Cuáles? ¿De qué manera los dispositivos toman diferentes formas de acuerdo al profesor que lo propone? ¿Cómo son recibidos y resignificados por los estudiantes?

Mi trabajo acompañando practicantes a las escuelas asociadas y las múltiples experiencias vividas invitaron a revisar mi rol como formadora. Gilles Ferry, pedagogo francés, plantea que la formación implica un desarrollo personal que consiste en “encontrar las formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo” (Ferry; 1997, p. 54) pero también agrega que, si bien uno se forma a sí mismo, se forma sólo por mediación. Y es en estas mediaciones en donde aparecemos los profesores arbitrando medios (dispositivos, contenidos de aprendizajes, etc.) con el objetivo de orientar ese desarrollo. Pero en esas decisiones que tomo cuando promuevo la reflexión y acción del practicante, ¿No se mezcla mi propio deseo? ¿Desde dónde se configuran las prácticas iniciales?

Pensar en los dispositivos que les proponemos me hace reflexionar respecto de todo el “sistema” que se monta para lograr determinadas

habilidades, pero al acompañar diferentes trayectorias veo cómo entran en juego con las personalidades y las historias de vida de los estudiantes ¿Cuáles son las habilidades/capacidades/desempeños que sería mejor acompañar? ¿Mejor para qué y para quienes? ¿Cuántas formas puede tener el ser docente? ¿Qué priorizar al pensar en la acreditación que damos en la formación inicial?

Me cuestiono de qué manera el pasaje por las prácticas modifica y configura sus prácticas iniciales.

Los profesores de prácticas ponemos énfasis en diferentes cuestiones al observar y decidir la acreditación: asistencia, puntualidad, planificaciones, modos de llevar adelante la clase, etc. Me cuestiono de qué manera el pasaje por las prácticas modifica y configura sus prácticas iniciales.

Prácticas que están atravesadas por la tensión de la acreditación, por lo tanto, son prácticas de alguna manera forzadas, para agradar a otros...

En una de las jornadas conocí a mi directora de tesis: María Marta (Yedaide). Al instante me sentí convocada/interpelada por sus propuestas, ya que me invitaban a reconocerme en mi propia narrativa, (en palabras de ella misma y Luis Porta), como “prácticas del conocer que terminan encarnándose en los sujetos y transformándolos de una vez y para siempre” (Porta y Yedaide, 2014, p. 3). Creo que ahí empecé a escucharme, cuando tuve que empezar diciendo: “Yo, docente...” y en ese ser docente aparecieron mis padres y tíos docentes, una infancia con largas sobremesas en donde se hablaba de escuelas, fines de semana de planificaciones y correcciones movidos por una búsqueda permanente de dar lo mejor de sí. Comencé a entender que lo que iba a escribir estaba teñido por mis propias experiencias: mi historia personal y mi trabajo como docente; y a reconocer “(...) la objetividad imposible y la intersubjetividad riesgosa [cuando se desconocen] las relaciones de poder en que se inscribe la investigación, negando el cuerpo, el tiempo y el espacio” (Porta y Yedaide, 2014, p. 180). Asumir la imposibilidad de separar el relato de mi vida de los contextos sociales, culturales y políticos y comprender que mi visión es producto de las experiencias particulares me llevó a identificarme con las ideas de Stacy Holman (2015), quien en su trabajo Autoetnografía, plantea la transformación de lo personal en político. La

etnografía performativa, efectivamente, parte de la idea de que “(...) nuestras identidades y prácticas diarias son una serie de elecciones performativas (conscientes o inconscientes) que improvisamos de acuerdo a lineamientos culturales y sociales” (Holman Jones, 2015, p. 276). Mi propio relato puede permitirme identificar estas líneas desde las que me fui construyendo y miro el mundo.

Pero faltaban más piezas... Una se empezó a mover cuando en el cierre del mismo seminario M. M. expresa su deseo de “no ser objeto de los decires de otros”. En ese momento sentí otra invitación: a buscar mi propia voz en medio de todas las teorías y categorías escritas sobre los dispositivos pensados para el Campo de la Práctica en la formación inicial... ¿qué lentes voy a usar para recuperar lo que tiene para decir el campo? ¿Qué quiero priorizar/visibilizar/interpelar/conocer? ¿Por qué me resulta tan atractivo este tema? Parecen preguntas sencillas, pero no lo son, porque para poder contestarlas necesito acompañarlas con un descubrimiento personal. En estas búsquedas encuentro que me cuesta encontrar una corriente o autor que sintetice todo lo que pienso, siento que puedo aportar una mirada más desde mis propios recorridos como profesora en el nivel terciario, y que asumir la complejidad de las prácticas implica también asumir mi propia complejidad en mis formas de ver y entender el mundo. Y que, en esas formas, además, se exponen mis contradicciones.

Confieso que siempre me costaron las estructuras ya preestablecidas. En cada lugar en donde trabajé tuve la tendencia (a veces tímida y otras no tanto) de buscar y probar otros modos de hacer las cosas, probando dispositivos alternativos en mis prácticas en un intento por encontrar mis propios sentidos a lo que proponía. Tomar contacto con autores como Suely Rolnik (2019) cuando dice que “pensar es sublevarse” me invitó a desandar lo vivido y reconocer en mi memoria de infancia a décimas de payadores anarquistas con ideas libertarias que escuché en más de una ocasión. Abel Zabala, mi tío, investiga desde hace muchos años sobre la décima popular en el Río de la Plata; mi padre lo acompañó en más de una entrevista, razón por la cual escuché nombres, versos y anécdotas que aportaban a una cosmovisión del mundo. En un intercambio con Juan Pedro Carrizo, payador rioplatense,

cuando se le pidió que exponga sobre la fe proclamaba “Cuando creo me prevengo / buscando asilo seguro, / me vuelvo insensible y duro / porque mi sentir detengo... / Especulando entretengo / mis ansias de sensación / y con la argumentación / por otros preconcebida... / pretendo encerrar la vida / en una estrecha prisión” (Juan Pedro Carrizo 1967; citado por Zabala, 2016, p. 70).

Aquí apareció otra marca: la resistencia a asumir verdades impuestas, a encerrar la vida bajo criterios de otros. La experiencia de una palabra que se alza en pos de ideales, que lucha por buscar sus propias verdades, que puja por cuestionar lo dado y no internarse en lo ya conocido. Puedo identificar “herencias rebeldes” que me permiten comprender cuál es el “ángulo de reposo”, en palabras de Richardson (2017), desde el que estoy mirando mi objeto de estudio.

El pasaje por dispositivos de formación

En el camino fui buscando lugares que me permitiesen registrar mi objeto de estudio desde diferentes perspectivas; tuve la oportunidad de participar de un grupo de reflexión integrado por profesores del Campo de la Práctica de diferentes Institutos de Formación Docente sobre los dispositivos que ponemos en marcha. Esta experiencia me ayudó a vincular el ser y el saber (Contreras Domingo, 2010) escuchando mis miedos, certezas, limitaciones, compartiendo con otras profesoras que vivían circunstancias parecidas. Este espacio me dio la posibilidad de pensarme con otros permitiéndonos entretener nuevas alternativas y preguntas, pasando de lo personal a lo político (Holman Jones, 2015)—como lo plantean Peláez y Flores desde un dispositivo parecido, “A través de nuestras experiencias pasar de la pregunta personal a una colectiva” (Flores, 2017). Pero también me permitió registrar la tensión que me genera pasar por propuestas de trabajo con las que no me siento cómoda. Fue interesante estar “del otro lado” del dispositivo... ¿Cuántas veces en pos de buenas intenciones, expectativas y modelos invalidamos formas de actuar? En ese momento descubrí que los dispositivos me generaban mucha resistencia, aparecía la tensión entre la modelización de las prácticas y el Ser.

La pandemia: virtualidad (agobio) y trabajo con otros (sostén)

Durante el bienio 2020-2021, la pandemia hizo que el nivel superior continúe de manera virtual. Esta situación me llevó a observar cómo reinventamos nuestro trabajo al transformar nuestras clases, explorando lenguajes apenas conocidos. Este nuevo escenario nos exigió repensar lo que estábamos haciendo, priorizar contenidos, escribir las clases, buscar nuevos recursos, actualizar bibliografía y, por sobre todas las cosas, trabajar con otros.

Siento que esta experiencia inédita nos permite encontrar similitudes con la configuración de las primeras prácticas de nuestros estudiantes durante su formación. Cuando hacemos algo por primera vez ¿Qué privilegiamos? ¿A cuáles saberes recurrimos? ¿Cuáles son los aprendizajes que valoramos? ¿Qué

Cuando hacemos algo por primera vez ¿Qué privilegiamos? ¿A cuáles saberes recurrimos? ¿Cuáles son los aprendizajes que valoramos? ¿Qué consejos “ayudan” más?

consejos “ayudan” más? Y en este punto veo con cierta lejanía los criterios que planteamos para la acreditación en el Campo de la Práctica, que parten de una práctica modélica desconociendo la singularidad de la experiencia. Tal como plantea Contreras Domingo (2010), la experiencia siempre tiene un fuerte componente emocional y el saber no puede desligarse de ella.

Comencé buscando de qué manera configuraban los residentes sus primeras prácticas en el Profesorado y en ese proceso estoy entendiendo de qué manera configuro las mías... afectándome y afectando a otros, reconociendo la investigación como un espacio de transformación social. La necesidad de identificar estas marcas a través del relato autoetnográfico posibilita el encuentro con mi propia voz renunciando a modos canónicos de entender la investigación que pretenden una aparente objetividad (Porta y Yedaide, 2014); aspiro a que mis escrituras e interpretaciones se lean desde mi propia historia.

A todos los que acompañaron de múltiples formas este proceso, gracias...

Referencias

- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2). pp. 61-81.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Formación de formadores*. Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires.
- Holman Jones, S; (2015). Autoetnografía. En Denzin & Lincoln *Manual de investigación cualitativa* (pp. 262-315). Gedisa.
- Peláez, M. A., y Flores, V. (2017) *Ficciones pedagógicas*. Series: Colección Educación.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17. Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador. pp. 177-192.
- (2016). Siete tesis en el horizonte. Nuevos mitos y viejas utopías para la enseñanza. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 16(1). pp. 1-17. Universidad de Costa Rica.
- Richardson, L., y Pierre, E. A. S. (2017). La escritura. El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. En Denzin & Lincoln *Manual de investigación cualitativa*. V(5). Gedisa.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Zabala, A. (2015). *Caminé con ellos*. Dunken.

Mercedes Zabala

Maestranda en Práctica Docente (UNR), Especialista en Práctica Docente (UNR), Diplomada en Estudios Avanzados en Acompañamiento a la Formación en Prácticas Profesionales (UNR) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Campo de la Práctica en Institutos de Formación Docente en la zona norte de la Pcia. de Buenos Aires y la Universidad de San Isidro (USI). Investigadora en formación. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (UNMDP). Su área de trabajo primordial se centra en las prácticas docentes en la formación inicial y el autoritarismo pedagógico.

mercedeszabala2@gmail.com

Podría presentarme como mujer, madre, docente, argentina, con la certeza de que ninguna de estas categorías termina de definirme completamente, pero que los caminos recorridos y sus marcas configuran mis relatos y maneras de ver el mundo. Un mundo que en sus múltiples escenas me invita a poner en juego mis convicciones y contradicciones. Busco en la investigación un espacio vivo que interpele y potencie movimientos políticos que visibilicen y amplifiquen todas las voces

El otro es un cuadradito: resabios de una pandemia

María Belén Hobaica

Introducción

A un costado está la taza de café; antes de marcharme de Madariaga las vi sobre el microondas y sin dudarlo tomé dos y las guardé en el bolso. Las tazas son, en efecto, un objeto familiar, un dispositivo localizador capaz de transportarme a casa sin importar en dónde esté. Menciono este detalle y me otorgo la libertad de usurpar algunas líneas para dilucidar que no es un aspecto menor, pues este texto cobra vida en los confines de Mar del Plata, lejos de mi ciudad-pueblo natal y de algún modo se erige también en un dispositivo localizador que, tras un intenso verano entre mesas, turistas y platos, me traen de regreso a este lugar: la facultad.

Desde este instante, el meta análisis resurge con Ahmed (2019) asomando en la puerta, custodiando esta experiencia de desorientación en un nuevo departamento y animando las primeras palabras y reflexiones que dan tregua a este desafío: enfrentarme a estas teclas como una segunda piel, en medio de esta desorientación remota, luego de dos años “atrapada” en el hogar en el que crecí—un lugar tan familiar como vertiginoso. Hacer un análisis sobre la pandemia también fue personal, aunque desligue el análisis de mis opiniones, lxs autorxs, investigadorxs, lxs profesorxs y los textos encarnaron en mí las sensaciones experimentadas al comienzo de la pandemia y forjaron un camino de bienvenida hacia la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Ahora y con el regreso de la presencialidad a nuestras vidas, me hallo re adaptándome a este espacio. Estas líneas tejen las coordenadas que me devuelven a junio de 2021 cuando escribí por primera vez una ponencia para el segundo examen de la asignatura Adolescencia Cultura y Educación, como también a noviembre de aquel año cuando, habiendo completado casi el

segundo cuatrimestre, realizamos un meta análisis de aquel trabajo a la luz de las trans(de)formaciones que me provocaron materias como Teoría de la educación, Didáctica General y Filosofía de la Educación.

Ahmed (2019) alude a distintas formas de pensar la orientación; entre ellas menciona que estar orientados tiene que ver con sentirnos en casa y encontrar nuestro camino. Poco después de haber realizado el meta análisis del trabajo primario en el marco de “Re-escribiéndonos Teorías de la educación”¹⁷, arribé

¿Qué queremos que quede y que no cuando acabe la pandemia?

a una suerte de conclusión respecto de la pregunta que pretendía que guiara en

primer lugar aquella ponencia: “¿Qué queremos que quede y que no cuando acabe la pandemia?”.

Allí mencioné que la pandemia nos generó las desorientaciones necesarias para un “fracaso exitoso” (Halberstam, 2018). Concibo este episodio mundial como una bisagra, un intersticio (Tranier, 2021) que fija un antes y un después y que ha supuesto una desorientación respecto de lo que nos era familiar: la presencialidad, el espacio físico de las aulas, la coreografía de los cuerpos agrupados en un mismo sitio, las voces y los rostros de los otros. Los tiempos oscuros se tornaron visibles luego del gran apagón y la suspensión de las clases fue el primer indicio de habitar una habitación que creíamos conocida en plena oscuridad. La desorientación pareció revelar un “falso equilibrio” de las cosas planteadas, dejando al descubierto nuestros corsés (Rivas, 2020; Tranier, 2021).

De esta forma, un primer acercamiento al meta análisis ha sido repensar de qué formas el desorientarnos podría haber reflejado que nos encontrábamos orientados, o curiosamente que, incluso en tiempos de “normalidad”, no percatamos lo perdidxs que estábamos. Por otro lado, me he visto compelida a reflexionar respecto de ese “fracaso exitoso”, eso que logramos dilucidar en la orilla una vez que las olas de Covid bajaron.

Para esta labor, me apoyo en la identificación de dos fronteras que comenzaron a borrarse con el arribo de la pandemia: la frontera de la materialidad de la escuela, que evidenciaba en un sentido gráfico este signo de

¹⁷ Se refiere a las III Jornadas de Intercambio Territorial a las que ya aludiéramos, y que empezaran muchas de las conversaciones que aquí se comparten.

transformación epocal experimentando la ausencia del espacio físico, tenaz e intensamente; y luego el borramiento de una frontera que puede calificarse como consecuencia de la primera: la disolución de la frontera entre lo público y lo privado sobre la que Grinberg (2021) alertaba, cuando nos conminaba a estar atentxs a las verdades que se imponen y es necesario desestabilizar mediante la investigación. Esta frontera es menos evidente, es sutil, pero da cuenta de un aspecto trascendental. La encuadro apropiándome de la diferencia entre acontecimiento y estructura a la que refiere José Tranier (2021) en “Entre la Historia y la pared”, al aludir a la inclusión del presente en la investigación educativa. La pandemia se erige ante nosotrxs como una serie de acontecimientos que revelan una estructura mayor; la suspensión de las clases constituyó un acontecimiento del que se derivan una diversidad de efectos que evidencian una realidad estructural. Creo que la bifurcación de esta frontera es arroja luces sobre la narrativa moderna y su desenlace. ¿Es este el resultado de la fe en el progreso indefinido? (Porta y Bazán, 2020).

Más oscuro que lo oscuro: el borramiento de las fronteras y sus efectos

Me gusta hacer una referencia a las olas de mar en sentido metafórico, para aludir a las olas de covid que al bajar dejaron sobre la orilla una serie de cuestiones que antes no podíamos ver. En este sentido, luego de padecer las mutaciones vividas a partir de mi tránsito por el primer año de carrera logro vislumbrar los relatos que inmantaban muchos de los temas antes trabajados, y en particular un doble discurso que se erige a lo largo de toda la trama: el repudio y rechazo a la escuela y a lxs docentes, por un lado, y el que los sacraliza y torna indispensables, por el otro. Este análisis se enfoca primordialmente en este fenómeno.

La suspensión de las clases produjo el primer borramiento: la frontera de la materialidad de la escuela, la primera en hacerse sentir vivamente. Es escrupulosamente sorprendente cómo, desde la perspectiva de una incipiente estudiante, muchxs autores escribieron sobre fenómenos y conceptos ampliamente reflejados en este escenario pandémico muchos años antes, sin

siquiera imaginar un episodio tan desopilante como el que nos ocupó y ocupa dada su continuidad. Efectivamente, aquel acontecimiento dejó al descubierto una estructura aún más abrasadora de la que varios autores alertaban. Inés Dussel brindó un conversatorio en abril de 2020 en el que se preguntaba: ¿qué ocurre con el derrumbe de la diferenciación de espacios, roles, identidades? La autora hacía referencia a la domiciliación de la escuela con la caída de la presencialidad y proponía una reflexión sobre aquello que se transforma al caer el umbral que suponía asistir a la escuela como espacio de trabajo diferenciado, un pasaje o movimiento hacia lo doméstico. Para ello articulaba su análisis en torno a tres ejes centrales: los tiempos y espacios de la escuela y el aula, los contenidos y el peso de las tecnologías en dicho contexto. Los tres ejes permiten vislumbrar los relatos que se tejen alrededor en el imaginario social, así como también abre una hendidura que deja entrever las verdades que se imponen y cobran relevancia, así como esas verdades de las que no nos percatábamos (Dussel, 2020; Grinberg, 2021).

En relación a los tiempos y espacios de la escuela, el desvanecimiento de las paredes físicas que separaban a los estudiantes y docentes del mundo, el adentro del afuera, hizo virar la mirada sobre aquello que define en sí a la escuela. Según Dussel (2020), se trata de una conjunción del espacio material y una estructura comunicativa o de interacción. Con el borramiento del primero, la situación pandémica logró mantener algo de la estructura comunicativa, aunque no libre de tensiones; entre ellas destaca la gravedad de las desigualdades en el acceso a la tecnología que se tornaban prácticamente indispensables. La brecha digital quedó en evidencia y se develó ante sí uno de los aspectos estructurales más relevantes: las desigualdades sociales.

**Los efectos de las
desiguales condiciones
sociotécnicas varían en
función de los estratos
sociales.**

Los efectos de las desiguales condiciones sociotécnicas varían en función de los estratos sociales. Aquellos estudiantes que asistían a escuelas de clase media con amplia oferta pedagógica manifestaban sentirse saturados de tanta observación y

atención adulta; esto deja entrever que la “nueva escena pedagógica virtualizada” devela una suerte de panóptico, pues, a pesar de que el espacio del aula se volviera un espacio “muy público”, se convirtió en un juego de exigencias (Dussel, 2020). Al margen, en los sectores más vulnerables prima la desvinculación y el desenganche (Unicef, en Dussel, 2020). En ambos casos, la figura del docente se fragmentó en función de las demandas que requería cada estrato: perseguir los rostros, sostener las miradas, captar la atención, hacerse presentes.

Ante la escena distópica que se presentaba proliferaron ideas, propuestas, emergieron “pedagogías de la excepción” (Rivas, 2020) en “rescate”: se pensó en reclasificar y curar contenidos, emplear nuevos diseños didácticos y plataformas digitales, alentar un rol más participativo para lxs estudiantes, y evitar caer en actividades sueltas confundiendo enseñar con dar tarea (Grinberg, 2021). El salto tecnológico fue feroz y la presión ejercida sobre lxs docentes en su deficiencia en el uso de tecnologías dejó al descubierto los resabios de tradiciones como la académica y la eficientista (Davini, 1995). Esta última quedó manifiesta en la obturación del debate pedagógico, frecuentemente relegado a propuestas de instrumentación didáctica bajo la denominada “transposición didáctica” que, en este contexto, supuso un traspaso del libro, la escritura y la oralidad a las pantallas y videoconferencias o tareas virtuales. El reclamo hacia lxs docentes se halla ligada al imperativo de la actualización permanente y perdura bajo el imaginario que no sólo deberían conocer a fondo el contenido de su materia, sino que deberían “bajarlo” a los sujetxs concretos adaptándolos a las circunstancias actuales (Davini, 1995; Puiggrós, 2020).

Situar la responsabilidad en lxs docentes dejan fuera, convenientemente, el debate las condiciones sociotécnicas en que se encuentran inmersos, mientras que evidencia el también el control al que están sometidos y la falta de autonomía respecto de lo que enseñan. Todavía se los trata como meros reproductores y ejecutores de los saberes generados por otrxs, lxs especialistas (Davini, 1995). Esto se vio reflejado en el exceso de planificación, acumulación de contenidos y largas jornadas de doce y quince horas diarias en un intento de

lxs docentes por “aparecer”, hacerse presentes y visibilizar su tarea para salvarse de ser blancos de deslegitimación civil y política (Tranier, 2021).

La pedagogía se vio relegada a reducirse a un trabajo instructivo, de acción didáctica y no como una práctica discursiva abocada a la autorización o legitimación de significados o significantes (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021), como la narrativa interesada en las formas en las que se expresan, comprenden y manifiestan las relaciones educativas en un tiempo-espacio singular (Yedaide, 2016). Simultáneamente la didáctica fue mayormente pensada desde una perspectiva meramente instrumental, funcional al uso de la tecnología que restringe la enseñanza a la mera transmisión de contenidos y no como un proceso de transformaciones mutuas que se dan con y entre otrxs con la capacidad para romper con la dimensión instrumental de nuevos medios e instalar mediaciones tan novedosas como agenciadas para componer un espacio desde donde resistir, hackeando los dispositivos de su estricto uso comercial (Kap, 2020).

En medio de la incertidumbre indolente del virus, si bien la anticipación ética de cuidado hacia el otro de lxs docentes fue común a todos los estratos, se vio reflejada en un sentido gráfico hacia los sectores más vulnerables donde se vieron compelidos a acudir a las casas de lxs estudiantes para entregar materiales, o cajas de alimentos en las escuelas reforzando aún más su papel como funcionario del Estado que como docente (Davini, 1995). Desde estos lugares las imágenes reflejan la figura femenina de las maestras, dando cuenta de la existencia y permanencia de la tradición normalizadora pero también de una matriz patriarcal que concibe la docencia con un “entregarse con poco o sin nada a cambio”, de cuidado maternal incondicional que las sume en una permanente “rendición de cuentas” (Davini, 1995; Tranier, 2021).

En este sentido, cabe hacer alusión a Abramowski (2015) ya que en el escenario pandémico la vocación se reconstruyó cotidianamente como un “algo” del orden de lo afectivo, como entrega sacrificial, desinteresada y “amorosa”, que no admite cuestionamientos, cobrando relevancia como una suerte de excusa para desplegar el discurso que repudia las resistencias docentes al desprecio por su labor.

En general, tanto en las respuestas exigidas a lxs docentes para un sector como para otro, las huellas de las tradiciones han emergido a la superficie, fundamentalmente el discurso prescriptivo sobre lo que el docente “debe ser” como ejemplo de moral, instructor técnico, modelo, disciplinador (Davini, 1995).

Sobre las verdades que se venían imponiendo: el borramiento de la frontera entre lo público y lo privado

Cuando escuché a Silvia Grinberg en las *Jornadas de Sociología*¹⁸ (2021), había pasado un año y dos meses desde que Dussel (2020) brindó aquel conversatorio, no tan conversado, “La clase en pantuflas”. El título de esta contribución es producto de una anécdota contada por Grinberg, de una expresión que empleó su hijo al quejarse de las clases virtuales. “El otro es un cuadradito”, o simplemente no está, grafican una de las verdades que se venían imponiendo sutilmente y que se manifiestan a través de lo que José Tranier (2021) denomina un “imperativo unificador técnico”: la conexión WiFi y las plataformas virtuales como formas autorizadas y legitimadoras de las clases suspendidas.

He aquí la primera gran paradoja que las olas de Covid dejaron en la orilla, el advenimiento del gran apagón que nos dejó desorientadxs cuando, al suspenderse las clases, echaron luces sobre la oscuridad que ya reinaba y de la que nadie se percataba. En lo que sigue expondré esta paradoja para deshilvanar luego otras paradojas (ironías) emergentes.

En “La clase en Pantuflas”, Dussel (2020) identificaba dos grupos de personas con pensamientos opuestos frente al nuevo panorama pandémico: un grupo menos optimista que asumía la pandemia como un desafío con serias dificultades que enfrentar; y un grupo optimista a los que denomina “los celebracionistas”. Me detendré en este último grupo, pues compone un buen punto de partida para reflejar el detonante de lo que ya nos pisaba los talones.

¹⁸ En referencia a las Jornadas de Sociología que organiza la Cátedra Sociología de la Educación en la Facultad de Humanidades, UNMdP.

Para el optimismo engegucido de los celebracionistas la pandemia se presentaba como la oportunidad perfecta para forjar otra escuela, una suerte de “escuela supersónica” (Grinberg, 2021) cuya pedagogía uno a uno pusiera “todo” el conocimiento disponible al alcance de un click, sin las mediaciones innecesarias y obstaculizantes del vínculo pedagógico entre docente y estudiante. Esta perspectiva aparentemente alentadora de los tiempos sin tiempos (Tranier, 2021) da cuenta de aquel relato por el cual la escuela tradicional es rechazada en su totalidad, al ser concebida como obsoleta, arcaica, desadaptada de los tiempos “modernos”.

La idea de un conocimiento total, directo e higiénico guiado por la senda segura del algoritmo educativo, deja en evidencia un rasgo propio de todas las tradiciones que deviene de la ideología de la modernidad y del positivismo: pensar en la noción etnocentrista de neutralidad de la escuela y del conocimiento (Davini, 1995). En particular y como decíamos, destacan los resabios de la tradición eficientista, en la medida en la que pervive la ilusión de progreso en miras hacia un “futuro mejor”, desdeñoso de las sociedades tradicionales y ascendientes a las avanzadas (Davini, 1995). El tránsito de una a otra está marcado por el uso de la tecnología como aquella capaz de resolver todos los problemas o conferirle todas las respuestas.

Todo ello no fue nuevo en pandemia, sino novedoso, pues ya existían discursos de especialistas que pujaban por la incorporación de la tecnología— en parte todo un mercado de educación virtual exprés centrado en el autoaprendizaje ya se encontraba instalado (Puiggrós, 2020). Recalcati advertía en 2016, en *La hora de la clase, por una erótica de la enseñanza*, acerca de un modelo económico global que considera la expansión narcisista de unx mismx como la única forma de verdad. Desde este modelo la educación es concebida como incremento, eficiencia, desarrollo progresivo e ilimitado que promete colmar la ilusión de Agatón: poseer todo el conocimiento, colmar el deseo de saber. Para esta educación autogestionada el docente es fácilmente reemplazable por la máquina y lxs alumnxs son recipientes que reciben pasivamente el saber (saber muerto). En suma, la pandemia sólo hizo re-emerger estas creencias a la superficie, estableciendo las condiciones óptimas

para dar paso a lo que Esteva e Illich denominaron los “reformadores peligrosos”.

La creciente digitalización de lo cotidiano que envuelve la sociedad corre en paralelo con el posicionamiento de las empresas y se corresponde con un imaginario que concibe el avance científico-tecnológico como lo único que se mantuvo en pie durante la pandemia (Dussel, 2020). En este sentido, se abre la disputa sobre el borramiento entre lo público y lo privado y deja lugar para reflexionar sobre las formas de desubjetivación que tienen lugar en las intermediaciones de la “ortopedia” de esta modernidad tecnologizada y que se reproducen bajo la concepción de la comunicación como objeto de consumo (Tranier, 2021).

La pandemia obligó a lxs estudiantes a ingresar a circuitos de registros de bases de datos. El empleo de las plataformas demanda la existencia ontológica y técnica de “tener” y “ser”. Para poder ser usuario es necesario ser parte y ello requiere de una “autenticación”, ser “autenticadx”. Primero se es usuario, luego se es parte; de allí la insistencia de Tranier (2021) en la necesidad de pensar el Wi Fi como derecho comunicacional u objeto de consumo.

Las condiciones sociotécnicas en las que los rostros se apagan, se silencian o están ausentes demarcan una individualización del trabajo pedagógico, tanto para docentes como para estudiantes. Dussel (2020) ya alertaba que aquello no era un detalle menor, pues revelaba algo importante. La senda corta que se pretendía tender entre el conocimiento y el estudiante a través del algoritmo educativo prometía ofrecer las “herramientas” para que el sujetx (le alumnx) pudiera hacerse a sí mismo. Este es un imperativo propio de la sociedad de rendimiento: en apariencia las dimensiones dislocadas de tiempo y espacios establecen las condiciones de “libertad” para adquirir todo el conocimiento posible sin precedentes, pero bajo la superficie subyace la coincidencia entre libertad y sometimiento (Han, 2010).

¿Había llegado la nueva democracia de la que hablaba Giroux en aquella entrevista de 2019?

Paradojas sobre la orilla del mar

Al igual que para Agatón, lejos están de cumplirse las ilusiones y aparentes profecías de los celebracionistas. Al cabo de unos meses, los límites de la pretendida escuela supersónica quedaron expuestos. Las olas de covid descendieron y aunque aún hay mucho por ver; en la orilla se hallan tendidas otras paradojas.

Una de ellas fue anticipada por Melina Furman a comienzos de 2020 en una charla Ted, “Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia”. En ella expresaba que como nunca antes en la historia, lxs docentes se vieron compelidos a dar el gran salto tecnológico, pero hacia el final resaltó que mientras para muchxs la pandemia había supuesto un paréntesis de la normalidad en las escuelas, para otrxs su llegada había implicado la ausencia de este. Para lxs niñxs y adolescentes de sectores vulnerados la suspensión de clases supuso la adopción forzada de roles adultos en el hogar, de cuidado o trabajo las veinticuatro horas del día. En estos casos, asistir a la escuela les abría un paréntesis en sus vidas para suspender las desigualdades sociales “aunque sea por cuatro horas al día”.

La cuestión relativa a la dislocación de tiempo y espacio de la materialidad de la escuela abre todo un debate acerca de lo que la define. Dussel (2020) se pregunta si acaso la escuela necesita de una especificidad edilicia y organizativa: ¿puede funcionar por control remoto, a través de una pantalla o un texto impreso?, ¿puede operar “a domicilio” como si de un delivery se tratara? y un aspecto central: ¿la co-presencia de los cuerpos le es inherente para funcionar? Sin sus paredes, ¿la escuela deja de ser escuela?

La experiencia que se fue adquiriendo a lo largo de estos veinticuatro meses intensificaron las tensiones que la autora ya preveía en aquel mítico 2020 y podría afirmar que confirmaron las hipótesis sobre la escuela. Contrariamente a aquellas miradas que subrayan la condición disciplinaria de la institución educativa, de castigo de las infancias, paradójicamente y cual epifanía la escuela se erige como espacio de autonomía y potencial emancipación de lxs estudiantes respecto de la observación y saturación de sus familias en el caso

de los sectores de clase media. También se muestra como un espacio de autonomía, pero también de oportunidad para los sectores vulnerables, permitiéndoles forjar subjetividades ajustadas a sus edades en un ambiente en el que las desigualdades se igualan.

Otras dificultades y paradojas quedaron expuestas con el uso de la tecnología. La dificultad para recrear la frontera de la materialidad de la escuela se intensificó no sólo por las desigualdades en el acceso a la tecnología sino también por los límites de las plataformas que exigían un exceso de trabajo en la planificación para lxs docentes, en una persecución serial de la “atención flotante” y dificultades para apuntar encuentros sincrónicos que favorecieran intercambios, permitieran ver rostros y oír voces. La confusión de los espacios, entre lo cotidiano y lo escolar reforzó aún más las dificultades para aprender en un contexto en el que concentrarse era sumamente complicado. En este sentido, los espacio-tiempo digitales no fueron capaces de cumplir con las expectativas de la crítica anti escolar, que veía en el uso de las plataformas una potencial emancipación respecto de la fijeza (Dussel, 2020).

Es interesante observar cómo es que a pesar de las desigualdades distribuciones de recursos económicos y cognitivos, a menudo se insistía en contemplar el escenario pandémico como una puerta abierta para dejar entrar al deseo de aprender (Rivas, 2020). Algunxs especialistas alentaban la idea de promover un rol participativo y dejar a un lado la prioridad en el cumplimiento del currículo para centrarse en favorecer actividades y propuestas capaces de hacer emerger el deseo por saber. La idea que subyace a este planteamiento tiene que ver con la suposición previa de que, en tiempos de normalidad, la escuela no era un lugar para el deseo. Desde este punto de vista la pandemia jugaba una suerte de revancha, pero... ¿cómo hacerlo en un contexto de transformaciones excesivamente aceleradas y violentas? (Melich, 2006)

He aquí la gran paradoja: cuando “todo” el conocimiento se hizo aplastantemente presente al alcance de un click cuyo algoritmo educativo trazaba una senda corta que nos guiaba directamente a destino, el deseo brilló por su ausencia. Ningún algoritmo puede hacer aparecer eso que faltaba, llevar la llama que se necesita para encender el deseo,

Ningún algoritmo puede hacer aparecer eso que faltaba, llevar la llama que se necesita para encender el deseo, enseñar a ser sujeto y abrir nuevos, otros mundos posibles (Recalcati, 2016).

enseñar a ser sujeto y abrir nuevos, otros mundos posibles (Recalcati, 2016).

El deseo se alimenta de la falta; la falta nace con un otro, en los encuentros y conversaciones “entre desconocidos” (Recalcati, 2016; Skliar, 2019). Melich (2006) dice que no es posible formar sin transformar y que no aceptamos las transformaciones a cualquier precio; para ello se requieren de lugares de asilo. Concibo estos lugares como dispositivos localizadores (Ahmed, 2019). Si bien el filósofo refiere a la literatura como lugar de asilo, en este contexto pandémico las escuelas se hicieron presentes, verdaderas “usinas de esperanza”, levantadas por una voluntad abrasadora como una verdad capaz de enfrentar cualquier otra verdad (Tranier, 2021; Grinberg, 2021).

La pandemia constituyó un intersticio para repensar el lugar de la escuela y la escuela en sí misma. Frente a la pregunta irónica formulada por Giroux (2019) en aquella entrevista brindada pocos meses antes de la irrupción pandémica—, ¿una nueva democracia es posible gracias a las tecnologías? — Saviani (1986) cobra más sentido que nunca al concebir la escuela como campo de posibilidad, de resistencia y espacio democrático. Grinberg (2021) afirmaba en aquellas Jornadas de sociología que la escuela es una de las últimas instituciones en la actualidad que “obligan” a convivir con un otro, a acogerlo en cuanto otro, a coexistir con la diferencia (Levinas en Melich, 2006). Simultáneamente aparece en escena, con claridad, el papel que juegan los espacios físicos, su incidencia en el aprendizaje y en el encuentro con aquellxs otrxs.

Me tomo ahora la libertad de compartir una anécdota surgida al charlar con una amiga cercana en este regreso a la ciudad. En nuestro reencuentro conversábamos sobre nuestras carreras —ella continúa actualmente con sus estudios en Derecho)—y surge el interés por que yo relate qué estudiamos exactamente en Ciencias de la Educación. Al responder observo la pervivencia de muchas de las creencias aquí debatidas, pero también lo que ha mutado en mí desde 2019. Fiorella podría encuadrarse parcialmente en la visión de los celebracionistas, pero yo ya no soy una férrea crítica del sistema educativo que antes calificaba constantemente de “tradicional y obsoleto”. Ahora, con una perspectiva diferente, trans(de)formada, le hice una pregunta: “Y entonces, ¿por qué a pesar de todo esto que estamos comentando que ‘está mal’, aún queremos y deseamos volver a la presencialidad?”. Ella no opuso resistencia, el rostro se le iluminó y dejando vagar un suspiro dijo “No sé. Es que la presencialidad es otra cosa. Es ir, encontrarte, charlar... no sé”.

El hábito de “ir hacia”, de llegar, de desplazarnos, nos dice algo del espacio y de nuestro cuerpo. Desde este punto de vista, Butler hace referencia a Spinoza en la entrevista con Giulano (2017), “Cada unx busca permanecer en su propio ser”, algo que sólo es posible mediante un cierto tipo de contacto. En este sentido, es interesante pensar la educación como una “escena de empoderamiento de contacto” y de allí pensar en la estructura del aprendizaje.

El espacio importa; es indispensable para que los cuerpos sientan, hablen, se muevan, piensen, respiren. Entonces cobra sentido pensar que algo más ocurre entre esas paredes disciplinarias. Ese “no sé” de Fiorella, como el de tantxs otrxs al hablar del regreso hacia estos espacios, y su mirada o el suspiro que lo ponen de relieve pueden quizá decir algo del giro afectivo y el nuevo materialismo (Solana, 2017).

Además de leer esta respuesta a partir de la indisociación entre afectos y emociones—y entonces la imposibilidad de explicar lo que suscita compartir espacios, hábitos y prácticas que involucran el cuerpo, los afectos y a lxs otrxs—nos es posible decir algo sobre la capacidad agéntica de la materia, sobre la forma en la que nos afecta o permea (Solana, 2017). También se puede

“explicar” el papel de los afectos en la voluntad abrasadora de lxs docentes para sobreponerse ante la situación.

Al mismo tiempo, la escuela como espacio colectivo, de lo común, de encuentro, puede constituirse paradójicamente como un “espacio otro”. Es decir, como heterotopías: emplazamiento que invierten los lugares habituales. Dussel (2020) insiste, apoyándose en Foucault, en que la escuela puede operar como espacio donde se subvierten jerarquías y se instalan otras en la medida en que entendamos el conocer como “extraviarse”, perderse en lo ajeno, habitar lo desconocido, desorientarse y convivir con la incomodidad que eso implica mientras intimidamos con los nuevos espacios (digitales).

Conclusión: el virus está en el aire vs la educación está en el aire: el camino que se vuelve pregunta

Resueno con esa pregunta común cuando avizorábamos el fin del aislamiento: “¿Qué queremos que quede y qué no cuando acabe la pandemia?” Dicha pregunta no sólo implicaba caer en el utilitarismo productivo atribuible al imperativo de productividad del capitalismo salvaje; sino que suponía además una concepción totalitaria de la pandemia, como un acontecimiento finito y aislado en el tiempo, con límites definibles y fronteras marcadas (normalidad/anormalidad). De esta forma se niega un aspecto crucial inherente a la experiencia: la continuidad de la que hablaba Dewey y el pasaje que deja marcas en nosotrxs desde el punto de vista de Larrosa.

Pienso en la pandemia y estos tiempos, mejor, como una bisagra de resonancia de la que emergen infinitas posibilidades y trans(de)formaciones. No pretendo esbozar aquí los innumerables escenarios que pueden suscitarse, pero sí quizá detenerme en dos en particular. Por un lado me gustaría detenerme en la transversalidad de la educación, el rebasamiento de su fetichización escolar. El escenario distópico de la pandemia devela los rostros humanos, desnuda la fragilidad de lo humano. De pronto dejó de ser prioridad la clasificación del contenido o su abordaje, en favor del sostenimiento de las voces y los rostros que se apagaban, se volvían cuadraditos o desaparecían. Este contexto implicó

una educación y reeducación constante, incluso una auténtica deseducación, que desligó lo educativo de su estricta asociación a lo institucional escolar.

Por otra parte, y como dice Tranier (2021), cuando lo disruptivo, aquello que no se puede contener, predecir ni invisibilizar “sale a la luz”, en momentos de crisis, comienzan a decaer las racionalidades que sostienen mandatos e imperativos dominantes de “normalidad”. En ese sentido, la pandemia vaticina o compone una suerte de “portal” a través del cual el “tiempo agonizante” en que vivimos queda en evidencia. Un momento en el que chocan y se tensionan viejos y nuevos relatos (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021).

En lo que podría ser un “preámbulo de un nuevo tiempo” (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021) cabe preguntarse: “¿Hacia dónde ir?” (Ahmed, en Yedaide, Porta y Ramallo 2021). En este camino que se discurre, se bifurcan y borran fronteras comienzan a mezclarse sujeto y objeto, método y propósito, teoría y biografía en la investigación educativa, el espacio de los “desgarros”. Por ello, en estos momentos de turbulencia aparentemente pacífica en el retorno a la presencialidad, los resabios de la pandemia y el paso por materias como Teoría de la Educación hacen eco.

Quizá ya no es necesario sostener rostros que se pierden, pero sí sostener la reescritura de los pactos que no se pueden sostener a través de la investigación y hacerlo en tiempo presente, co creando líneas de fuga, regresando a lo próximo de la mano de lo descolonial, activando las opciones políticas del lenguaje gracias a la pedagogía queer (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021). Haciendo presente la pregunta permanente, porque las respuestas que nos quedan son las preguntas que nos faltan.

Referencias

- Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. Macón, C. y Solana, M. (eds.). *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Bellaterra.
- Bazán, S. y Porta, L. (2020). *El mundo como pedagogía. Gestos vitales en tiempos de COVID 19*. UNMDP.
- CCCLAB (2019). Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella. Henry Giroux. [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=LCMXKt5vRQk&t=459s>
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (ed.), *Pensar la educación en tiempos de Pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIFE.
- Esteve, G.; Prakash, M. y Stuchil, D. (2013). De la pedagogía de la liberación a la pedagogía libertaria. AA.VV. *Aprendizaje en movimiento: Rutas hacia la liberación de la Pedagogía*. El Rebozo Palapa.
- Furman, M. Tedx Talks (2020). Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia. Melina TEDx RíodelaPlata [Video] <https://www.youtube.com/watch?v=TgromfEYhUs>
- Giroux, H. (2019). Toda educación es una lucha para elegir qué tipo de futuro queremos para los jóvenes. Recuperado de <https://www.cccb.org/es/multimedia/videos/henry-giroux-toda-educacion-es-una-lucha-para-elegir-que-tipo-de-futuro-queremos-para-los-jovenes/231870>
- Giuliano, F. (2017). (Re)pensando la educación con Judith Butler. Una cita necesaria entre Filosofía y Educación. En *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas)*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2021). *Sociología de la educación* Jornadas de Sociología de la Educación 2021 - FH UNMDP [Video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NFFT07Nnfd8>
- (8 de marzo de 2021). La vuelta a clases y la política del “Háganse cargo”. *Noticias UNSAM*. Recuperado el día 14 de junio de 2021 de <http://noticias.unsam.edu.ar/2021/02/03/la-vuelta-a-clases-y-la-politica-del-haganse-cargo/>
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales
- Han, B. (2018). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Kap, M. (2020). Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica En *Revista Argentina de Comunicación*, 8.
- Melich, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y desgarros. *Revista Espacios en Blanco, Revista De Educación (Serie Indagaciones)*, 2(31). pp. 381-396.
- Puiggrós, A. (2020). Miradas epocales. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de Pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-43). UNIFE.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase*. Anagrama.
- Rivas, A. (2020). Pedagogía de la excepción, ¿cómo educar en la pandemia? En *Documento de trabajo*. Universidad de San Andrés

- Saviani, D. (1987). Democracia y educación o la teoría de la curvatura de la vara. *Revista Argentina de Educación*, 5 (8).
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbres*. Novedades educativas.
- Sociología de la Educación (2021). Dra. Silvia Grinberg: Jornadas de Sociología de la Educación 2021 - FH UNMDP [Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=NFFT07Nnfd8>
- Solana, M. (julio-dic., 2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de filosofía*, 69. pp. 87-103.
- Tranier, J. (2021). Entre la Historia y la pared: El “presente” como encrucijada teórico-política y sus modos de inclusión en la Investigación Educativa. *Revista Educación*, (24).
- Yedaide, M. & Porta, L. (2021). Transfecciones descoloniales y queer: hacia la agonía del higienismo en la investigación educativa. En Elison, C.; Paim, A. & Marques Araújo, E. (Org.). *Em busca de histórias outras: perspectivas decoloniais na América Latina*. Was.
- Yedaide, M. (2016). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur. *Revista Voces de la Educación*, 2(2).

María Belén Hobaica

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación. Facilitadora docente en talleres de técnicas de estudio de la Municipalidad de General Juan Madariaga. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Actual Consejera Estudiantil CCEHXEP por el periodo 2022-2023.

MBHobaica@hotmail.com

Soy la reminiscencia de las huellas y los cortes que me componen. Me gusta pensarme como una pedagoga constantemente desorientada y como una artista de lo nimio en permanente devenir.

También soy una migrante recurrente, lo que me ha convertido en una pedagoga andante e interruptora de los bordes. Actualmente una incisiva feminista aguafiestas. (“Chica queer”).

¿Investigaciones-vidas en educación?¹⁹

Tiago Ribeiro

Francisco Ramallo

Rossana Godoy Lenz

Incorporar la posibilidad de la trascendencia de la propia experiencia humana advierte un movimiento que toma un horizonte, la idea de infinito...
Red Investigaciones-vidas, 2021

¿Puede este texto empezar preguntando? ¿Preguntando? ¿Se puede tejer un texto preguntando? ¿Es posible un texto que sólo pregunta? ¿Qué pregunta un texto que se hace de preguntas? ¿Qué pregunta un texto cuyo corazón es la pregunta como investigación y vida en educación? ¿Investigaciones?, ¿vidas?, ¿educación? ¿Qué de la vida es investigación? ¿Qué de la educación es vida? ¿Vidas-investigaciones? ¿Investigaciones-vidas? ¿Hay vida con educación? ¿Hay educación con vida? ¿Cómo son los reconocimientos que articulan las investigaciones, vidas y educación? ¿Es posible decir cómo son? ¿Hay mirada que logre ver un punto? ¿Oler es la im-posibilidad de comprender todo? ¿Comprender la vida como investigación es asumir la im-posibilidad de una sabrosa visión?

¿Seguir preguntando? ¿Puede este texto seguir preguntando? ¿Puede un cuerpo afirmar preguntando? ¿Son los cuerpos preguntas afirmativas que transbordan los sistemas anormalizadores? ¿Preguntar es darle placer a las certezas? ¿Preguntar abre nuestros cuerpos? ¿Cómo se humedece la certeza de gozar la flexibilidad en la normatividad? ¿Cómo movemos nuestros cuerpos para ser generosos en la escucha, la conversación y la constelación? ¿Preguntar es constelar? ¿Constelar es erotizarse como naturaleza?

**¿Puede un cuerpo
afirmar preguntando?**

¹⁹ Dra. Rossana Godoy Lenz agradece el apoyo financiero de DIDULS/ULS a través del proyecto N° PAAI213193.

¿Naturaleza? ¿Qué tiene que ver la naturaleza con las investigaciones, vidas y educaciones? ¿Somos naturaleza? ¿Constelamos los tiempos, espacios y mundos plurales de las vidas? ¿Afirmar las vidas como naturaleza transborda la necropolítica (Mbembe, 2018) y su pobreza erótica? ¿Cómo el cielo y la tierra afirman la vida

¿Qué educaciones articulan las investigaciones con las vidas?

como investigación? ¿Qué educaciones articulan las investigaciones con las vidas? ¿Investigar educaciones-vidas? ¿Narrar investigaciones-vidas? ¿Qué preguntas narran las investigaciones-vidas? ¿Investigaciones-vidas? ¿Qué preguntas se hacen las investigaciones-vidas? ¿Son las investigaciones y las vidas inseparables? ¿Son inseparables las vidas de las educaciones?

¿Las investigaciones-vidas, como experiencias encarnadas, afectan nuestros cuerpos? ¿Y qué son nuestros cuerpos? ¿Narraciones, constelaciones, desmarcaciones, creaciones? (Godoy, 2021) ¿Son nuestros cuerpos encarnados condición de experiencia? ¿Tenemos un cuerpo o habitamos un cuerpo? ¿La experiencia transita nuestros cuerpos? ¿Es la educación una experiencia? ¿Sentir-pensar y transbordar el propio estar siendo constituyen la experiencia educativa? ¿Es la experiencia educativa un gesto de afirmación erótico de la vida? ¿Vivimos la educación en el cuerpo?

¿Vivir la erótica como experiencia en educación genera común-unidad (comunidad)? ¿Es posible vivir lo erótico como experiencia comunitaria? ¿Y lo comunitario como experiencia en educación? ¿Las experiencias en educación rozan nuestros cuerpos y sentires? ¿Rozar cuerpos y sentires constituyen la experiencia comunitaria? ¿Son las experiencias comunitarias un horizonte plural que constela nuestras vidas singulares? ¿Podría ser la educación una narrativa indagativa que nos mueve en ese flujo vivo?

¿Educación? ¿Qué sentidos nos despiertas?

(¿) Hemos creído necesario, para el lector, dar todo tipo de explicaciones para proceder correctamente; explicaciones más largas de lo habitual y algunas, sobrecargadas de detalles(?) (Beck como se citó en Child, 1961, p. 33).

¿Educación? ¿Qué sentidos nos despiertas?

(¿)No es la palabra en sí misma lo que se necesita para que el Otro te nombre; sino que basta con una mirada, una sonrisa, un rostro que se exprese, una mano que gesticule o, un conjunto de energías que se encuentren en cada una de las expresiones del Otro. (?) (Benenzon, 2017, p. 7).

¿Educación? ¿Qué sentidos nos despiertas?

¿Puede haber acaso “educación” sin una conversación de esta naturaleza? ¿Qué quedaría -o qué queda- de lo educativo si conversamos solo sobre lo nuevo y lo novedoso, apenas sobre el futuro preconstruido o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje matematizado, estilizado por fuera pero hueco, sin nadie por dentro? (Skliar, 2017, p. 15).

¿Educación? ¿Qué sentidos nos despiertas?

Mas o que tudo isto teria a ver com reapropriar-se da potência de criação? Mais amplamente, o que tudo isso teria a ver com deslocar-se da política de produção de subjetividade sob domínio do inconsciente colonial-cafetinístico, na qual viabiliza-se a expropriação dessa potência? (Rolnik, 2018, p. 49).

¿Educación? ¿Qué sentidos nos despiertas?

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (Krenak, 2019, p. 51).



Imagen de la Red Investigaciones-vidas

¿Cerrar? ¿Es posible cerrar preguntando? ¿Preguntar habilita a pluralizar los mundos? “O que estamos deixando de ver pelo nosso esforço em mostrar o que falta?” (Oliveira, 2019, p. 152).

Referencias

- Beck, S.; Bertholle, L. & Child, J. (1961). *El arte de la cocina francesa*. Debate.
- Benenzon, R. (2017). *La ética del no-verbal. Nueva partida del utópico juego del espejo, y su silencio y oscuridad*. Lumen.
- Godoy, R. (2021). Investigaciones vivas de las experiencias educativas: escuchar, conversar e indagar. *Congreso Internacional de Psicología y Educación: Discernimiento en Latinoamérica* (ponencia). Bogotá.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras.
- Membe, A. (2018). *Necropolítica*. n-1 edições.
- Oliveira, I. V. (2019). Narrativas de formação e invenção de si no tornar-se professor(a). En: Gonçalves, R. M., Rodrigues, A., Ribeiro, T. *Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola*. Ayvu.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreiçāo: notas para uma vida nāo cafetinada*. n-1 edições.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Rossana del Pilar Godoy Lenz

Educadora de párvulos PUC. Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica de ULS. Magíster en Educación con mención en Administración Educativa de ULS. Postitulada en Docencia en educación Superior ULS, en mediación lectora por parte del Ministerio del Patrimonio, Culturas y las Artes y ha realizado estudios postdoctorales en Antropología y Educación por UBA, Argentina.

Miembro del comité regional del Consejo de la Cultura y las Artes de Chile. Actualmente Directora Académica en FundaciónIncluir Tarea de Todos y representante en Chile para la Red de Investigaciones-vidas en educación. Se interesa por temas de inclusión y pedagogía comunitaria poniendo gran énfasis en las investigaciones con las infancias para otra humanidad posible.

rgodoy@userena.cl

Atesoro esos recuerdos cuando aprendí a nadar, ajugar a las paletas en la playa, a columpiarme con gran velocidad y hacer tortitas de barro con hojas de los árboles del jardín de mi casa. Me conmueven esas y tantas experiencias de las infancia en las miradas de niños y adultos. No dejo de bailar y cantar en la calle, en el supermercado o en las aulas como hacíamos en familia. Cada vez que huelo el pasto, camino junto al mar, converso con la familia extendida (los amigos y amigas de esta vida), aprecio la historia sin tiempo, esa que se presenta constelada en las experiencias de viaje, estudio y amor como lo vivimos con la Red de Investigaciones Vidas. Amo el aprendizaje diario, en lo cotidiano, y después de un momento de contracción del corazón, amo volver a respirar, amo la vida, y la alegría de vivir.

Tiago Ribeiro

Doctor y Magister en Educación por la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Orientador Pedagógico de la Educación de Jóvenes y Adultos Sordos del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil, y Profesor del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Co-coordinador de la Red de Investigaciones-vidas (RIV) para Brasil. Coordinador, con Lucia Vignoli (INES, Brasil), del Grupo de Investigación ArteGestoAção. Desarrolla investigaciones-vidas con estudiantes sordos desde las narrativas y experiencias compartidas de sus vidas y identidades múltiples, como para pensar modos y maneras de vivir lo educativo con sordos en contextos bilingües e interculturales.

tribeiro.ines@gmail.com

*Me encantan las cascadas. Vivo cerca de tres.
Soy otra vez niño e igual también niña y niño. Me
siento como una constelación entera. Hay
multitudes en mi singularidad que no aceptan
límites. Yo abrazo a todas. Recién descubrí que
por eso, amo la poesía; su lealtad es a la vida.
Soy fiel a la vida. Por eso bailo, por eso sonrío,
amo, dibujo, escribo, leo, sangro. Para el final les
dejo lo mejor: tengo muchos/es/as amigas en
Brasil y más allá...me encanta poder decir que les
quiero a todes. Vivir, talvez pueda ser un gesto de
ternura...y de seducción, juego e invención. Yo me
invento.*

Francisco Ramallo

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) y Profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco y en el Instituto Nacional de Educación de Sordos de Río de Janeiro. Doctor en Humanidades y Artes, Magíster en Estudios Africanos y Étnicos, Magíster, Licenciado y Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Educación y TICs. Organiza muestras y expone en galerías nacionales e internacionales de arte, así como en el espacio doméstico que comparte en sus redes sociales.

franarg@hotmail.com

*Me gusta decir que no soy pedagogo, sino
pedagogía. Me conmueven los lenguajes
artísticos, los cotidianos y los saberes
desvalorizados. Con la Red Investigaciones-Vidas
activo procesos de apropiaciones de las
desvalorizaciones personales y profesionales, en
la continuidad de la infancia y los ambientes en
los que vivo. Me duele la falta de agua, la
destrucción planetaria y el exterminio humano,
aunque siempre sé que en mi domesticidad
encuentro una vía.*

Palabras: matices temporo-espaciales

Silvina Aulita

*Va un desahogo...
Me condenan las palabras que escapan a mis deseos,
a mis modos recientes de ser y hacer.
Verlas desde estos anclajes me permite liberarme,
momentáneamente, de esa condena.*

Tiempo, una palabra sin anclaje

Vivimos tiempos convulsionados, tiempos difíciles, tiempos oscuros, tiempos de transición. Todo fluye rápido, cambia, muta. Nada permanece. Apenas nos damos cuenta de lo que acontece, apenas podemos hacer una lectura o una interpretación, pero ya es tardía. Ya ha cambiado la escena. Y nuevamente, volvemos a intentar comprender lo que nos rodea, lo que nos sucede, lo que nos afecta. Es cuando el tiempo muestra su cara más lenta porque pareciera detenerse y ampliar su campo de acción. Y cuando creemos que lo hemos comprendido, ya se ha escapado. El tiempo no se detiene. Nunca se ha detenido, ni en el pasado ni en el presente ¿por qué lo haría? Sin embargo, hoy el tiempo parece no ser el mismo que conocíamos o creíamos conocer. Hoy no nos ordena ni nos organiza. Hoy rompe con una linealidad establecida para corrernos de las ataduras de la estabilidad, para desestabilizarnos. Tiempos “flotantes”, menciona St Pierre (2017), haciendo referencia al término filosófico de “Haecceidad” de Deleuze & Guatarí. Una irrupción que nos despoja de certezas y bases firmes, puntos de apoyo. Una lucha por mantener las

Hoy rompe con una linealidad establecida para corrernos de las ataduras de la estabilidad, para desestabilizarnos.

estructuras, lo establecido, lo conocido y autorizado frente a lo inevitable, al cambio, a la mutación, a la transformación, porque lo que está y es ya no alcanza y reaccionamos para visibilizar aquello oculto a nuestras miradas, a nuestras percepciones, a nuestros sentires. Como expresa Segato (2019), una lógica para mantener el horizonte abierto de la historia sin destino ya establecido, una lógica para mantener el tiempo en movimiento.

La realidad, una palabra sin artículo y en plural

Sí, son tiempos revueltos. Y aquí, nosotros. Estamos. Somos. Decimos. Nombramos. Sentimos. Autorizamos. Agenciamos. Pero ¿de qué manera?, ¿conscientemente?, ¿reflexivamente?, ¿críticamente? Para Santos (2006), el problema reside en que nuestra racionalidad se basa en la idea de transformar lo real pero no de comprender lo real. Y por ello, hay que expandir el presente y contraer el futuro. Un procedimiento epistemológico que permite no reducir la realidad a lo que existe, sino que posibilita una producción activa de lo no existente. Un procedimiento transgresivo, insurgente para demostrar que lo que no existe es producido activamente como descartable e invisible a la realidad hegemónica del mundo. Entonces, siguiendo a Santos, se trata de comprender la realidad, pero no la que existe, la realidad con mayúscula, sino aquella-aquellas que pueden existir a nuestras percepciones, a nuestras miradas. Nombramos la realidad, pero ¿acaso hay una sola, acaso nos hicieron creer en una única realidad o acaso realidad surge consecuentemente tras comprender un momento, un sentir, un hacer, un decir? Me inclino a sentipensar que es posible esa producción activa de lo no existente. Es posible (des)componer (LA) realidad como un acto de rebeldía frente a la dominación del capitalismo y del patriarcado, y de un mundo armado, naturalizado, normalizado que no nos deja soltarnos y nos asfixia cada día más.

Las palabras, un laberinto sin salida aparente

Pienso en la palabra normalidad y me pregunto qué la define ¿qué es lo normal?, ¿hay algo normal?, ¿para quién o quiénes? No comulgo, hoy, con esta palabra. No la autorizo en mi modo de ser y de estar. Sin embargo, no puedo dejar de reconocer su fuerza arrolladora, su capacidad de legitimar los

binarismos que sostienen la modernidad. ¿Cómo salirse de lo normal? ¿Cómo lograr no caer en sus redes? Para Apple (1996), las palabras cuyos significados dominan tienen más posibilidad de circular estructurando la sociedad a ciertas formas de comprender lo que la rodea. Por ello, hay que desestabilizar la comprensión habitual, hay que desarmar el sentido común mediante un acto consciente. Tal vez sea el deseo por otras formas de existir, la salida o la

Tal vez sea el deseo por otras formas de existir, la salida o la imaginación que nos permite salirnos del mundo que conocemos hacia otros lugares cercanos y sensibles.

imaginación que nos permite salirnos del mundo que conocemos hacia otros lugares cercanos y sensibles. Hacia otros futuros posibles. Cuestionar la normalidad debe ser una práctica cotidiana seguida de una puesta en tensión de los binarismos y de los patrones heteronormativos (Flores, 2008) que ahogan el deseo y con él la posibilidad de resistencia, de salida.

Las palabras, decires que condenan y liberan

Tiempo, realidad, normalidad. ¿Qué encubren (Rivera Cusicanqui, 2018) estas palabras? Las palabras ocultan, enmascaran, clausuran, desdibujan un instante, una situación. Su poder arrasa con la más mínima lectura que se pueda hacer sobre ellas porque han sido y siguen siendo fieles a un discurso dominante, onnipotente, que se ha hecho carne en nuestros cuerpos, en nuestros pensamientos, en nuestras vidas. Ellas nombran, representan, definen, describen, ejemplifican, ordenan, organizan, ¿condenan? Tienen vida propia o, tal vez, una fuerza concedida a tal fin, un poder invisible a las posibilidades de lecturas de otras gentes de ahora y de antes, gentes de todos lados, de todos momentos y de todos tiempos pasados. Porque las gentes de aquí y ahora, en un instante ya son del pasado, son de la historia. ¿Cómo ver tras la máscara en la que se ocultan y operan? ¿Cómo reconocer en ellas un discurso que oprime, que encarcela, que dirige, que discrimina, que genera desigualdad? Desigualdad de la cruel, de la que duele, de la que produce sufrimiento social, de la que nos convierte en títeres de una realidad que nos

es ajena. Una realidad que es de otros, una realidad que no queremos. Porque sí queremos una realidad, pero una propia, una que nos libere, que nos de respiro, que nos permita escuchar cada latido para comprender que vale la pena estar vivos, ser, estar, sentir y afectarnos en un mundo que nos sea propio. Es interesante traer aquí la propuesta de Butler (1997) de recodificar y resignificar, o ¿(re)codificar y (re)significar? porque las reglas que estructuran esos significados son las mismas que permiten la subversión. Intervenir, menciona la autora, entre las palabras y sus efectos performativos, como un espacio de resistencia y confrontación política en el interior de los discursos dominantes.

Las palabras que ya no quiero en mi mundo

Me preocupan las palabras que se cuelan, que nos acaparan, nos atrapan y encierran. No nos dejan escapar a su dominación. Nos resistimos a ellas porque ya no las autorizamos y, sin embargo, allí están formando parte de nuestro discurso, de nuestro decir. Manipulando nuestros deseos, desdibujando nuestros horizontes. Nos mantienen aferrados a un mundo que ya no queremos porque otras realidades se nos revelan como posibles. Reconocerlas, visibilizarlas o desenmascararlas me ha conducido a escribir hoy esta narrativa. Tal vez puedan preguntarse cuáles son. La lista sería infinita. O no. Son palabras, al decir de Cusicanqui (2018), que nos hemos tragado irreflexivamente sin percatarnos del efecto de penumbra cognitiva que tienen por tratarse de palabras encubridoras y mentirosas. Creo que está en nosotros, en nuestras subjetividades permitirles circular y atraparnos. Está en la lectura que hagamos de ellas, desde los textos y con-textos vitales (Yedaide, Ramallo y Porta, 2019). Lecturas afectivas y afectantes, más humanas y sensibles. Está en nosotros decidir si queremos seguir mirando a través del espejo eurocéntrico (Quijano, 2000) que distorsiona y excluye el cuerpo, las emociones y los afectos (Porta y Yedaide, 2017) despreciándolos frente a la razón o a través de nuestras propias lentes de modo rebelde, co-creando espacios más respirables para todxs.

Palabras con las que me encuentro momentáneamente

Me gusta incomodar preguntando, porque esa incomodidad deviene luz, visibilidad, movimiento. O como expresa Ramallo (2018), vale la pena colocar una pregunta donde las formas convencionales de construcción de saberes no esperan ser interpeladas. Estamos cegados a discursos otros, esos que no son fieles a los dominantes, a los autorizados como legítimos, como verdaderos. Sembrar estas incomodidades mediante el poder de la pregunta es un hacer que considero un movimiento activo y rebelde que busca con palabras simples, del día a día, cuyo significado aparente es alcanzado por todos en el cotidiano, sensibilizar y fundir las emociones con los pensamientos. Con estas preguntas intento (re)inventar otras formas de producir realidad. Preguntas como de qué manera se es y se está en un tiempo y espacio determinado, o cómo nombrar con sentido, conforman interrogantes que al calor y en el juego de nombrar palabras conocidas, de la calle (Rivera Cusicanqui, 2018) buscan quitar el velo teñido del color del engaño. Pero las respuestas, fieles a esos engaños, suelen brotar abruptamente sin la más mínima sospecha de su situación. Aunque, claro, debemos creer firmemente en que habrá palabras que se escapan, que se vayan por los bordes, que se resbalen. Desde esos bordes, esos márgenes abrirán, profundizarán y ensancharán grietas y fisuras (Walsh, 2014), se moverán desde adentro uniendo y conectando las resistencias cuya sonoridad no podrá ser silenciada. Y ahí, justo en ese instante, se producirá un destello, una posibilidad de mirar hacia otro lado. Una tensión hacia el reconocimiento de nuevos horizontes de sentido (Yedaide, 2018) suponiendo desde este desplazamiento hermenéutico una obligación ética hacia la continuidad de la búsqueda de las condiciones epistemológicas que garanticen crecientes grados de bienestar y justicia social/cognitiva (Santos, 2010 en Yedaide, 2018).

Pero las respuestas, fieles a esos engaños, suelen brotar abruptamente sin la más mínima sospecha de su situación.

Palabras, sujeciones efímeras

Podemos afirmar que las palabras trascienden los tiempos, los espacios, que se transforman, se mimetizan, se reproducen, se reconstruyen, se reinventan fieles a quien las domine porque no tienen fuerza propia. Son en la medida que las hagamos circular y significar. Para Bruner (1988 en Flores, Porta y Martín Sánchez, 2014) el significado de los conceptos sociales reside en la negociación interpersonal, la realidad reside en el acto de discutir y negociar sobre el significado; se trata de significados compartidos.

Las palabras me condenan, acusé/denuncié al iniciar este relato. ¿Me condenan? O es que han escapado a mi comprensión, a mi capacidad de hacerlas marchar en mis propias rutas o, como expresa Bruner, han escapado a la discusión entre muchxs, entre otrxs. Con convicción situada en este momento y en donde me encuentro digo que no se nos pueden escapar, que se nos tienen que acuerpar y brotar como manifestaciones de deseo por un mundo mejor, más humano y humanizante, más justo y más sensible. Hay que abrirlas para generar otros significados, para reautorizar lo despreciado. Cuantas más palabras circulen bajo nuestra autorización, más oportunidades de relación con otrxs tendremos desde lo local, desde el propio territorio. Y, como menciona Butler, entre la intención de quien enuncia la palabra y el efecto que produce, está la posibilidad de la agencia, la posibilidad de la performatividad.

Palabras de poca circulación

Me emociona dejar este relato momentáneamente al resguardo de palabras con las que me he enredado. Palabras que creo deben circular más, deben llegar a todos lados para enredarse con más gentes. Palabras que emocionan, liberan, afectan, erotizan, encarnan, emancipan. Van algunas de muchas posibles: identidades/id-entidades, huellas, estructuras, sostenes, luz-oscuridad, verdad-mentira, territorios, localidades, cartografías, voces, silencios, censuras, ocultamientos, sufrimientos, in-comodidades, agencia, movimiento, rupturas, ser, estar, poder, límites, bordes, grietas, fisuras, des-estabilizar, des-andar, des-naturalizar, des-marcar, im-posibilidad, re-significar, co-construir, re-instituir, re-inventar. Palabras que arrojan tanta luz

que pueden cegar de forma pasajera a quienes aún no se han animado a bordear las grandes posibilidades del nombrar para re-existir.

Referencias

- Apple, M. (1996). Educación, identidad y patatas fritas. En *Política cultural y educación*. Morata.
- Butler, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista de Trabajo Social* 18, pp. 14-21. UNAM.
- Flores, G.; Porta, L. & Martín Sánchez, M. (2014). Hermenéutica y narratividad en el discurso cualitativo de la Educación, *Revista Entramados. Educación y Sociedad* 1(1). pp.69-81.
- Porta, L. & Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En: Kaplan, K. *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Miño y Dávila.
- Porta, L. y Yedaide, M.M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. En: *Pedagogía(s) vitale(s): Cartografías del pensamiento y gestos éticos-políticos en perspectiva descolonial*. EUEDEM.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Ramallo, F. (2018). ¿Qué pasado narrar en la educación? Gestos descoloniales en la historia del bachillerato argentino. *Revista Palobra*, 18, Universidad de Cartagena (en prensa).
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.
- Santos, B. S. (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.
- Segato, R. (26 de abril de 2019). Las virtudes de la desobediencia. *Página 12*.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying Out a Plane for Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9). pp. 686-698.
- Yedaide, M. (2018). Procesos de (re) composición narrativa en la investigación educativa. *IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación*. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018.
- Yedaide, M.M.; Ramallo, F. y Porta, L. (2019). La cuirización de nuestros ambientes pedagógicos: imperfecciones, promiscuidades y urgencias. *Revista de Educación*, 18(4), pp. 115-129.
- Walsh, C. (2014). Notas pedagógicas desde las grietas descoloniales. *E-Misférica, Gesto descolonial*, 11(1).

Silvina Aulita

Profesora de Educación Primaria y de Educación Especial especializada en Discapacidad Intelectual. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Ha publicado reseñas y artículos en la Revista de Educación de la UNMDP, participado en jornadas sobre educación y es miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la UNMDP.

silvinamces@hotmail.com

Entre mis muchos modos de hacer y ser, siempre brota el ¿soy? “docente” a mis otras pasiones. Enseñar me hace feliz. Y más, al provocar e incomodar allí donde reposan supuestas verdades que al resguardo de ciertas palabras, se camuflan para sobrevivir.

Estos nuevos caminos por los que ando han potenciado mis deseos de captar y revelar todo aquello que de una u otra forma hace del mundo un lugar cada vez menos humano.

Por aquí ando...insondable, y por eso, ahora, investigo.



SOMOS
(LXS DESAPRENDIENTES
DEL LIBRO)

Silvina Aulita

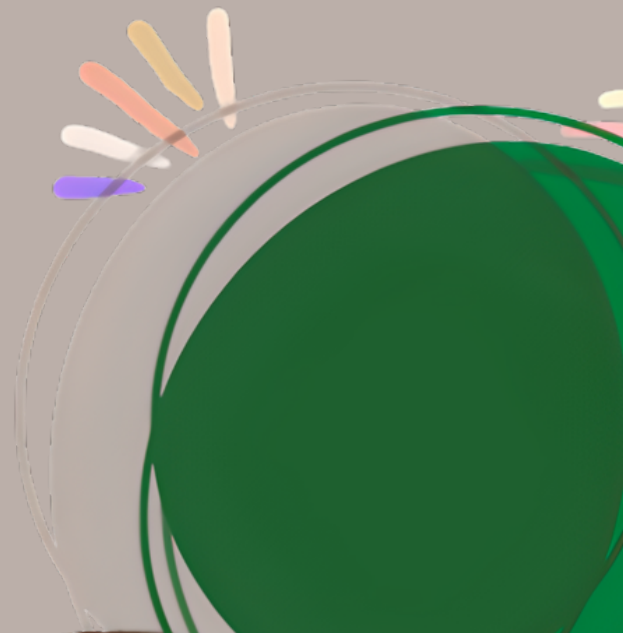
Profesora de Educación Primaria y de Educación Especial especializada en Discapacidad Intelectual. Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado en Ciencias de la Educación. Ha publicado reseñas y artículos en la Revista de Educación de la UNMDP, participado en jornadas sobre educación y es miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la UNMDP.

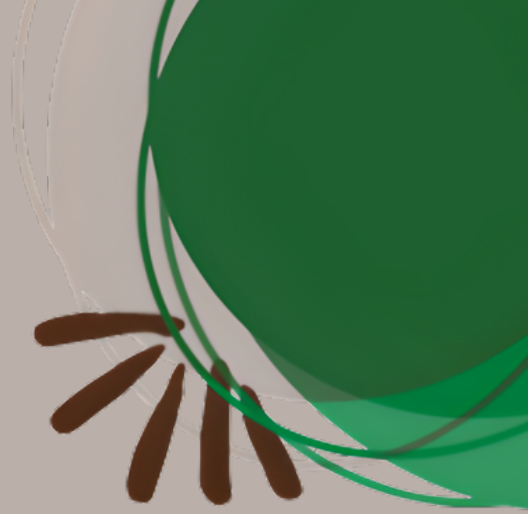
silvinamces@hotmail.com

Entre mis muchos modos de hacer y ser, siempre brota el ¿soy? “docente” a mis otras pasiones. Enseñar me hace feliz. Y más, al provocar e incomodar allí donde reposan supuestas verdades que al resguardo de ciertas palabras, se camuflan para sobrevivir.

Estos nuevos caminos por los que ando han potenciado mis deseos de captar y revelar todo aquello que de una u otra forma hace del mundo un lugar cada vez menos humano.

Por aquí ando...insondable, y por eso, ahora, investigo.





Luciana S. Berengeno

Licenciada en Gestión Cultural (UNMdP). Doctoranda en Educación, Programa Específico para la Formación de Investigadores en Investigación Narrativa, Autobiográfica y Biográfica en Educación (UNR). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Becaria Interna Doctoral del CONICET. Investigadora en formación del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) y del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en los modos de habitar, los procesos de subjetivación política y la investigación educativa.

lucianaberengeno@gmail.com

Mi nombre es Luciana, y soy una buscadora, curiosa y dispersa, recientemente devenida trabajadora de la academia. Me gusta contar historias, buscarle el pelo al huevo y me desespera tanto como me apasiona, no poder comprenderlo todo. No me gustan las etiquetas pero podría decir que soy una investigadora en proceso. Heredera primordialmente de las pedagogías descoloniales debo a ellas, y a todas las insurrecciones en las metodologías de la investigación mi participación en la vida académica. Creo en que vivimos mal y que el mundo puede ser un lugar hostil, pero también creo en que podemos vivir mejor y en que el mundo es un lugar insondable, y por eso, ahora, investigo.

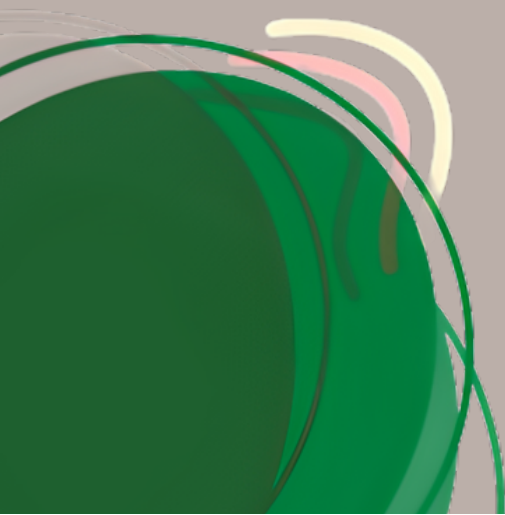
Jonás E. Bergonzi Martínez

Docente de la asignatura Problemática Educativa, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) y del Grupo de Investigación Estudios Antropológicos (CESyS), Universidad Nacional de Mar del Plata. Jefe de DPTO de Comunicaciones de E.E.S. N°5 “Nicolás Avellaneda”, D.G.C.y E., Mar del Plata. Doctorando en el Programa de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Profesor de Lengua y Literatura.

jbergonzimartinez@abc.gob.ar @pfjonas

*¿Quién soy? La posibilidad de habitar tantas
pieles como otros deseables, como reflejo en un
espejo infinito de preguntas posibles.*

*¿Qué soy? La construcción, como un registro de
sangre alfabético, de las respuestas posibles a
esas preguntas, como conjuro de un pasado a
cuentagotas que incomoda a un presente que es
también un quehacer de búsqueda.*



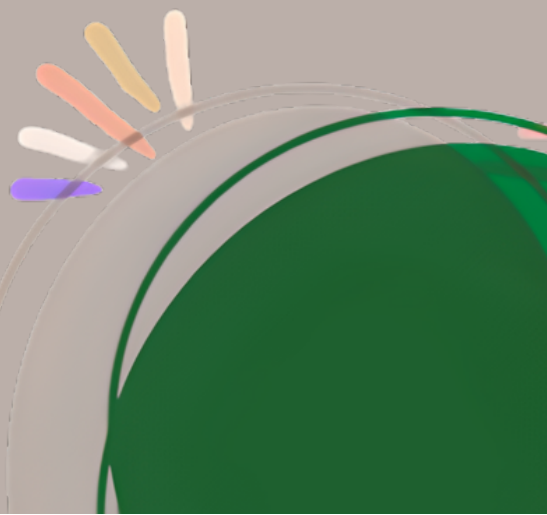
Rossana del Pilar Godoy Lenz

Educadora de párvulos PUC. Doctora en Educación con mención en Mediación Pedagógica de ULS. Magíster en Educación con mención en Administración Educativa de ULS. Postitulada en Docencia en educación Superior ULS, en mediación lectora por parte del Ministerio del Patrimonio, Culturas y las Artes y ha realizado estudios postdoctorales en Antropología y Educación por UBA, Argentina.

Miembro del comité regional del Consejo de la Cultura y las Artes de Chile. Actualmente Directora Académica en FundaciónIncluir Tarea de Todos y representante en Chile para la Red de Investigaciones-vidas en educación. Se interesa por temas de inclusión y pedagogía comunitaria poniendo gran énfasis en las investigaciones con las infancias para otra humanidad posible.

rgodoy@userena.cl

Atesoro esos recuerdos cuando aprendí a nadar, ajugar a las paletas en la playa, a columpiarme con gran velocidad y hacer tortitas de barro con hojas de los árboles del jardín de mi casa. Me conmueven esas y tantas experiencias de las infancia en las miradas de niños y adultos. No dejo de bailar y cantar en la calle, en el supermercado o en las aulas como hacíamos en familia. Cada vez que huelo el pasto, camino junto al mar, converso con la familia extendida (los amigos y amigas de esta vida), aprecio la historia sin tiempo, esa que se presenta constelada en las experiencias de viaje, estudio y amor como lo vivimos con la Red de Investigaciones Vidas. Amo el aprendizaje diario, en lo cotidiano, y después de un momento de contracción del corazón, amo volver a respirar, amo la vida, y la alegría de vivir.



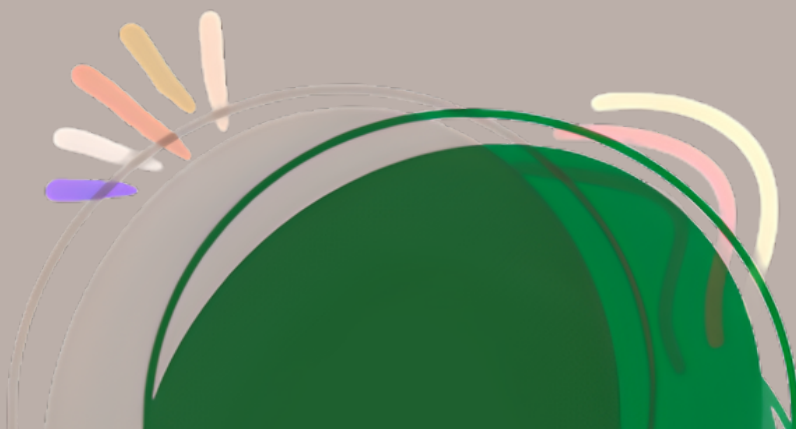
María Belén Hobaica

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación. Facilitadora docente en talleres de técnicas de estudio de la Municipalidad de General Juan Madariaga. Integrante del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE). Actual Consejera Estudiantil CCEHXEP por el periodo 2022-2023.

MBHobaica@hotmail.com

Soy la reminiscencia de las huellas y los cortes que me componen. Me gusta pensarme como una pedagoga constantemente desorientada y como una artista de lo nimio en permanente devenir.

También soy una migrante recurrente, lo que me ha convertido en una pedagoga andante e interruptora de los bordes. Actualmente una incisiva feminista aguafiestas. ("Chica queer").



Luis Porta

Profesor Titular de Problemática Educativa y Sociología de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMDP. Director del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, CIMEd. Investigador Principal de CONICET. Secretario de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades, UNMdP. Doctor en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Especialista en Docencia Universitaria, Licenciado y Profesor en Historia, Universidad Nacional de Mar del Plata. Posdoctorado por la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Rosario. Es referente nacional e internacional por sus desarrollos en la investigación narrativa, particularmente el enfoque (auto)biográfico.

luisporta510@gmail.com

Me gusta definirme como un escuchador de historias, de esas que merecen contarse y vivirse: un narrador que, desde su propia historia, proyecciones y deseos vive, siente y piensa junto a otros seres sintientes, vivientes y no vivientes. Me gusta esperar, porque en la espera fluye lo mejor de nuestros aprendizajes vitales. Me gusta vivir, porque en la vida se manifiesta lo mejor de la experiencia sensible.

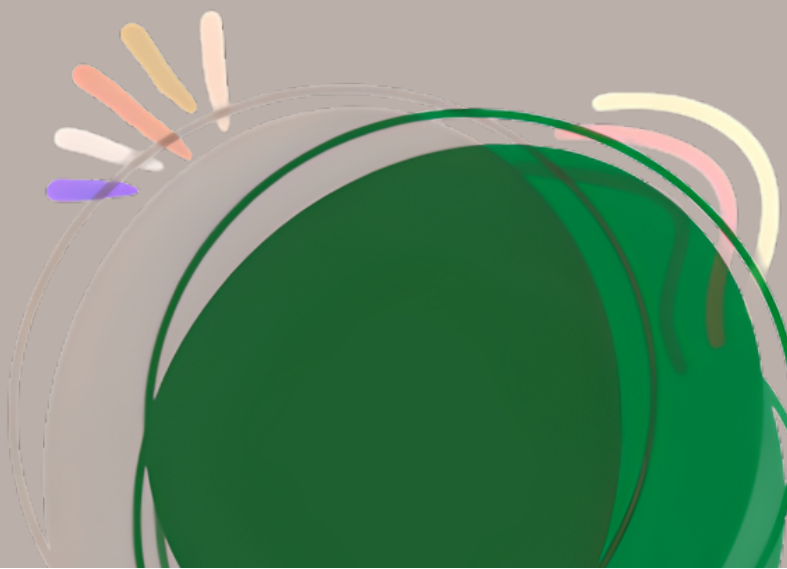


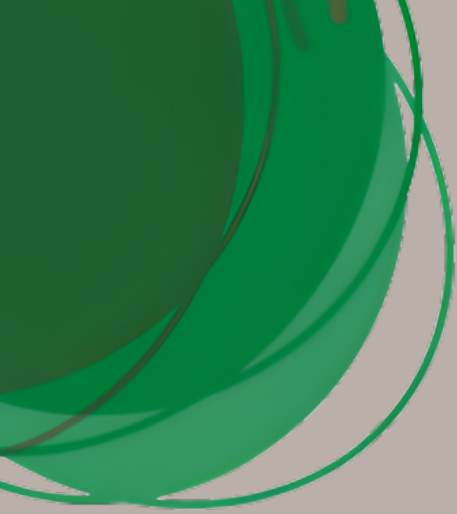
Francisco Ramallo

Investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) del Instituto de Investigaciones sobre Sociedades, Territorios y Culturas (ISTeC) y Profesor adjunto en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Coordinador de la Red de Investigaciones-Vidas y co-director del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC). Estudios postdoctorales en la Universidad Federal de Pernambuco y en el Instituto Nacional de Educación de Sordos de Río de Janeiro. Doctor en Humanidades y Artes, Magíster en Estudios Africanos y Étnicos, Magíster, Licenciado y Profesor en Historia, Especialista en Docencia Universitaria y Especialista en Educación y TICs. Organiza muestras y expone en galerías nacionales e internacionales de arte, así como en el espacio doméstico que comparte en sus redes sociales.

franarg@hotmail.com

Me gusta decir que no soy pedagogo, sino pedagogía. Me conmueven los lenguajes artísticos, los cotidianos y los saberes desvalorizados. Con la Red Investigaciones-Vidas activo procesos de apropiaciones de las desvalorizaciones personales y profesionales, en la continuidad de la infancia y los ambientes en los que vivo. Me duele la falta de agua, la destrucción planetaria y el exterminio humano, aunque siempre sé que en mi domesticidad encuentro una vía.



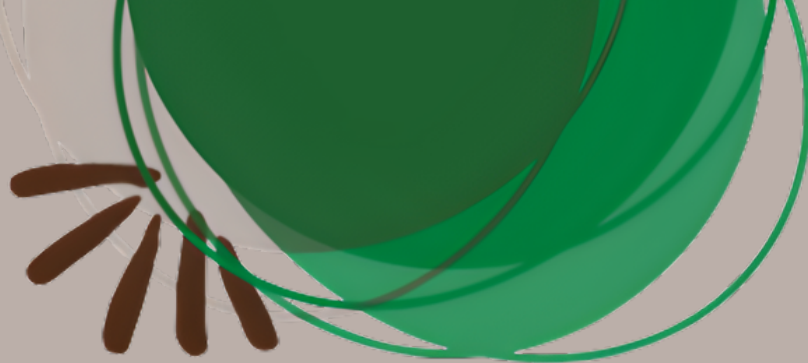


Tiago Ribeiro

Doctor y Magister en Educación por la Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Orientador Pedagógico de la Educación de Jóvenes y Adultos Sordos del Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), Brasil, y Profesor del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Co-coordinador de la Red de Investigaciones-vidas (RIV) para Brasil. Coordinador, con Lucia Vignoli (INES, Brasil), del Grupo de Investigación ArteGestoAção. Desarrolla investigaciones-vidas con estudiantes sordos desde las narrativas y experiencias compartidas de sus vidas y identidades múltiples, como para pensar modos y maneras de vivir lo educativo con sordos en contextos bilingües e interculturales.

tribeiro.ines@gmail.com

*Me encantan las cascadas. Vivo cerca de tres.
Soy otra vez niño e igual también niña y niño. Me
siento como una constelación entera. Hay
multitudes en mi singularidad que no aceptan
límites. Yo abrazo a todas. Recién descubrí que
por eso, amo la poesía; su lealtad es a la vida.
Soy fiel a la vida. Por eso bailo, por eso sonrío,
amo, dibujo, escribo, leo, sangro. Para el final les
dejo lo mejor: tengo muchos/es/as amigas en
Brasil y más allá...me encanta poder decir que les
quiero a todes. Vivir, talvez pueda ser un gesto de
ternura...y de seducción, juego e invención. Yo me
invento.*



María Cristina Sarasa

Doctora en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Especialista y Magíster en Docencia Universitaria, Profesora de Enseñanza Universitaria de Inglés por la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora consulta de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. Ex profesora titular regular exclusiva en la carrera del Profesorado de Inglés en esa Facultad. Miembro del Comité Académico y cuerpo docente de la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Miembro del Comité Académico del Programa de Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas, ambos en la Facultad de Humanidades. Co-fundadora e investigadora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del CIMED.

m.cristina.sarasa@gmail.com

Me gusta presentarme como una profesora de inglés, formadora docente devenida indagadora narrativa participante, a quien le ha desvelado durante décadas la relación entre lenguajes y culturas.

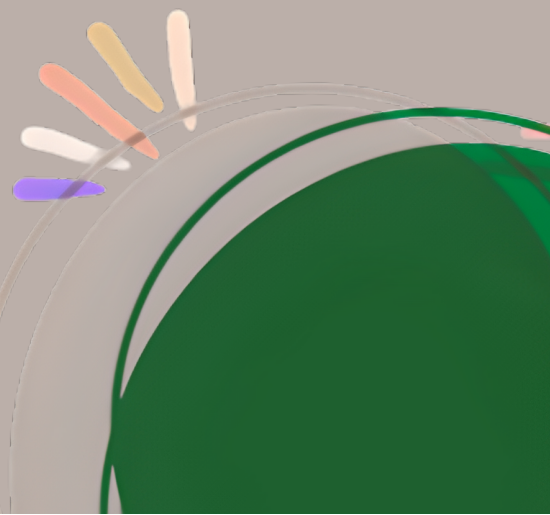
He hallado cobijo en la indagación narrativa en la educación y en las pedagogías narrativas que ésta propone. Me interesan las maneras en las cuales esta metodología tan íntima pone en acto experiencias e identidades que son, inevitablemente, tanto públicas como privadas, y que no cesan de interpelarme y maravillarme.

Carlos Skliar

Doctor en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, con estudios de Pós-doctorado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y en la Universidad de Barcelona, España. Doctor honoris causa por la Universidad Nacional de Cuyo. Coordinador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en el período 2008-2011, Investigador principal del CONICET en el Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL, CONICET/FLACSO). Coordina actualmente los cursos de posgrado: Pedagogías de las diferencias, Entre cuerpos y miradas, Escrituras: creatividad humana y comunicación.

skliar@flacso.org.ar

Allí por donde transito suelen nombrarme como filósofo, pero no lo soy y aclaro siempre: soy filosofo, sin acento. Me gustan las preguntas que provienen de la infancia, viajo como forma de vivir y donde se pueda acompañar la creación de comunidades de pensamiento, lectura y conversación. Sigo las palabras de Albert Camus cuando dice aquello de prestar atención tanto a la humillación como a la belleza. Busco, a veces desesperadamente, cumplir con la que creo es la tarea del profesor: estar en el presente, permanecer y hacer cosas con los demás.

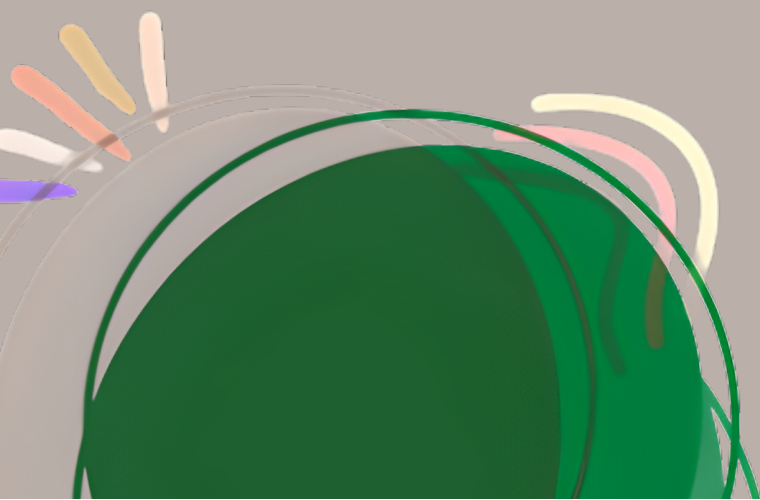


Marianela Valdivia

Licenciada en Bibliotecología y Documentación, Bibliotecaria documentalista y Bibliotecaria escolar (UNMdP). Doctoranda en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Diplomada en Lectura, escritura y educación (FLACSO). Docente en el Departamento de Ciencia de la Investigación. Investigadora en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y el Grupo de Investigación en Educación y Lenguaje. Miembro del comité editorial de la Revista de Educación y de Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, ambas en la Facultad de Humanidades (UNMdP). Su área de interés gira en torno a la mediación lectora en la escuela y la literatura para niños, niñas y jóvenes.

mvaldivia@mdp.edu.ar

En la escuela soy la seño de los libros y me gusta que me llamen así. No por los libros como objeto, sino por la posibilidad que despliegan respecto del uso pleno del lenguaje, los abrazos y las miradas que se implican en cada acto de lectura compartida. Ante todo, me preocupan siempre las infancias y mis búsquedas tienen que ver con ofrecerles palabras como herramientas, como juguetes, como refugios.



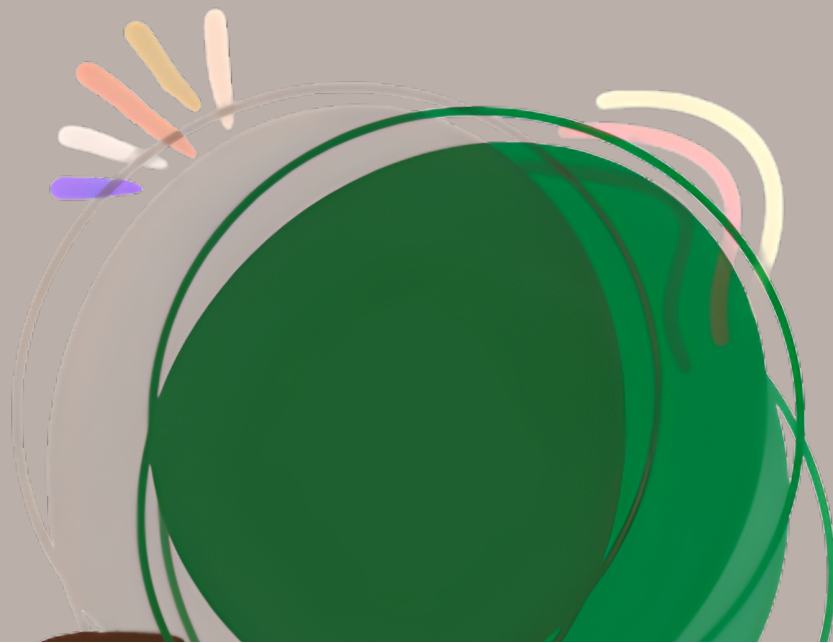
María Marta Yedaide

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR), Especialista en Docencia Universtaria y Profesora de Inglés (UNMdP). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNMdP. Directora de la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades, del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas y del Grupo de Extensión Reescrituras en el Campo de la Educación. Coordinadora del Área de Posgrado de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales del CIMEd, UNMdP. Su área de trabajo primordial se centra en las pedagogías y la investigación educativa.

myedaide@gmail.com

Suelo presentarme como pedagoga crítica, descolonial y queer con puntos suspensivos, para hacer lugar a mis nuevas, oportunas obsesiones.

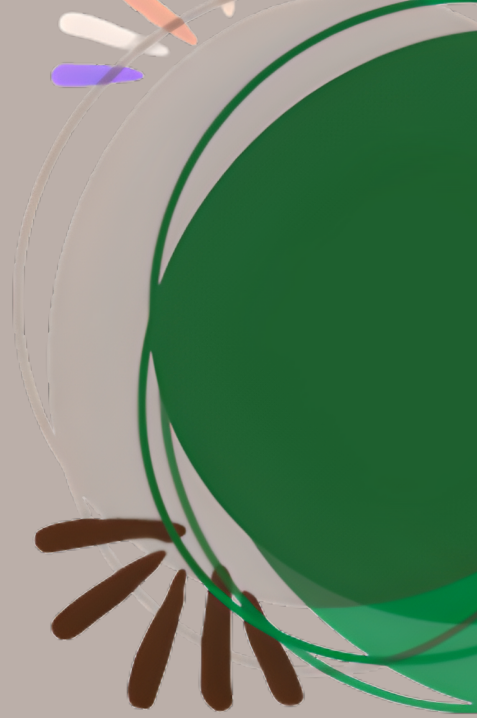
Las contemporáneas me llevan a travestir la investigación educativa. Llevo en las venas la vocación política, las ganas de revolucionar lo que haga falta. Como canta Julia Zenko “Me duele la gente, su dolor, sus heridas”. También últimamente me duelen los cerros, las aguas, todos los bichos y las cosas, incluso algunas palabras.



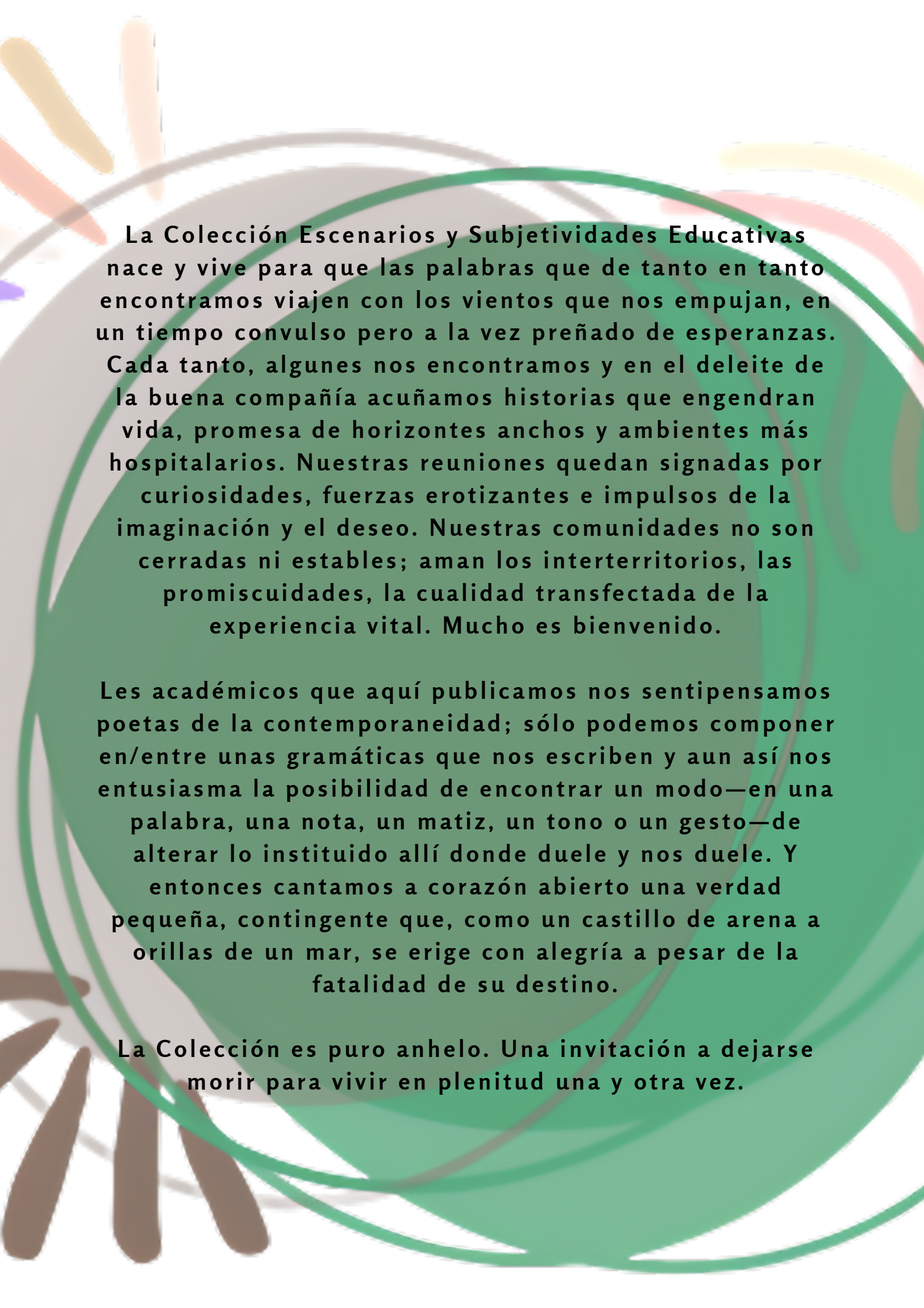
Mercedes Zabala

Maestranda en Práctica Docente (UNR), Especialista en Práctica Docente (UNR), Diplomada en Estudios Avanzados en Acompañamiento a la Formación en Prácticas Profesionales (UNR) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNR). Docente de Campo de la Práctica en Institutos de Formación Docente en la zona norte de la Pcia. de Buenos Aires y la Universidad de San Isidro (USI). Investigadora en formación. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (UNMdP). Su área de trabajo primordial se centra en las prácticas docentes en la formación inicial y el autoritarismo pedagógico.

mercedeszabalaz@gmail.com



Podría presentarme como mujer, madre, docente, argentina, con la certeza de que ninguna de estas categorías termina de definirme completamente, pero que los caminos recorridos y sus marcas configuran mis relatos y maneras de ver el mundo. Un mundo que en sus múltiples escenas me invita a poner en juego mis convicciones y contradicciones. Busco en la investigación un espacio vivo que interpele y potencie movimientos políticos que visibilicen y amplifiquen todas las voces



La Colección Escenarios y Subjetividades Educativas nace y vive para que las palabras que de tanto en tanto encontramos viajen con los vientos que nos empujan, en un tiempo convulso pero a la vez preñado de esperanzas. Cada tanto, algunos nos encontramos y en el deleite de la buena compañía acuñamos historias que engendran vida, promesa de horizontes anchos y ambientes más hospitalarios. Nuestras reuniones quedan signadas por curiosidades, fuerzas erotizantes e impulsos de la imaginación y el deseo. Nuestras comunidades no son cerradas ni estables; aman los interterritorios, las promiscuidades, la cualidad transfectada de la experiencia vital. Mucho es bienvenido.

Les académicos que aquí publicamos nos sentipensamos poetas de la contemporaneidad; sólo podemos componer en/entre unas gramáticas que nos escriben y aun así nos entusiasma la posibilidad de encontrar un modo—en una palabra, una nota, un matiz, un tono o un gesto—de alterar lo instituido allí donde duele y nos duele. Y entonces cantamos a corazón abierto una verdad pequeña, contingente que, como un castillo de arena a orillas de un mar, se erige con alegría a pesar de la fatalidad de su destino.

La Colección es puro anhelo. Una invitación a dejarse morir para vivir en plenitud una y otra vez.