

# 5 / La expansión biográfica

Luis Porta (coordinador)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



## **La expansión biográfica**

---



## La expansión biográfica

Luis Porta (coordinador)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decano Américo Cristófolo	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Ricardo Manetti	Secretario de Posgrado Alejandro Balazote	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales Silvana Campanini	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas Hernán Inverso Raúl Illescas Matias Verdecchia
Secretaria de Asuntos Académicos Sofía Thisted	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafofi
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretario de Hábitat e Infraestructura Nicolás Escobari	Rosa Gómez Rosa Graciela Palmas Sergio Castelo
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matias Cordo	Ayelén Suárez Directora de imprenta Rosa Gómez

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Narrativas, Autobiografías y Educación**



ISBN 978-987-8363-51-6

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

Porta, Luis  
La expansión biográfica / Luis Porta. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2021.  
398 p. ; 20 x 14 cm. - (Narrativas, autobiografía y educación. 5)

ISBN 978-987-8363-51-6

1. Formación Docente. I. Título.  
CDD 371.1

## **Colección**

"Narrativas, Autobiografías y Educación".

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - FFyL - UBA

Red Formación Docente y Narrativas Pedagógicas - FFyL - UBA

## **Dirección de la Colección**

Daniel Suárez (FFyL - UBA)

## **Coordinación**

Maria da Conceição Passeggi / Universidad Cidade de Sao Paulo / Brasil

Elizeu Clementino de Souza / Universidad del Estado de Bahía / Brasil

Christine Delory-Momberger / Universidad de París 13/Nord / Francia

## **Coordinación Editorial**

Paula Dávila / FFyL - UBA

## **Consejo Científico**

Ana Chrystina Venancio Mignot / Universidad del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Analia Leite Mendez / Universidad de Málaga / España

Andrea Alliaud / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ari Antikainen / Universidad de Joensuu / Finlandia

Caterina Benelli / Universidad de Messina / Italia

Christoph Wulf / Universidad Libre de Berlin / Alemania

Danielle Desmarais / Universidad de Québec en Montreal / Canadá

Duccio Demetrio / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Carmen Sanches Sampaio / Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro / Brasil

Elsa Lechner / Centro de Estudios en Antropología Social del ISCTE / Portugal

Gabriel Murillo Arango / Universidad de Antioquia / Colombia

Gaston Pineau / Universidad François Rabelais / Francia

Giorgos Tfilis / Universidad de Creta / Grecia

Guy de Villers / Universidad Católica de Louvain la Nueve / Bélgica

Henning Salling Olesen / Universidad de Roskilde / Dinamarca

Hervé Breton / Universidad de Tours / Francia

Ignacio Rivas Flores / Universidad de Málaga / España

Inés Bragança / Universidad Estadual de Campinas / Brasil

Jane Pacheco Dias / Universidad del Estado de Bahia / Brasil

José Antonio Serrano / Universidad Pedagógica Nacional / México

José González Monteagudo / Universidad de Sevilla / España

Laura Formenti / Universidad de Estudios de Milano Bicoca / Italia

Linden West / Universidad de Canterbury / Inglaterra

Luis Porta / Universidad Nacional de Mar del Plata / Argentina

Maria da Conceição Leal da Costa / Universidad de Évora / Portugal

Maria Helena M. B. Abrahão / Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul/Brasil

Peter Alheit / Universidad Georg August / Alemania

Pierre Dominicé / Universidad de Ginebra / Suiza

Valerij V. Savchuk / Universidad de San Petersburgo / Rusia

Victoria Marsick / Profesorado de la Universidad de Columbia / Estados Unidos

## **Apoyo**

ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation)

ANNHIVIF (Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação)

BIOGRAPH (Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica)

RED NAUE (Red Latinoamericana de Investigadores e Investigadoras Narrativas

y AutoBiográficas en Educación)



# Índice

<b>Presentación</b>	13
<i>Daniel Suárez</i>	
<b>Preludio</b>	
La expansión biográfica. Lanzar sobre el cielo y el mar una red de historias	19
<i>Luis Porta</i>	
<b>Parte I</b>	29
<hr/>	
Primer Movimiento: resonancias territoriales y temáticas	
<b>Capítulo 1</b>	
Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles. La expansión de lo biográfico en la performatividad de una pedagogía inestable	31
<i>Luis Porta</i>	
<b>Capítulo 2</b>	
Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global. La historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel	81
<i>Daniel Suárez y Cynthia Bustelo</i>	

<b>Capítulo 3</b>	
Vidas narradas en educación. Horizontes teóricos y fuero público	113
<i>Gabriel Jaime Murillo Arango</i>	
<b>Capítulo 4</b>	
Estudios con lo cotidiano. Una posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa	145
<i>Carmen Sanches Sampaio, Tiago Ribeiro y Rafael de Souza</i>	
<b>Capítulo 5</b>	
Narrativas biográficas y enfermedades crónicas. Colores, "post it" y procesos de dolencia	167
<i>Elizeu Clementino de Souza</i>	
<i>Traducción de Mauricio Vouilloz</i>	
<b>Capítulo 6</b>	
Narrativa, cuerpo y performatividad	195
<i>Ana Arévalo y Mauricio Núñez</i>	
<b>Parte II</b>	225
<hr/>	
Segundo Movimiento: resonancias espesas y particulares	
<b>Capítulo 7</b>	
Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial. Desdibujamientos e inflaciones	227
<i>María Marta Yedaide</i>	
<b>Capítulo 8</b>	
La indagación narrativa	241
<i>María Cristina Sarasa</i>	
<b>Capítulo 9</b>	
Historia de las prácticas pedagógicas y voces de archivos	261
<i>Francisco Ramallo</i>	

<b>Capítulo 10</b>	
Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica <i>Jonathan Aguirre</i>	279
<b>Capítulo 11</b>	
Identidad profesional y reconstrucción narrativa. Tiempos identitarios <i>Claudia De Laurentis</i>	299
<b>Capítulo 12</b>	
Hallazgos en torno a la memorabilidad de la enseñanza universitaria <i>Graciela Flores</i>	317
<b>Capítulo 13</b>	
Trama narrativa de una didáctica del habitar <i>Cristina Martínez</i>	335
<b>Capítulo 14</b>	
Huellas de maestros en la formación inicial docente. Narrativa e investigación en educación <i>Silvia Branda</i>	353
<b>Capítulo 15</b>	
La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfico narrativa <i>Sebastián A. Trueba</i>	371
<b>Los autores</b>	391



# Presentación

## Colección Narrativas, (Auto)Biografías y Educación

*Daniel Suárez*

La Colección de libros **Narrativas, (Auto)Biografías y Educación** se funda con arreglo a una serie de hipótesis de trabajo. Una de ellas es que el espacio biográfico se ha expandido hacia el campo de la educación, lo ha atravesado y conmovido considerablemente. Las investigaciones educativas que se identifican con esta tradición de investigación se han multiplicado considerablemente en los últimos treinta años a ambos lados del Atlántico y fueron constituyendo una comunidad de investigadores e investigadoras que no solo recurren a recursos y estrategias narrativas y biográficas en sus diseños y tareas de indagación, sino que también se empeñan por defender la idea de una modalidad o paradigma de investigación específico, con sus propias reglas de composición y sus propios criterios de validación. Como consecuencia de esta expansión y consolidación, las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas, así como los congresos, seminarios y simposios centrados en dar cuenta de los procesos y resultados de esas investigaciones, comenzaron a ocupar un lugar cada vez más relevante y disruptivo en el ámbito académico y universitario

del globo. Tan es así que ya hace un tiempo que se viene hablando de un “giro narrativo y (auto)biográfico” en las maneras de producir conocimientos acerca de la experiencia educativa y el mundo escolar.

Otra hipótesis de peso es que esta proliferación de las prácticas narrativas y (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación. Particularmente en el territorio de la formación docente continua y el desarrollo profesional docente centrado en la escuela y en el campo de las prácticas y trayectorias pedagógicas de los actores escolares, se han conformado de manera progresiva y sostenida colectivos y redes de profesores y profesoras, de maestros y maestras, que hacen un uso reflexivo y sistemático de las narrativas de sí y de los relatos de experiencia para contar, documentar y conversar acerca de los modos en que construyen sus experiencias, recrean sus maneras de enseñar y habitan los espacios y tiempos educativos. De esta manera, la investigación narrativa y (auto)biográfica y los procesos de auto y co-formación de los educadores y las educadoras han definido una “zona de contacto” muy productiva que no solo viene generando formas de saber pedagógico elaborado a partir del “saber de la experiencia” cada vez más visibles, sino que también han reconfigurado y desplazado las posiciones de los enseñantes en el entramado de relaciones de saber y de poder, que significaron una interrupción liminal en los modos consagrados de interpretar su lugar en los procesos de producción, circulación y uso del conocimiento educativo. Esta intersección explorada de los modos más diversos ha contribuido a conformar un espacio propicio para la experimentación pedagógica centrada en el conocimiento local producido y, al mismo tiempo, ha colaborado a repositonar a la docencia

como un sujeto de saber pedagógico y un sujeto de su propia formación. Con el tiempo también ha generado una vía muy potente y transitada para tomar la palabra e instalar la voz pedagógica de los y las docentes en el debate público y especializado de la educación.

Finalmente, otro supuesto importante es que esta articulación con el mundo de la educación contribuye a la especialización pedagógica de ciertas prácticas narrativas y géneros discursivos propios del espacio biográfico, así como a demarcar una región específica para la revitalización de la imaginación pedagógica y la reconstrucción democrática del discurso público acerca de la educación. La posibilidad de construir una comunidad plural de interpretación crítica y pedagógica de la educación ha hecho viable una conversación inédita entre investigadores académicos e investigadores docentes a fin de construir colaborativa y coparticipadamente conocimientos hasta ahora poco explorados, orientados a resolver y repreguntar acerca de los problemas vinculados con la trasmisión cultural, la socialización y los procesos de subjetivación en el campo educativo. Otras configuraciones de saber y modalidades alternativas de organización de la producción del conocimiento pedagógico vienen siendo también resultados de esta incipiente ecología de saberes. Nuevos interrogantes comienzan a circular en el campo de la educación: ¿de qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales, profesionales y vitales se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos de sí e historias autobiográficas?

Sin embargo, a pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de

América Latina (sobre todo en Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidar propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y que, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculado con estas modalidades de investigación; para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teóricos, metodológicos y epistemopolíticos; y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción.

La **Colección “Narrativas, Autobiografías y Educación”** pretende colaborar en ese sentido. Se trata de una serie de libros de autor, así como de compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, América Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, que tiene como propósito promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y (auto)biográfica. Sus objetivos específicos se orientan a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte,

indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y (auto)biográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; asimismo, busca propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y (auto)biográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la colección acoge textos bajo la forma de relatos, ensayos y trabajos de investigación que confirmen la diversidad –geográfica, histórica, teórica– de situaciones, abordajes y puntos de vista. De esta manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica en educación del país, de América Latina y del mundo intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y perspectivas de indagación.



# Preludio

## La expansión biográfica

Lanzar sobre el cielo y el mar una red de historias<sup>1</sup>

*Luis Porta*

Un hombre. Está de pie, mira: la playa, la mar.  
La mar está baja, apacible, la estación es indefinida,  
el tiempo, lento. El hombre se encuentra en un  
camino de tablas colocado sobre la arena. No se  
mueve, mira. Y más adelante dice: Noche. La playa,  
la mar están en la noche. El viaje, el viajero...

Marguerite Duras. *El amor* (1999)

Como si fuera una constelación agrupada “por nuestra única necesidad de disponer conjuntos, nombrarlos y contar historias sobre ellos” (Petit, 2016: 20), esta obra, en el marco de la colección Narrativas, Autobiografías y Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, coordinada por Daniel Suárez, tiene por objetivo que los<sup>2</sup> lectores puedan reencontrarse, levantar la vista y agrupar nuevas constelaciones, mirar el cielo y el mar y registrar esos conductitos anónimos (Porta y Martínez, 2015) que nos permitan respirar en mundos que, a veces, ahogan. El conjunto de textos escritos especialmente para esta obra muestran una polifonía de voces y experiencias narradas desde la investigación, la práctica y la reflexión que implica el trabajo con la narrativa. Lo que perseguimos es la

---

1 La segunda parte del título corresponde al apartado de Michelle Petit en *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural* (2016: 20).

2 A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, lectores/as/es, las/los/es, docentes, etc).

noción de expansión biográfica, en términos de la ampliación que significan sentidos vividos y sentidos, posiciones epistemológicas disruptivas, metodologías e instrumentos que rompen con las regulaciones clásicas acerca de lo que es “hacer investigación” en educación. Todos y cada uno de los capítulos que conforman este libro tienen compromisos éticos, políticos y estéticos con las vidas que narran. Interfieren las propias y catalizan las ajenas, en un sentido de ajenidad que es propia también. Es íntima y es mundo, es la quietud en movimiento, un viaje en y alrededor del cuarto (Stiegler, 2012), es experiencia como modo de servir-sentir el mundo (Coccia, 2011): es experiencia y expansión, sobre todo, estética.

Quince ejercicios de pensamiento proponemos. Un grupo de autores provenientes de distintos territorios, temáticas y formaciones dan cuenta en un registro polifónico, expandido y plural acerca de múltiples experiencias que permiten mostrar la potencia de la investigación narrativa y autobiográfica. Los seis primeros trabajos del libro tienen resonancias territoriales y temáticas; allí, autores que provienen de diversos espacios institucionales presentan problematizaciones y posicionamientos que nos permiten organizar un grupo de constelaciones que nos llevan a “vivir y construir nuestra morada interior” (Petit, 2016:23).

El primer capítulo, de Luis Porta (UNMDP-CONICET), da cuenta del ejercicio de comprensión de una vida a partir de un proceso de trabajo conjunto con Cecilia –protagonista de su investigación– que se conecta con su propia vida autonarrada, la apuesta estética y performativa de la enseñanza, la producción del equipo de investigación y las dislocaciones que produce en el campo de la producción pedagógica en términos biográficos. El autor lleva esto a cabo a partir de lo que denomina “sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo”.

A modo de conversación “que se inició en una investigación”, Daniel Suárez (UBA) y Cynthia Bustelo (UBA) en tiempos de encierro global abordan, en el segundo capítulo, el problema de la escritura académica desde una doble perspectiva: la imperiosa necesidad de las narrativas biográficas de experiencia para conocer los mundos de la vida, por un lado y, por otro, las experiencias vividas por los sujetos en los bordes de la vida social. La vida de Liliana les permite ingresar en las tramas de un relato de sí desde un abordaje interpretativo y hermenéutico para dar cuenta “del viraje narrativo del pensamiento social”.

A partir de la noción de experiencia, Gabriel Murillo (Universidad de Antioquia) en el capítulo 3, organiza con maestría un ejercicio reflexivo que le permite dar cuenta del aspecto “tornasolado, cargado de múltiples significados, cambiantes y ubicuos” que pretende ser refugio y arrojo inesperado para enfrentar peligros. Recupera el encuentro con la otredad, el descubrimiento de lo diferente ante la sombra de la muerte. De ahí que, la unión indisoluble entre experiencia y escritura se conjuga con la de narradores y viajeros y con la concepción del relato como viaje, como proceso que se construye en relación con los otros y, por lo tanto, “va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo”, como el trayecto de la educación.

En el capítulo 4, Carmen Sanches Sampaio (UNIRIO), Tiago Ribeiro (CAp/INES) y Rafael de Souza (Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro) tejen reflexiones alrededor de la potencia de la narrativa en las investigaciones y estudios sobre lo cotidiano. Los autores apuestan por repensar los principios epistemológicos, éticos, políticos y metodológicos implicados en acciones de investigación-formación que tiene esta perspectiva. Para ello, se centran en las acciones que llevan adelante en la Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias (Rede Formad) creada

en 2010 en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro desde los principios de horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión.

Elizeu Clementino de Souza (UNEB) en el capítulo 5, se zambulle en las imágenes y representaciones que los sujetos construyen sobre los procesos de dolencia y sus relaciones con la enfermedad crónica “como algo que se instala, que se adhiere de forma y colores diferentes”. Esas representaciones dejan marcadas, inscriptas y escritas en la sangre y en la vida misma dimensiones diversas de cómo viven las personas con VIH/Sida. Estas formas metafóricas ilustran las tramas que dan cuenta de posiciones teóricas y epistemológicas así como de aspectos relacionados con el aprendizaje y las experiencias con enfermedades crónicas desde los propios sujetos como identidad narrativa en el campo de investigación en el área de salud.

El capítulo 6, cuyos autores son Ana Arévalo y Mauricio Nuñez (Universidad de Chile), explora desde una perspectiva fenomenológica el lugar que ocupa el cuerpo junto con la palabra en el trabajo de indagación narrativa con docentes. A partir de ello, examinan las relaciones, tensiones y articulaciones que se ponen en juego en la dimensión corporal cuando se despliega la dimensión escritural, su efecto en el desarrollo de la escritura narrativa con la activación del cuerpo y las implicancias performativas del lenguaje a partir de los relatos de experiencia.

La segunda parte del libro está conformada por nueve capítulos en los que autores provenientes del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC-CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata ofrecen la posibilidad de habitar otras constelaciones que tienen su propio espesor y dan cuenta de manera particular, pero integrada y transversal, de la expansión temática, metodológica e

instrumental de la narrativa biográfica como modo de investigar y producir en el campo de la educación.

En el capítulo 7 María Marta Yedaide (UNMDP) da cuenta de sus aprendizajes en el marco de una investigación doctoral a partir de lo que denomina “desdibujamientos e inflaciones” del relato oficial y de los otros relatos acerca de la enseñanza. El desdibujamiento se muestra como el producto necesario y natural de ejercicios cotidianos de (auto)arrogación discursiva, mientras que la inflación se propone como una analogía potente para significar la productividad y presencia de lo narrativo en el dominio de lo social. María Cristina Sarasa (UNMDP) en el capítulo 8 se aproxima desde la indagación narrativa a los entramados que se ponen en juego en las “futuras identidades profesionales docentes” –deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito–, compuestas en relatos de estudiantes del profesorado de inglés a partir de la resignificación de temporalidades, socialidades y localidades comunes.

Francisco Ramallo (UNMDP-CONICET) en el capítulo 9 se detiene, a partir de la historia del bachillerato argentino y el caso del Colegio Nacional de Mar del Plata, en narrativas de la historia de la educación que dan cuenta de la posibilidad de narrar otras prácticas pedagógicas y dar voz a los archivos, con el objetivo de descomponer la narrativa oficial y detenerse en escenas ausentes de los relatos hegemónicos de la educación a partir de una memoria escolar que permita escuchar las voces silenciadas que construyen la historia. En el capítulo 10, Jonathan Aguirre (UNMDP-CONICET) aborda el campo de las políticas públicas en educación desde una perspectiva biográfico-narrativa. En este caso, se ocupa de las políticas de formación docente a partir de los denominados Polos de Desarrollo en un estudio que recupera la voz de los sujetos que interactuaron en los diferentes niveles de decisión del programa.

Claudia de Laurentis (UNMDP) en el capítulo 11 se adentra en el estudio de la identidad profesional docente a partir de la particular manera en que veintisiete profesores formadores de docentes de la Facultad de Humanidades articulan sus identidades personales y profesionales desde sus biografías y narrativas. En el capítulo 12, Graciela Flores (UNMDP) reflexiona en torno a la dimensión ética de la enseñanza de dos profesoras memorables desde una perspectiva biográfico-narrativa y con una diversidad de instrumentos que le permiten abonar a la construcción biográfica de las prácticas de enseñanza. El trabajo presta atención a la dimensión ética, política y estética del enseñar en la universidad a partir de la memoria que dejan los docentes.

María Cristina Martínez (UNMDP) en el capítulo 13 comparte fragmentos de la experiencia de una investigación interpretativa en torno a la enseñanza proyectual en el campo de la arquitectura a partir de los vínculos entre comunidad de práctica y docentes memorables en un Taller de Diseño Arquitectónico. Para la autora, la condición de *habitar* asume un doble registro en los hallazgos de investigación: es el objeto de enseñanza y el modo identitario en que la comunidad de práctica habita su didáctica. En el capítulo 14 Silvia Branda explora en las biografías escolares de futuros docentes las enseñanzas implícitas, las que los han marcado y que, de alguna manera, se manifiestan en la práctica. Esto lo hace a partir de un grupo de instrumentos que le permiten ingresar en las vidas, las experiencias y las prácticas de residentes del profesorado de inglés. Finalmente, Sebastian Trueba (UNMDP) en el capítulo 15, presenta una serie de reflexiones a partir de su investigación en torno a los profesores memorables en el campo de la Educación Física, que dan cuenta de la posibilidad de ruptura de las líneas temporales, el atravesamiento generacional y la ampliación del espectro de

posibilidades al analizar las prácticas de formación y su condición memorable.

En todo caso, los dos grupos de textos que ofrecemos recuperan constelaciones diversas que ponen en el centro de la escena las vidas, apuestan por la narrativa como opción y generan desde sus prácticas de reflexión e investigación las condiciones de posibilidad que dan cuenta de esa opción.

## **Azules, rojos y experiencia narrativa**

Experiencia estética y expansión biográfica son los dos ejercicios que movilizan este texto. A modo de cierre, como el viajero de Marguerite Duras, quiero dar cuenta de ese ejercicio estético que pusimos en juego a través de dos narrativas: la literatura y el arte.

La primera, retoma un artículo de Isabel Molinas (2017) en el que da cuenta de la noción de aulas expandidas y experiencia estética. La autora nos remite a las últimas páginas de la novela *Kafka en la orilla* de Haruki Murakami, donde uno de los personajes le pregunta a otro:

“¿Crees que la música posee el poder de cambiar a la gente? Es decir, que si, en un momento determinado, escuchas una música determinada, ésta puede hacer que se produzcan grandes cambios en ti?”

Quien pregunta es Hoshino, luego de escuchar por primera vez una composición de Beethoven. El personaje al cual nos referimos conduce un camión y la escena transcurre en una biblioteca de Takamatsu, Japón, lugar al que llega con Nakata, el anciano que conoce el idioma de los gatos, después de haberlo asistido en la ruta y haberse encariñado con él.

Quien va a responder es Ôshima, el bibliotecario:

—Por supuesto, dijo. Eso sucede. Experimentamos *algo* y, como resultado, ocurre *algo*. Es una especie de reacción química. Luego nos examinamos a nosotros mismos y descubrimos que la gradación de todo lo que nos rodea ha ascendido un punto. Y que, a nuestro alrededor, el mundo se expande. Yo lo he experimentado. No sucede muy a menudo, pero a veces ocurre. Es como el amor.

Hoshino no se había enamorado nunca hasta ese punto, pero optó por asentir.

—Y algo así es importante, ¿no? Para nuestras vidas, quiero decir.

—Sí, eso creo, respondió Ôshima. Si no existiera, nuestras vidas serían más vacías, más áridas. Berlioz lo dice. Si terminas tu vida sin haber leído *Hamlet*, es como si hubieras pasado tu vida dentro de una mina de carbón.

—¿Dentro de una mina de carbón?

—Sí, es una hipérbole del siglo XIX.

—Gracias por el café, dijo Hoshino. Me ha gustado mucho hablar contigo. Ôshima sonrió afablemente.

“Experimentamos *algo* y, como resultado, ocurre *algo*”, explica el bibliotecario (Murakami, 2008, cit. en Molinas, 2017: 69)

El interrogante podría ser: ¿crees que la narrativa posee el poder de cambiar a la gente? Seguramente el bibliotecario frente al mismo relato respondería que sí, que experimentamos algo y, como resultado, ocurre algo. Este libro tiene el objetivo de experimentar, porque es experiencia, y de que ocurra algo, porque ya ocurrieron cosas. Seguramente los lectores lograrán que sigan ocurriendo más.

La segunda corresponde a la obra que acompaña este texto y que pertenece a Yves Klein, quien creó un tono de azul que nunca había existido antes. Afirma Sooke que, un día de verano en 1947, tres muchachos estaban sentados en una playa de Niza en el sur de Francia. Para matar el tiempo, decidieron hacer un juego y repartir el mundo entre ellos. Uno eligió el reino animal, otro el reino de las plantas. Antes de tumbarse y contemplar el infinito azul del cielo, el tercer joven escogió el reino mineral. Luego, con la alegría de alguien que ha decidido repentinamente qué destino darle a su vida, se dirigió a sus amigos y anunció: “El cielo azul es mi primera obra de arte”. Ese hombre era Yves Klein (Sooke, 2014).

Tanto la obra de Murakami como las pinturas monocromáticas azules de Klein “no son pinturas, sino experiencias, pasadizos que conducen hacia el vacío”, afirma Kerry Brougher, curador de la gran retrospectiva *Yves Klein: With the Void, Full Powers*, en el Museo Hirshhorn de Washington DC en 2010 (Sooke, 2014). De la misma manera que esos pasadizos nos conducen al vacío en las obras de Klein y de Murakami, el habitar las experiencias de los sujetos y sus narrativas nos pone en la mayor experiencia de un ser humano. Sumergirnos en esos pasadizos, andar por esos laberintos para volver a emerger un poco mejores al mundo. Un viaje, una travesía en la que el mar y las posibles constelaciones no son necesariamente azules en sus representaciones. Y la pasión, no inevitablemente roja.



Mar del Plata en tiempos de coronavirus  
y aislamiento social, marzo de 2020.

## Bibliografía

Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.

Duras, M. (1999). *El amor*. Barcelona: Tusquets.

Molinas, I. (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. En *Catalejos*. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños, vol. 3, núm. 5, pp. 67-85.

Petit, M. (2016). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires: FCE.

Porta, L. y Martínez, M. (2015). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUDEM.

Sooke, A. (2014). Yves Klein: el hombre que inventó un color azul. En *Especial para BBC Cultura*. En línea: <<https://almacosta.wordpress.com/2014/09/12/yves-klein-el-hombre-que-invento-un-color-azul/>> (consulta: 03/04/2020).

Stiegler, B. (2012). *La quietud en movimiento. Una breve historia cultural de los viajes en y alrededor del cuarto*. Buenos Aires: Paidós.

## **Parte I**

### **Primer Movimiento:** resonancias territoriales y temáticas

---



## Capítulo 1

### Dislocar sentidos y producir movimientos sensibles

La expansión de lo biográfico en la performatividad  
de una pedagogía inestable<sup>1</sup>

*Luis Porta*

Cuando la visión de conjunto del mundo se amplía, no solo disminuye el dolor que causa, sino también el sentido. Entender el mundo equivale a colocarse a cierta distancia de él. Lo que es demasiado pequeño para verlo a simple vista, como las moléculas, lo ampliamos; lo que es demasiado grande, como el sistema de las nubes, los deltas de los ríos, las constelaciones, lo reducimos ...

Knausgard, 2015: 18

La conjunción es el placer de volverse otro y la aventura del conocimiento nace de ese placer

Berardi, 2017: 20

La cita de Karl Ove Knausgard nos remite al ejercicio que propongo en este primer capítulo de la obra: comprender una vida ampliando el mundo, conectándola con la historia, tirando de ese hilo para darle sentido, tomando distancia, volviendo a entrar para encontrar constelaciones que nos permitan, en términos de Bifo Berardi, recuperar los gradientes, los matices y los trasfondos que tiene la

---

1 Este capítulo, como el libro del que forma parte, corresponden a la producción final de la estancia posdoctoral realizada en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el equipo coordinado por Daniel Suárez durante el período 2018-2019.

potencia de una “sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo”. En un primer momento daremos cuenta de las opciones y referencias conceptuales y metodológicas desde las que haremos el ejercicio que potenciará el segundo momento, donde mostraremos, a partir de relatos densos, una vida concatenada conjuntivamente: Cecilia a través de los 21 años en los que encuentro a encuentro, clase a clase, transparentó su vida, su mundo.<sup>2</sup> Finalmente, en un tercer momento, daremos cuenta de un recorrido que pretende acercar la noción de “expansión biográfica” desde una mirada metodológica, instrumental y performativa para la reconstitución de un campo pedagógico sensible y atento a las vidas que hacen posible otros mundos vividos, sentidos y proyectados.

A partir del estudio de las biografías de los<sup>3</sup> profesores, que llamamos “memorables” (Porta, Sarasa y Alvarez, 2010) por las marcas o las “huellas” que dejaban sus “buenas” prácticas de enseñanza en la memoria de sus estudiantes, la investigación narrativa en educación constituye el campo de reflexión en el que me desarrollé en las dos últimas décadas. Junto a un conjunto de colegas y estudiantes, muchos de ellos devenidos hoy en amigos y/o en familia, cofundamos una comunidad académica en la que abrazamos cada vez con más fuerza la inefable potencia que caracteriza al modo de conocer, ser y saber narrativo. A pesar de que, a menudo, resulta difícil definirla en los contextos habituales de producción y circulación del conocimiento que habitamos, ello

---

2 La publicación del libro de Porta, L. y Alvarez, Z. (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Eudem: Mar del Plata da cuenta de ese espacio biográfico construido a lo largo del tiempo y de las proyecciones que para el equipo de investigación han tenido las categorías nativas emanadas de Cecilia como “nuestro objeto cuidado y hospitalario de estudio”.

3 A los efectos de facilitar la lectura del documento se utilizará el “masculino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les, profesores/as/es, las/los/es, docentes, etc).

no nos ha impedido habitar los bordes de su expansión performativa.

Especialmente durante las dos últimas décadas, las vidas de “otros” docentes me han interpelado tanto en mis investigaciones como en mis clases y en lo más íntimo de mi vida. Pero sobre todo me han permitido dislocar sentidos y producir movimientos sensibles en mi inmediatez, que pusieron en tensión las nociones clásicas que han reglamentado la investigación en Ciencias de la Educación. En mis propias indagaciones y las que dirigí con otros colegas, becarios y tesisistas, la expansión de lo biográfico ha significado reconocer a la investigación narrativa como una experiencia vital, en el sentido de que permite cartografiarnos a nosotros mismos a través de los relatos que componemos y cocomponemos, asumir una primera persona para enunciar, preguntarnos por lo que ocurre en nuestra intimidad y restaurar una pedagogía vital (Porta y Yedaide, 2017).

Esta expansión incluso me llevó, más de una vez, a atravesar el umbral de lo aceptado en nuestras instituciones. O más bien, a sentir una transformación en los territorios que habitamos, especialmente en relación con el conocimiento que generamos y con el movimiento que nuestras producciones suscitan. En términos más formales y a modo de introducción del texto que aquí comparto, podría decir que en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la expansión de lo biográfico ha estado estrechamente vinculada a comprender la investigación narrativa no solo como una metodología sino como otro modo de conocer, ser y saber anclado en la performatividad de los textos y las vidas. Sobre estos principios, compartiré este capítulo, intentando valorizar una serie de procedimientos que hemos aprendido a considerar desde el preguntar(nos) por los

modos en los que nuestro hacer en investigación potencia o debilita posibilidades vitales.

### Interludio autonarrativo

Siempre me gustaron los circos. Sobre todo los circos de pueblo. Papelito se llamaba el que llegaba algunas temporadas a mi pueblo. Y era mi padre, el mismo que en las noches de verano, en la vereda, me enseñaba a leer y conocer el cielo, el que me llevaba al circo. Me gustaban los trapecios, y los trapecistas que parecía que volaban buscando ese cielo donde la cruz del sur y la estrella polar se ven casi juntas. Quizás por eso, estas historias me llevaron a buscar esas constelaciones de manera abierta, sensible y con ganas de volar como el trapecista del circo Papelito. (RAN 1 – 01/04/20)

Arfuch (2005) da cuenta de la escena íntima contemporánea, se propone hacerlo en lo que denomina una especie de “plano detalle” que parte de la categoría bajtiniana de cronotopo (en el sentido que establece la correlación indisoluble de espacio, tiempo y afecto) y se centra en el análisis de la casa como cronotopo que a su vez despliega –casi en una lógica abismal exquisitamente trabajada– diversos anclajes cronotópicos: rincones, jardines, cajones, álbum de familia o postales. Y allí señala la importancia de estos “viejos” anclajes cronotópicos: las memorias personales, los testimonios y los recuerdos son espacios en donde lo público y lo privado están mutuamente implicados. A través del relato biográfico de Cecilia,<sup>4</sup> una de las

---

4 Un agradecimiento especial a Cecilia, con quien a lo largo de muchos años nos ha permitido ingresar no solo a sus clases, sino a su vida. María Cecilia Colombani es doctora en Filosofía, profesora titular de Filosofía Antigua y Problemas Especiales de Filosofía Antigua de la Universidad Nacional de Mar del Plata y codirectora del Proyecto de Investigación “Mundo Antigo y Cultura

“profesoras memorables” que he entrevistado biográficamente a lo largo de los últimos 21 años y sobre la que hemos coproducido conocimientos acerca de la docencia universitaria, las vidas y los registros narrados cruzados, quiero detenerme en ese “plano de detalle” del que nos habla Arfuch (2005). Ese plano detalle nos refiere a la intimidad y a lo cotidiano, pero también nos permite tirar del hilo de la historia, una historia que nos constituye como sujetos, que significa la presentificación de la vida y la narrativa de otros mundos futuros posibles. Lo íntimo adquiere sentido:

es ese elemento o ese medio donde un yo se despliega y se exterioriza, pero sin forzarse, sin pensarlo –lo que en verdad significa efusión. No se podría ser restringido, mezquino, mediocre, cuando se accede a lo íntimo. Lo que entonces nos hace descubrir lo íntimo, [...] no es nada menos que aquello que de golpe, por la posibilidad que abre, desbarata la concepción de un Yo-sujeto bloqueado en su solipsismo [...] Nos será preciso avanzar más dentro de lo que no dudaré en llamar lo inaudito de lo íntimo, tanto más inaudito en la medida en que es discreto, para abrir con nuevo impulso, siguiendo ese hilo, un camino hacia lo humano y hacia la moral, sondeando el nosotros que esto nos descubre. (Jullien, 2016: 27)

El aula es en este caso, el lugar donde se ponen de manifiesto esos “viejos” anclajes que dan cuenta de la condición performativa e íntima de la biografía, que opera como acto

---

Histórica: formas de dominación, dependencia y resistencia” en la UNMDP. Posee publicaciones nacionales e internacionales, como así también estancias académicas en universidades del exterior. Ha sido seleccionada por sus estudiantes como profesora memorable.

vital de transferencia, transmitiendo el saber social, la memoria y el sentido de identidad. La performatividad es una práctica y una epistemología, una forma de comprender el mundo o un lente metodológico, nos diría Diana Taylor (2015), o más bien, una forma de ser-estar-en-el-mundo (Coccia, 2011), como la narrativa. Depende de una inscripción narrativa, política y poética múltiple. La performatividad al narrar performa, lo cual implica repetición o reiteración, un proceso constante de reinscripción en la imposibilidad de que algo se repita tal cual una y otra vez. La performatividad disloca (puede ir a contravía) y por eso es profana, puede generar otros espacios para la producción de sentidos o puede actuar como un modo de experiencia disruptivo e impertinente que circula por los bordes. Por ello, la performativización de lo biográfico tiene la condición de que tiempo y cuerpo se disloquen a partir de la experiencia sensible, como las vidas y las clases que recuperamos en términos biográficos: atadas a vidas vividas, vidas narradas y vidas futuras.

El espacio biográfico tiene hilos sueltos que perturban la fuerza de la evocación (Archuf, 2005, 2018); a partir de ellos podemos marcar temporalidades, socialidades y territorialidades ancladas en recuerdos que ponen en juego sensibilidad y creación:

La emoción es una concatenación de cosas, eventos y percepciones inconexas. Podríamos preguntarnos cómo es posible la concatenación entre cosas que no tienen conexión. ¿Existen filtros y redes que hacen que el organismo humano sea sensible a los colores de las hojas de otoño, a la ternura de un gesto o al sonido de una canción? [...] Una concatenación conjuntiva no implica un diseño original que deba ser restaurado. La conjunción es un acto creativo; ella crea un número

infinito de constelaciones que no siguen las líneas de un orden preconcebido ni se hallan integradas en ningún programa. (Berardi, 2017: 19)

Este ejercicio singular de “concatenación conjuntiva” que haremos con la vida de Cecilia aparece en un punto único de territorio-tiempo-socialidad. Lo haremos a partir de la condición afectante de sensibilidades que nos permiten encontrar conexiones –correspondencia estética– entre cosas que no necesariamente tienen una implicación lógica. Esta dinámica tiene un “único criterio de verdad [que] es el placer de la conjunción: tú y yo, esto y aquello, la abeja y la orquídea” (Berardi, 2017:20). Cecilia y yo, hilos de nuestras historias conjugados sensiblemente para (re)constituir y (re)construir otras historias que merecen ser vividas y, por lo tanto contadas. En esa “concatenación conjuntiva” me gustaría jugar con la respiración como metáfora de una puesta en acto de esos hilos sueltos que perturban la evocación de la biografía y nos permiten la condición de vida. La respiración es el proceso mediante el cual los seres vivos intercambiamos gases con el medio externo. Consiste en la entrada de oxígeno al cuerpo y la salida de dióxido de carbono: inhalar en el primer caso y exhalar en el segundo. Finalmente, el tiempo de la relajación, el tiempo del sosiego nos permite volver sobre esa vida. En este apartado, voy a conectar *dos inhalaciones* y *dos exhalaciones* (Entrevista Biográfica 4, EBC 4) que, a su vez, me permiten dos momentos de *sosiego* (Relato Autonarrativo 2, RAN 2 y Entrevista Biográfica 5) que dan cuenta de la biografía de Cecilia, las concatenaciones de sentidos de esa vida puesta en acto. Cuando hablamos de conexión...

el marco conceptual cambia completamente. Con la palabra conexión me refiero a una implicación lógica

y necesaria o a la interfuncionalidad entre segmentos. La conexión no pertenece al reino de la naturaleza, sino que es un producto de la mente lógica y de la tecnología lógica de la mente. (Berardi, 2017: 22)

Para ello, haré mías sus palabras, cocompondré esa vida como una apuesta performativa de ser-y-estar-en-el-mundo, como una “mixtura” o cocomposición que disloca el sentido binario y transmuta en una disrupción profana que permite percibir, padecer y disfrutar la vida, un equilibrio singular entre los efectos antropológicos y estéticos de conjunción y conexión.

## **Conjunción y conexión. La voz de la respiración y las cronotopías profanas**

Primera Inhalación:  
el cuerpo como modo de instalación

En lo que respecta a mi perspectiva, el cuerpo es un modo de instalación. Un modo, y cuando aludo al concepto de instalación aludo a un modo de estar en el mundo, creo que el cuerpo nos instala en el mundo, fundamentalmente porque el cuerpo es discurso, el cuerpo habla. [...] No estoy tomando el cuerpo como una entidad biológica, estoy tomando el cuerpo como una metáfora, el cuerpo como una representación, como un logos, como un discurso que habla de nuestro modo de estar instalados en el mundo. Por lo tanto, no podría pensar, desde el ejercicio docente, una instalación en el ejercicio que fuera exclusivamente desde una dimensión noética. (EBC 4 – 10/12/18)

Pensar el concepto griego de *topos*. Que significa territorio, que significa espacio, pero que también significa condición. Es por nuestra condición de existentes humanos que podemos abrir territorio. El territorio no es una cuestión meramente física, del orden de lo físico o de lo geográfico, abrir un espacio compartido, ancla en nuestra posibilidad, o en nuestra condición o en nuestro estatuto, otra palabra, otra acepción de *topos*, en nuestro estatuto de existentes humanos. Porque somos existentes humanos, somos capaces de abrir espacios antropológicos. Y esto se abre, desde el cuerpo y desde las ideas. (EBC 4 – 10/12/18)

... Retiraría, en el ejercicio docente, una mera comunicación de intelecto a intelecto, que es solamente un aspecto del ejercicio docente, para pensar el segundo elemento que acabo de nombrar, que es de corazón a corazón y que en Jaspers tiene que ver con el reconocimiento del otro. Del reconocimiento del par antropológico. Ese reconocimiento, creo que involucra los afectos, e involucra las corporeidades, para poder salir de la frialdad de las ideas, para poder salir del congelamiento del concepto, que, en el mero ámbito del concepto, a mi criterio, no se suelen generar los ámbitos de empatía que favorecen un verdadero aprendizaje; para poder correrse de eso, es necesario una instalación desde los cuerpos. Desde los gestos, desde las miradas, desde una forma de sentir un territorio común que se está gestando, y esos territorios comunes que se van gestando, se sienten también corporalmente. Sensiblemente. (EBC 4 – 10/12/18)

## Primera exhalación: la empatía en clave significativa

Pienso el concepto de empatía en su raíz muy griega de sentir afección con y por el otro a partir de la palabra *pathos*, a partir del verbo *pathein*. Hay un sentirse mutuamente afectado, en la empatía. Y ese sentirse mutuamente afectado, es aquello que permite esa construcción de un *entre*, cuando uno puede descentrarse, del lugar del yo o del lugar del tú, estoy pensando en categorías antropológicas como las de Buber, en esa relación de un yo con un tú, el *entre* es ese espacio común que se haya precisamente o que es factible constituirlo a partir de esa empatía, en tanto cosentir, en tanto copadecer con el otro. Padecer en el sentido de afección mutua. Para que eso se dé me parece que tiene que haber un darse intelectualmente pero también desde una instalación del cuerpo. Con un cuerpo estático, con un cuerpo rígido, con un cuerpo desafectado, no se puede alcanzar esa instancia común, ese territorio de afección mutua. Me parece que el gesto, la sensibilidad compartida, y en lo sensible hay algo muy fuerte del cuerpo, puesto, porque lo sensible se apoya en el cuerpo, la sensibilidad está inscrita en el cuerpo, por lo tanto, sin ese gesto que acompaña, sin ese juego del cuerpo *performativo*, dando clases, aconsejando, escuchando, respondiendo, preguntando, todas las acciones que tienen que ver con el hecho docente, con la praxis, se acompañan con una afectividad afín, con una corporeidad, afín. Sin este juego, sin esta complementariedad entre la idea y el cuerpo, no creo que haya una transmisión eficaz, una transmisión que llegue al otro. [...] Tanto el afectar como el verse afectado abren una dimensión del sentido, construyen sentido, afectar, al otro,

y verme afectado por el otro, genera un territorio de sentido que quita al cuerpo de la mera dimensión biológica. Entonces, desde esa perspectiva sí, creo que habría un vínculo, redefiniendo, como estamos definiendo y por supuesto que no hay marco teórico en mí, te lo digo desde un juego de la experiencia, este atravesamiento de los sentidos pone a la corporeidad en clave significativa. El cuerpo como un significante. El cuerpo es un espacio donde se genera sentido. (EBC 4 – 10/12/18)

## Segunda inhalación: el cuerpo es tiempo

... Porque estos existentes humanos que somos, somos tiempo, casi heideggerianamente somos Ser y Tiempo, por lo tanto, el cuerpo es tiempo. El cuerpo se inscribe en una dimensión temporal. El tema es hasta qué punto, el cuerpo puede seguir, a partir de sus limitaciones temporales, transmitiendo la misma energía, o la misma pasión, la misma afección. Yo creo que es posible, pero indudablemente, indudablemente, en la medida en que el cuerpo es tiempo, en que el cuerpo está transido por un juego del deterioro, por un juego de la finitud, las posibilidades del cuerpo también se van limitando, ahora, sea este el cuerpo en el momento en que esté dentro de la historia, del individuo, siempre será un operador de sentido, el cuerpo opera sentidos. Fundamentalmente porque es lo que me instala, es la primera experiencia sensible que brindo, y que me brindo, y que brindo al par, es este cuerpo que me instala, con toda su teatralidad, eventualmente, ahora sí, es impensable pensarlo por fuera del tiempo, porque el cuerpo es tiempo. (EBC 4 – 10/12/18)

## Segunda exhalación: la performatividad como acontecimiento pedagógico

Me parece que sin esa apuesta por la performatividad, no hay acontecimiento pedagógico. Me parece que el acontecimiento adviene cuando se conjuga esa diáda complementaria entre el cuerpo que actúa y una cabeza que produce conceptos. No podría haber... el hecho, el hecho educativo, creo que es polifónico, y me parece que la polifonía se da en ese encuentro, en ese punto donde el acontecimiento se da, que es, un cuerpo que se expresa, y una cabeza que piensa. Uno podría pensar que la complementariedad es el cuerpo que piensa y la cabeza que se expresa. Un ida y vuelta por los distintos registros, que se ven en una primera instancia se ven como heterogéneos, me parece que lograr el diálogo entre la performance del cuerpo y el trabajo más puramente intelectual, que cuando se logra esa complementariedad es cuando se produce algo nuevo. (EBC 4 – 10/12/18)

... Si lo percibe, lo padece, lo percibe, y lo disfruta. Voy a los tres verbos que dije, los voy a abrir. Lo percibe porque yo tengo control sobre la situación de transmitir los conocimientos, yo sé lo que quiero hacer, yo sé que esto forma parte de cómo entiendo el juego educativo, por lo tanto hay una percepción de mí misma. Lo padece porque es agotador, yo puedo quedar agotada de una clase, y lo disfruto porque yo recibo un cariño enorme de mis alumnos. Por lo tanto, que lo vinculo a este modo de dar clases, a este modo de transmisión, donde entra el cuerpo, donde hay una cabeza que piensa, por lo tanto hay percepción, hay padecimiento, sobre todo

por el cansancio, sobre todo porque puedo quedar hasta dolorida, contracturada de una clase de cinco horas, por ejemplo, la voz, la voz que es una cosa tan vinculada al cuerpo, puedo quedar afónica de dar clases, elevando el timbre, yo tengo una cosa muy histriónica en torno a la voz, por lo tanto sí es muy pertinente la pregunta por lo que el cuerpo queda atravesado por múltiples acontecimientos. Es lo que me devuelve el otro de haber puesto ese cuerpo en funcionamiento, es lo que el propio cuerpo me dice, de cómo ha quedado, y es lo que yo percibo de ese cuerpo. (EBC 4 – 10/12/18)

### Interludio autonarrativo

“El circo qué lindo / el circo qué risa / monos con bastón, galera y camisa / Zapatos pintados y perros pintores / bailan una danza de muchos colores / El circo qué lindo / el circo qué risa” (Gran Enciclopedia de los pequeños, vol. 4). Era la colección que acompañaba la vida escolar, pero yo sabía este poema desde primer grado. Mi madre compraba y pagaba cuotas por mes de colecciones escolares, colecciones de geografía y diccionarios. Y también me daba la cuota mensual para comprar en la librería, los libros clásicos de cuentos y novelas adolescentes del momento que devoraba. Bazar El Siglo se llamaba y era mi alimentación en la niñez y adolescencia: despertó el amor y el disfrute por la literatura, por visitar las librerías en los lugares donde voy y por hacer que yo no vaya a los libros, sino que los libros vengan a mí. (RAN 2 – 2/04/20)

## Tirar del hilo de las historias. Casi sin respiración para lograr vivir<sup>5</sup>

### Primer sosiego:<sup>6</sup> el miedo al hueco del andén

La distancia entre el andén y el tren era enorme, fantasmagórica para los ojos incrédulos de una pequeña niña pueblerina que solía viajar muy poco en tren. Corría el año 1962 y el ritual se repetía con cierta frecuencia. El viaje era aterrador pero, al mismo tiempo, fascinante; tanto como suele ser aquello que resulta amenazante. Disfrutaba del trayecto y de la compañía acogedora de mi abuela materna. Era ella quien me regalaba la aventura de ir al centro, exactamente a la prooveduría bancaria, en el corazón de la ciudad. Maravillosa tienda, menor a Harrods, pero incomparable con lo que Morón ofrecía por entonces. Para una niña que apenas abandonaba su ciudad, aquello era un paseo fabuloso que unía tren y subte, dos me-

- 
- 5 Este apartado da cuenta de manera densa de las concatenaciones que encontramos entre dos registros biográfico-narrativos de Cecilia. El primero consiste en párrafos de una narrativa de su autoría, "Lo mejor que me pudo pasar en el viaje fue mirar el paisaje y seguir". Fue solicitada con motivo de la publicación del libro de la colección *Pasiones* y compuesta por su autora como tres microrelatos, de los cuales compartimos el primero. El resto de los retazos narrativos densos corresponden a la última de las cuatro entrevistas realizadas a Cecilia, esta el 4 de noviembre de 2019. El ejercicio que hacemos muestra la importancia de esta última entrevista ya que, desde la posición del investigador que cocompona la vida de Cecilia, nos permite comprender y "entrar" en lugares inhóspitos de su vida, lugares aún no habitados que explican no solo su mirada sobre el mundo, sino también la manera particular en que despliega sus clases, el vínculo con los estudiantes y, finalmente, la elección de su objeto de estudio: la filosofía.
- 6 El sosiego es un estado de relajación, de tranquilidad o calma. Después de inhalar y exhalar podemos entrar en ese estado que nos permite regenerarnos. En este caso, el estado de sosiego, compone la vida de Cecilia y nos permite interpretar mucho sobre lo que nos hemos preguntado. El miedo y el terror a caerse en el hueco del andén era una de esas preguntas que tiene respuesta hoy. Tirar del hilo de la historia nos permite eso: temporalidades abyectas que remiten a puntos de fuga en la vida de Cecilia que encuentran sentido hoy, para ella y para mí.

dios de transporte que he aprendido a amar. El viaje se completaba con la promesa de un rico té con masas en alguna confitería tradicional de Buenos Aires y un prolongado recorrido por aquel almacén que resultaba una travesía fantástica entre telas, jabones, manteles, sábanas, toallas, artículos de mercería... los mismos objetos que suelo comprar en mis viajes, en particular telas que luego descansan, sin destino alguno, en mis antiguos muebles.

Mamá me vestía con la mejor ropa y unas trenzas muy largas y tirantes completaban el cuadro infantil. Todo prometía un día de gloria, una pequeña joyita para una niña curiosa que no soñaba aún con la filosofía. Pero el hueco era terrible. Los andenes, tanto el de la vieja estación de Morón como el de Plaza Miserere estaban demasiado atiborrados y la fantasía infantil de caer por el hueco era una sensación ineludible de cada viaje. Luces y sombras de un ritual que esperaba con la alegría de la repetición festiva pero con la angustia insistente del hueco.

[...]

Con el tiempo, otros huecos poblaron mi curiosidad, ya adulta y filosófica. Quizás el *khaos* originario, aquel primerísimo que Hesíodo presenta en su Teogonía me haya capturado como el viejo tren Sarmiento. Retorno a ese abismo, a ese fondo sin fondo con la misma respetuosa ritualidad de aquel viaje iniciático de la mano firme y segura de la abuela Maruja, dulce iniciadora de mi infinito placer por los viajes que sostuvieron mi existencia, en particular por los viajes en tren.

Tal vez por ese motivo llegué por primera vez a Mar del Plata, a ocupar la cátedra de Filosofía Antigua, en un tren destartado que partió de la gloriosa estación Constitución un frío lunes de marzo de 2002. El terror por el hueco del andén había pasado, pero de todos modos, otros fantasmas se hicieron presentes. El tiempo, felizmente, los fue disipando.

Desde aquel hueco entre el andén y el tren muchos viajes marcaron un relato vital. Entre Morón y Plaza Miserere, muchos senderos se bifurcaron. Hace poco mi psicoanalista me dijo: “Cecilia, te llevás mejor con el afuera que con el adentro”. Es cierto. Cruzando el umbral de la puerta está el mundo, ancho y ajeno, para tomarlo en cada viaje. (RAN 4 – 7/02/2017)

## Segundo sosiego: el gesto espontáneo<sup>7</sup> de la intimidad

Entrevistador: La primera pregunta tiene que ver con un relato que vos narraste en el libro *Pasiones*: el relato de la mano firme de tu abuela Maruja en el momento del andén y el miedo al vacío. Ese miedo al vacío siendo tan pequeña, ¿no? ¿Vos podrías narrar otros momentos en tu vida que te hayan conmocionado tanto como este hueco en el andén? ¿Donde esa mano firme de tu abuela Maruja te reaseguraba la entrada, digamos, a la vida, por ejemplo? ¿Mencionar otras perso-

---

7 El gesto espontáneo tiene sus extensiones en la noción de experiencia como “tráfico constante en ilusión, un reiterado acceso a la interacción entre la creatividad y lo que el mundo tiene para ofrecernos. La experiencia es un logro de la madurez del yo para lo cual el ambiente suministra un ingrediente esencial. En modo alguno se la alcanza siempre” (Winnicott, 1990: 100). El gesto creativo se expresa en el pensamiento original, novedoso y en el gesto lúdico que se despliega en el Juego. En este sentido, para Winnicott la integración personal del individuo es la base de la psicología grupal.

nas u otras circunstancias que te han acompañado a transitarlas. Vos podrías recordar cómo tu cuerpo se vio afectado... si recordás algo...

Cecilia: Podría hilvanarlo con la historia de la abuela Maruja, de la firmeza de la mano de la abuela Maruja, podría pensarlo desde dos perspectivas: primero lo que significa una infancia marcada por una mamá enferma, la mía, con problemas psiquiátricos, psicológicos, y la presencia constante de la abuela, porque vivía con nosotros, mi mamá era su hija y era realmente la figura más fuerte, femenina, que había en la casa. La más sana, la de la abuela, se me ocurre entonces una primera vinculación con el rescate de este otro hueco, que significaba una mamá enferma. Y otro elemento de la infancia, una tía débil mental en el propio seno familiar. Yo creo que hubo una estrecha vinculación entre la enfermedad de mi madre y hacerse cargo de esta cuñada, era su cuñada, mi tía, me parece que la enfermedad de mamá mucho tuvo que ver con eso, y la abuela era una figura preponderante que salvaba una situación bastante caótica, ya sea por la enfermedad de mamá, ya sea por lo que significaba sostener a Aurora, así se llamaba mi tía, Aurora, una tía muy compinche de juegos, que yo recuerdo ambivalentemente, como una persona portadora de conflicto pero al mismo tiempo como una compañera de juegos. Puedo recordar a nivel del cuerpo... era muy chica [...] dolor seguramente por el miedo, miedo sentido en el cuerpo, por la enfermedad de mamá, yo tenía mucha percepción de esta enfermedad, ya era, era niña grande, miedo a que no estuviera, a que estuviera internada, pasaba largas temporadas en cama, en una casa muy oscura, que era mi casa paterna, paterna y

materna. En cama, con las luces apagadas, recuerdo que unas cuantas idas al centro, de esta cuestión fantasmagórica del tren estaban asociadas a irle a buscar medicamentos recetados por su psiquiatra, lo que se llamaba por entonces y creo que se deben seguir llamando, recetas magistrales, que alguien preparaba, me acuerdo que era la Farmacia Inglesa, en el centro, la que preparaba esos medicamentos que después mi madre tomaba. Yo creo que si hay algo en el cuerpo, seguiría siendo la imagen del temor, del miedo, pero no recuerdo otras cosas, afines a esto. Otra somatización, en el cuerpo, esa si la recuerdo era ante una situación de examen particular. Yo estudiaba inglés, desde muy chica, y tomaban exámenes en un liceo cultural británico, fuera del contexto del lugar donde uno aprendía, uno tenía clases particulares, de inglés, con una profesora, una profesora que simbólicamente sigue siendo una amiga muy íntima, que tenía, aquella profesora de inglés, pero se iba a Flores, a la sede de ese instituto cultural británico. Yo tenía, siempre, pero siempre, diarrea. Era casi imposible asistir, iba, pero con mucha dificultad porque el miedo, nuevamente, la angustia de ese examen, me producía una enfermedad, directamente... así que yo creo que fue una infancia tortuosa. Rescato en esa infancia, esta presencia saludable de la abuela, de la abuela Maruja. Que yo nombré en el relato. Pero si yo tuviera... que imaginar, un estilo de infancia, yo soy hija única, alguna vez ya te lo he dicho, es una infancia de soledad, de soledad de amigos, de soledad de primos, y creo que marcada por el temor. Por el temor a la pérdida, a la pérdida de la abuela, a la pérdida de mamá, la abuela en un momento dado se retira de la escena familiar más cercana, porque mi tío, que es su hijo, por ende hermano

de mamá, le construye una casa en Merlo, y la lleva a vivir con él, con lo cual para mí fue un impacto enorme, porque también se retiraba ese sostén. Papá era una figura muy desdibujada, porque mamá al tiempo no era una mujer eh, era una mujer frágil, en su salud mental, pero fuerte, al mismo tiempo, aun para la manipulación de su enfermedad, una mujer absolutamente convocante, una mujer que, cuando estaba bien, lideraba la situación familiar. Papá era una figura muy desdibujada en ese entorno, así que, lo que sí tengo claro, es que esto también tiene que ver con el cuerpo, que la infancia me marcó lo suficientemente el cuerpo y la cabeza como para ciertas elecciones de mis objetos de estudio. La historia de la locura de mi tía, o la debilidad mental de mi tía, cierto ámbito marginal, no por una familia marginal, sino porque la casa familiar, era un almacén, y un despacho de bebidas. Un despacho de bebidas de los tradicionales de la primera parte del siglo, bien de borrachos, bien de barras bravas, de la hinchada del Deportivo Morón, no un pub, no un bar, como entendemos a lo mejor contemporáneamente. Por lo tanto, toda una fascinación ulterior por lo Otro, por la categoría de la Otreidad, los estudios sobre Foucault, me parecen que están directamente asociados a esa infancia que escribió en el cuerpo, inclusive, sus caracteres. (EBC 5 – 4/11/2019)

E: En uno de tus últimos relatos nos dijiste que los días domingo tu ceremonia comienza en San Telmo, donde comprás las añosas tazas de té y café de loza que adorás, que te gusta mirar y que disponés junto a otros objetos en un orden festivo en tu casa, para ser miradas por otros. También hemos seguido tus publicaciones los días domingo por la tarde en facebook en

que disponés fotografías donde mostrás esa cotidianeidad en lo que has llamado “retazos de intimidad”. La pregunta es si esos retazos de intimidad dan cuenta de una instalación, un clima, una atmósfera de otro tiempo, ¿conectan con juegos de infancia que nos llevan a un viaje por tu vida y por tu casa, por la cocina, el comedor, la biblioteca, el patio? Pareciera que se desprenden algunos olores a lavanda, perfumes fuertes, crujido de muebles. ¿Qué nos podés decir de este juego, que nosotros también miramos, hay otros que lo miran, qué historias te imaginás y como se conecta esta dimensión de los objetos de tu vida con la vida pasada, presente o futura?

C: ¡Bien...! Yo no sé si esto lo he contado alguna vez , ¿vos tenías noticias de mi tía, débil mental? De Aurora no, muy bien.

E: Nunca nos contaste de Aurora, aparece hoy.

C: Aparece hoy, muy bien. Está íntimamente conectado. Todo. Las idas a San Telmo, el gusto por lo antiguo, el gusto por la vajilla. [...] Mi abuelo, mi abuelo Colombani, creo, creo no, intuyo por los relatos familiares, era un inmigrante que había hecho un cierto posicionamiento económico en una colonia piemontesa de la provincia de Santa Fe, de la región ganadera y agrícola, cerealera, tenía el almacén de ramos generales del pueblo, tenía los silos de acopio de semillas.

E: ¿Dónde era eso?

C: En María Susana, cerca de Cañada Rosquín, de Cañada de Gómez, ese sector. Bueno, entonces, pa-

rece ser que había una cierta tradición de regalos a fin de año, equivalentes a los regalos empresariales contemporáneos, muy bien, y les regalaban vajilla. Vajilla inglesa. Cuando se vienen a Buenos Aires, de Santa Fe a Buenos Aires, y después de algunos barrios y de estancias en la Capital, terminan en Morón, con el abuelo comprando ese almacén, comprando el fondo de comercio. Toda esta vajilla estaba en un sector de la casa, había muebles antiguos, bellísimos, que eran de mi abuela, que convivían con los de mi madre, con los de mi padre, son los del Facebook, que los he heredado yo. Muy bien, Aurora, se casaba, en su delirio erótico vuelta a vuelta. Cuando se casaba, en su imaginario, por supuesto, tenía como dos grandes imaginarios de los que yo participaba: uno, sentirse una artista, entonces competía con Nini Marshal, con las hermanas Legrand, era como una artista de radio, y jugábamos a la radio.

E: ¿Qué edad tenías vos ahí?

C: Muy chica. Seis años, cinco años, muy bien. O se casaba. Cuando se casaba, armaba su ajuar de novia, que era tradición, lo había visto en sus hermanas, en mis tías Colombani. Entonces, bajaba a escobazos, por lo tanto rompía aquellas tazas, aquellas teteras, aquellas chocolateras que estaban en esos muebles antiguos. ¡Se armarían unos kilombos! Te cuento, por esa actitud de Aurora, Aurora era una niña, estaba detenida en alguna edad mental que no sé exactamente cuál era, bueno, se armarían unos kilombos, no tengo registros. Entonces, siempre he pensado que yo compro para reponer lo que Aurora rompía, [sonrisas] no me cabe ninguna duda que este placer,

por esas historias, restituyen, de algún modo, el horror. Seguramente le pegarían, no había una familia contenedora para Aurora, claro, de ninguna manera, no había percepción de acompañar... su enfermedad desde otro lugar, no había formas de estimulación, nada, nada de lo que puede acontecer contemporáneamente. Aurora no escribía, Aurora no leía, era un otro al interior de esa familia. No me cabe ninguna duda de eso. Segundo tópico, a mi me daba vergüenza mi casa, era una casa alquilada, aquella bonanza del abuelo Colombani se detuvo, se disipó, o se gastaron todo, no sé, un tema, eso también era uno de estos secretos. No tengo idea, vos imagináte que el abuelo Colombani llegó a tener, cuando volvió de Rosario, el cine donde funciona actualmente la librería El Ateneo, la librería de la calle Santa Fe. Bueno, quedó nada, nada, absolutamente de Colombani, nada de aquella bonanza, han perdido casas, casas por no pagar los impuestos, por no hacer las sucesiones correspondientes, una familia de una imprevisibilidad pocas veces vista, de un deterioro interno pocas veces visto. Papá nunca pudo, ni papá ni mamá nunca pudieron prever nada, ni jubilación, ni obras sociales, nada. A papá lo terminé manteniendo yo, pagándole su obra social, una cosa de mucho deshecho. La casa se nos venía abajo, literalmente, alquilada [...] otros viajes, otros viajes dolorosos, que imagino, eh, el contar la plata para el alquiler de esa casa, y llevarlo, cada cuatro o cinco meses a Merlo. Iba con papá, también en el tren, a pagar el alquiler. Yo tenía mucha vergüenza de mostrar mi casa, tenía mucha humedad, paredes descascaradas... vos te podés hacer la imagen perfectamente de una clase media que se fue cayendo, cayendo, cayendo... Creo que esos retazos de in-

timidad tienen que ver con algún... Mi casa es muy linda, muy cálida, está llena de objetos, de objetos de los viajes, muy cuidada, y creo que tiene que ver con esa transparencia que no es solamente un objeto de museo, mi casa es muy transitada, transitada por hijos, por nietos, transitada por amigos, transitada por colegas, transitada por grupos de estudio, tiene que ver con abrir la casa, toda aquella casa que no se podía abrir cuando era chica, cuando era joven.

[...]

E: Estos relatos, que salieron a la luz en esta entrevista, ¿podrían tener conexión con tus clases? ¿Con la manera particular de prepararlas, de brindarlas, de ser hospitalaria con los estudiantes, de la resonancia emocional que producen?

C: Yo quiero que las clases sean luminosas, luminosas, exactamente en ese sentido de que se vea claro. De que se me vea clara a mí, que no tengo dobleces, eso es algo que me importa mucho, y creo que se nota y que retorna en el cariño que me tienen los alumnos. Me parece que es una construcción, una construcción subjetiva, un modo de estar instalado en la situación que retorna en afecto. Como que no puedo, no los voy a cagar. Que las cosas están claras de antemano.

E: En esa situación, ¿tienes conciencia de tu cuerpo? ¿O te dejás llevar...?

C: Me dejo llevar pero tengo conciencia de cierta teatralidad del cuerpo y tengo conciencia de que el cuerpo se cansa. Estoy teniendo conciencia de que

el cuerpo se cansa cada vez más. Porque implica una puesta del cuerpo indudablemente.

[...]

E: ¿A qué edad tuya se fue tu madre, tu abuela y tu tía?

C: Muy bien. A qué edades, la abuela, la abuela se fue a Merlo a vivir, en ese formato se fue a vivir alrededor de los 12 o 13, definitivamente, a los 19 míos [se refiere a la muerte de su abuela]. Aurora, mi mamá muy enferma, muy enferma, Aurora termina en un cotolengo, de Don Orione, le dan una paliza descomunal, en el cotolengo. Mamá se entera, se lo dice una persona que colaboraba con las monjas. Te diría que Aurora era en el cotolengo como una doctora en teología de aquellos monstruos que la rodeaban, años luz de aquellas, una visita familiar para mí de los domingos, los cotolengos, ahí hay otro contacto con la otredad, con la locura y con la monstruosidad. En realidad, le dan una paliza enorme y mi mamá devuelve con una brutal paliza a la monja que le pegó, la retira del cotolengo y termina en un asilo de ancianos en San Nicolás. Aurora se debe haber ido a los 30 años míos. 30, llegó a conocer a dos de mis chicas. Mi mamá muere con 70 y pico, joven, yo tendría 50 y pico.

E: Y tu padre...

C: Papá hace tres años. Yo tendría 60.

E: Una vida muy marcada por las mujeres, por la abuela, por tu tía, por tu madre.

C: Sí, sí, muy marcada, por tías, todas tías, los únicos que, los únicos elementos masculinos [eran] los maridos de estas tías, de estas tías maternas, mamá se encargó. Yo creo que las cosas son construidas, pero entre mamá y papá se encargaron de que el único personaje femenino que quedaba cercano fuera singularmente Aurora. Papá tenía otras hermanas con las que no se trataban. Entonces una vida marcada... todas primas mujeres, todas tías mujeres, muy femenina, una historia muy femenina, sí, muy femenina, yo tuve todas hijas mujeres...

E: Bueno, bueno, esto dará para otra investigación. Muchas gracias por abrirte de esa manera.

C: Son mis amigos ustedes. (EBC 5 – 4/11/2019)

## **Cocomposición y entendimiento especular**

Este ejercicio de cocomposición empática de la vida de Cecilia a través del tiempo y con una diversidad de instrumentos lo denomino “entendimiento especular” (Berardi, 2017:23). La empatía es fuente de conjunción, es comprensión empática. El equilibrio que definimos más arriba entre conjunción y conexión se pone de manifiesto en esa cocomposición empática de la vida. En términos de Bifo Berardi, llamo...

conexión al tipo de entendimiento que no está basado en una interpretación empática del sentido de los signos e intenciones que vienen de otro, sino, más bien, conformidad y adaptación a una estructura sintáctica. [...] La oposición entre conjunción y conexión no es,

sin embargo, una oposición dialéctica. El cuerpo y la mente no son reductibles de manera opuesta ni a la conjunción ni a la conexión. Siempre hay una sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo, así como siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo humano formateado en condiciones conectivas. Es una cuestión de gradientes, matices y trasfondos, no de oposición antitética entre polos. (Berardi, 2017: 26)

En este conjunto complejo yuxtapuesto de conjunciones y conexiones la categoría de cronotopo nos permite dar cuenta de que el tiempo se condensa, el espacio se intensifica y ambos son indisociables de un valor emocional. El cronotopo tiene una dimensión configurativa: la casa, los rincones, los diarios íntimos, los objetos. Si lo profano puede definirse como lo irrespetuoso o lo extraño, romper la noción de temporalidad y espacialidad clásicas para abordar biográficamente la condición afectiva en la investigación educativa lo transforma en una cuestión vital. El “punto de fuga” de la condición profana de una biografía performativizada en una clase, una vida o un relato nos remite a dislocar de manera impertinente las formas de enseñar y aprender: nos permite jugar al juego de buscar excepciones. Tocar la fibra, nos diría Sedwick (2018), a partir de romper las rutinas más afianzadas de nuestro pensamiento transforma las prácticas cognitivas en afectivas y afectantes: desarrolla una pedagogía no dualista ya que resiste a dejarse moldear de manera lineal. Tocar la fibra, percibir la textura es estar inmerso en un terreno de narración activa que lanza hipótesis y actúa sobre ellas a lo largo del tiempo, que nos lleva a reorganizar la condición espacial e incluye otras cuestiones: ¿cómo se convirtió en eso?, ¿qué puedo hacer con ella? Tocar es siempre querer llegar a alguien, acariciar, levantar, conectar o envolver, y

es siempre, también, entender a otra gente o a las fuerzas naturales que efectivamente han hecho lo mismo antes que nosotros (Sedwick, 2018).

Cecilia toca la fibra con su vida, con sus clases y con su cuerpo puesto en las clases. Con temporalidades y espacialidades difusas. Cecilia respira: inhala, exhala y se da tiempo para el sosiego, no como una condición biológica de la vida, sino como una apuesta experiencial por recuperar el afecto y la emoción que permite alcanzar una vida soportable. Cecilia logra abrir el discreto camino de lo íntimo, ella misma da un vuelco desde un afuera a un adentro compartido y vive inagotablemente de las “nimiedades” de lo cotidiano, los retazos de intimidad que le permiten descubrir lo inaudito de estar cerca (Jullien, 2016): estar cerca con la abuela Maruja, estar cerca con Aurora, estar cerca con su madre, estar cerca con su padre, estar cerca con sus estudiantes y su familia, estar cerca con sus amigos. Cercanía biográfica en temporalidades dispersas, memoria que le permite recuperar una narrativa palpable y sentida que denota transparencia donde hubo oscuridad, desmesura donde hubo prudencia, seducción donde hubo miedo, manía y terror, memoria donde hubo olvido, tranquilidad y cordura donde hubo locura. La afectación sensible a flor de piel.

### Interludio autonarrativo

Yo naturalmente, no sé bien qué es la vida, pero me he determinado a vivirla [...] Quiero aprender cuánto pueda, quiero probar el sabor de lo que se me ofrezca. Deseo tener hijos, plantar árboles, escribir libros. Deseo escalar montañas y bucear en los océanos. Estoy dispuesto a que la lluvia me moje y a que la brisa me acaricie, a tener frío en invierno y calor en verano. He

aprendido que es bueno dar la mano a los ancianos, mirar a los ojos de los moribundos, escuchar música y leer historias. Apuesto a conversar con mis semejantes. Me levantaré por la mañana y me acostaré por las noches, me pondré bajo los rayos del sol, admiraré las estrellas, miraré la luna y me dejaré mirar por ella. [...] Quiero hacer amigos. Enterrar a los muertos. Acunar a los recién nacidos. Quisiera conocer a cuantos maestros puedan enseñarme y ser maestro yo mismo. Trabajar en escuelas y hospitales, en universidades, en talleres... Y perderme en los bosques y correr por las playas, y mirar el horizonte desde los acantilados [...] La vida es un viaje espléndido, y para vivirla solo hay una cosa que debe evitarse: el miedo. (D'ors, 2016: 92)

Sara Ahmed (2019: 240) plantea que es preciso dedicar mayor reflexión a la relación que se establece entre la lucha de las personas por alcanzar una vida soportable y las esperanzas aspiracionales de la buena vida. A partir de una condición esperanzadora de “lo *queer*”, rechaza toda clasificación y procura un mundo sin fronteras y de igualdad entre personas diferentes; es decir, promueve el derecho a la indiferencia, a ser tratados iguales pero diferentes. La raíz latina de la palabra aspiración viene de “respirar”. En palabras de Ahmed, la lucha de o por conquistar una vida soportable, es una lucha por tener dónde respirar. Cecilia encuentra como y donde respirar libremente y junto con el aire, viene la imaginación. Y junto con el aire vienen las posibilidades de libertad. En términos de la vida de Cecilia –y de la mía–, acaso esta no sea otra libertad que la de sencillamente respirar.

## Temas, problemas e instrumentos: líneas de fuga de la expansión biográfica<sup>8</sup>

Tres dimensiones regulan la “expansión biográfica”. Cuando nos referimos al concepto de expansión estamos dando cuenta de la noción de ampliación. En este caso, la condición biográfica, el entendimiento y la comprensión de una vida se profundizan a partir de una triple dimensionalidad de la expansión:

La primera, en términos afectivos y afectantes. Esto nos ha significado posicionamientos ético-políticos-ontológicos con respecto a la narrativa y es el paraguas que nos ha permitido regular las otras dos dimensiones. Los apartados que anteceden dan cuenta de esa dimensión. La perspectiva narrativa no es solo un tipo de investigación, sino que además invierte la ecuación y enfatiza que la investigación es un tipo de narrativa. Es una práctica subversiva que instala una pregunta allí donde la ciencia clásica no espera que lo haga. Como profesores e investigadores ante el creciente desafío que compartimos en nuestra comunidad, creemos que escribir de un modo autobiográfico no altera el lugar que ocupamos como investigadores, sino que otorga un necesario consuelo: el saber que hay alguien detrás. Esta práctica, además, se despega del sujeto escondido que generalmente se expresa en las ciencias sociales y en la filosofía occidental, pues creemos necesario romper la deslocalización (étnica, racial, sexual, de clase y de género) que produce una desconexión en la epistemología y la producción de conocimientos (Castro Gomez y Grosfoguel, 2006).

---

8 Parte de estas discusiones las planteamos en Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. En *Revista Interterritorios*, vol. 4, núm. 7, pp. 165-183. Cururu: Universidad Federal de Pernambuco.

El enfoque (auto)biográfico-narrativo cuestiona la autoridad de los relatos oficiales y, en la línea propuesta por Contreras Domingo (2016), demuestra que la educación puede ser pensada y vivida en sí misma como un proceso propio de creación. Lo educativo apela a algo que no está en lo que pasa, sino en un modo de preguntar(nos) por eso que pasa y que remite a su sentido, su deseabilidad y su posibilidad, “pero que también se desvela con sus dudas, sus incertidumbres y sus confusiones” (Contreras Domingo, 2016: 40). Reconocer tal sentido, implica mirar a la educación no como un objeto que se estudia desde fuera, sino como una experiencia que se mira desde adentro. Más que tocar lo delicado, sutil y misterioso de la educación, de lo que se trata es de dejarse tocar. Contando historias y exponiendo situaciones vividas también nos incrustamos en ellas. Lo importante de esta historia no consiste en satisfacer nuestra curiosidad por lo que pasó, “lo que importa de ella es lo que hace con nosotros y lo que nosotros hacemos con ella” (Contreras Domingo, 2016: 42).

La experiencia de este grupo está atravesada por el uso del enfoque biográfico-narrativo, tensionado a la vez por miradas más radicalizadas del uso de la narrativa en la educación y por los estudios culturales. La mirada cultural en la educación (Dewey, 1967; Bruner, 2003; Mc Laren y Kincheloe, 2008) propone una perspectiva que se preocupa por resaltar el pensamiento propio y las marcas locales, así como también por habitar nuestros espacios con una profunda bandera epistemológica y política que recoge una pregunta ontológica: ¿quiénes somos y cómo llegamos hasta aquí?

Se hace necesario resaltar que la mirada autobiográfica se desarrolló en simultáneo con el reconocimiento de una dimensión colectiva de nuestro trabajo: del encuentro y el reconocimiento de cómo nuestras investigaciones personales

e individuales no solo se alimentan entre sí, sino que además constituyen una conversación propia y una comunidad de trabajo. Una comunidad en la que unos a otros nos habilitamos, nos autorizamos a habitarlos y nos agenciamos a valorizar y reconocer nuestro trabajo. Una comunidad que apuesta a atravesar con nuestra propia vida lo que pensamos, sentimos y hacemos y que, a pesar de los contrastes y contradicciones, apunta a un equilibrio de voces mediante la atenuación de las más altas y la elevación de las más bajas (Bidaseca, 2010).

En efecto, en los últimos años el grupo ha sacado a la luz un gran número de publicaciones nacionales e internacionales, ha desarrollado actividades académicas de posgrado y encuentros científicos y ha promovido redes de académicos y profesionales en Argentina, el resto de Latinoamérica y Europa en torno a la formación del profesorado desde la perspectiva narrativa. A partir de los trabajos incipientes sobre buena enseñanza en los profesorados, hasta la definición de agendas pedagógico-políticas que funcionen como alternativas a los enfoques tradicionales de la formación docente, la producción del grupo es hoy un referente por sus desarrollos en el enfoque (auto)biográfico narrativo, la profundización en las indagaciones sobre la emoción, los afectos y las pasiones en la enseñanza, el giro hacia el pensamiento descolonial y la redefinición de condiciones para la didáctica del nivel superior (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015).

Finalmente, hay otra dimensión que se coconstituyó con lo autobiográfico y que alude a la formación. Narrar vidas reflexionando sobre el lugar que ocupamos allí quienes las narramos y animarse a recoger la intimidad que habitamos son, en sí mismas, experiencias de formación. Experiencias educativas, aprendizajes que ubican a la investigación en el aprender y no solo en el enseñar. Lo autobiográfico es, para nosotros, no solo objeto de reflexión sino sujeto de ella, y

constituye catalíticamente un espacio terapéutico, como lo es la enseñanza en algunos de los relatos de los profesores memorables (Porta, 2017), y sobre todo un espacio para reconocer(nos), en el sentido de que la perspectiva (auto) biográfica invita al conocimiento de sí.

La segunda dimensión de la expansión tiene que ver con las cuestiones temáticas abordadas en los distintos proyectos grupales y tesis doctorales de miembros del equipo de trabajo. En una primera etapa, entre 2003 y 2007, es posible advertir ciertos intereses teórico-conceptuales que coincidieron temporalmente con la evolución de los primeros dos proyectos. Las preocupaciones iniciáticas del grupo estuvieron puestas en la conceptualización de la buena enseñanza y las buenas prácticas de enseñanza en el marco de la Nueva Agenda de la Didáctica (Litwin, 1997), principalmente en la formación del profesorado. Indagar acerca de la buena enseñanza a partir de las narrativas de los sujetos implicados en esta se convirtió en el inicio de un camino altamente subjetivo para los investigadores del grupo. En lo que respecta a la metodología e instrumentos de recolección e interpretación de datos, en dicha etapa se administraron encuestas a estudiantes avanzados de las diferentes carreras de los profesados de la Facultad de Humanidades y, a partir de los resultados, se identificaron aquellos profesores considerados ejemplos de buena enseñanza por sus estudiantes. Aquí la identificación de las buenas prácticas de enseñanza ofreció las claves para su caracterización, vinculadas al docente reflexivo, respetuoso, apasionado por su trabajo y fundamentalmente comprometido con la tarea, que brinda información clara y busca la permanente reafirmación de la experiencia de la enseñanza y los procesos de aprendizaje (Porta, 2006). En un sentido más ligado a la expresión concreta de estos rasgos, los primeros proyectos también recogieron significativos hallazgos en relación con

el discurso áulico y la prevalencia de la actitud dialógica. Fue interesante descubrir en este punto la dimensión moral de la buena enseñanza, recuperada por los docentes y alumnos como forma primordial de caracterización del buen profesor.

A partir de ello se suscitaron nuevas indagaciones respecto del aprendizaje de la docencia, considerando los hitos y personajes que en la formación profesional docente son contundentes como influencias persistentes en la identidad y el desempeño del profesor. Interesaba entonces profundizar en la génesis de ciertas representaciones, convencidos ya de que las respuestas novedosas podían hallarse en la vida misma, y no tanto en los contenidos de la educación formal. Por tanto era necesario comprender estos aprendizajes por fuera, en paralelo a los currículos prescriptos en el profesorado y en la formación académica.

Es por ello que, en una segunda etapa, transcurrida entre 2008 y 2013, se abordó la vida misma de los grandes profesores, tanto en su dimensión biográfica como en los aspectos culturales e interpersonales que integran la trama de las experiencias vitales y sirven de alimento y marco a sus representaciones y sus idearios (Goodson, 2003). Los proyectos de investigación emprendidos entre 2008 y 2011 se ocuparon del estudio de los docentes a partir de sus propias voces, entendiendo que los relatos ofrecen interpretaciones pedagógicas que generan textos pedagógicos (Litwin, 2008). Categorías potentes surgieron de las entrevistas en profundidad administradas a seis profesores señalados por sus estudiantes como buenos docentes. En dicha etapa, a diferencia de la anterior, las entrevistas recorrieron la vida personal y profesional de los mismos, como así también sus propias concepciones sobre la enseñanza y la formación de docentes en términos del carácter social, histórico y territorial de la vida de los sujetos. En

este sentido, el lugar de la experiencia es el registro sobre el que se profundizó y nos permitió, a partir de dichos relatos (auto)biográficos, que emergieran categorías significantes para conceptualizar la docencia.

De ellas, la docencia como “viaje odiseico” (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 97) se transformó en la más emblemática, una categoría nativa que da cuenta de la trayectoria profesional que se embarca en las aventuras del conocimiento. Los “mentores” y “profesores memorables” también surgieron como categorías en los relatos para nombrar a aquellos que han trazado huellas en la identidad docente, que han mostrado (más que enseñado intencionalmente) un camino, una forma de ejercer la docencia o de recorrer una disciplina. Algunos entrevistados mencionaron el afecto, mientras otros usaron palabras como el amor o la pasión, excomulgadas del territorio curricular prescripto para la formación docente pero fuertemente constitutivas de la identidad (Álvarez, Porta y Sarasa, 2012). Esta irrupción de la pasión como motor de la enseñanza nos situó en “las fronteras de la investigación educativa, en territorios negados y aún algo incomprensidos a los que nos hemos ocupado concienzudamente desde entonces” (Porta, Alvarez y Yedaide, 2014: 1180). En las entrevistas de esta etapa, la intimidad de lo personal y lo profesional se hizo aún más evidente, se reveló el interés de los profesores por generar un aprendizaje y se visibilizó un alto grado de metacognición en las prácticas de la docencia y en su impacto.

La tercera etapa que constituye esta cartografía (auto)biográfica del GIEEC corresponde al período 2014-2016, donde seguimos sosteniendo la actividad a través de distintos proyectos, en los cuales se produce una expansión de lo (auto)biográfico no solo en términos metodológicos-instrumentales sino en términos ontológicos. Las investigaciones realizadas en este período son testigos y protagonistas de una

expansión narrativa hacia nuevos objetos de estudio, que profundizan las dimensiones líricas y épicas de los relatos. Categorías como el *humor* como recurso didáctico, la *resonancia emocional*, la conceptualización del estudiante como *par antropológico* y la *enseñanza rizomática* expresaron otras aristas en el campo de la buena enseñanza (Porta, 2015).

En este tercer momento el GIEEC albergó en su interior cuatro proyectos que le otorgaron múltiples dimensiones a lo biográfico-narrativo. Uno de ellos consistió en el abordaje narrativo de la biografía escolar en las prácticas profesionales de estudiantes residentes del profesorado de inglés. Otro desarrolló la indagación narrativa a partir de relatos identitarios de estudiantes de la carrera del profesorado en inglés de la misma facultad. En el tercero se habilitó la indagación de recorridos biográficos en instituciones de educación alternativa o no formal de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Finalmente, la cuarta línea mantuvo el abordaje inicial biográfico-narrativo de los profesores memorables, sus vidas, sus pasiones y sus prácticas en las aulas de la universidad. Otro de los rasgos enriquecedores de esta etapa fue la incorporación de la perspectiva descolonial en el campo de la investigación biográfico-narrativa en educación superior. Las perspectivas descoloniales habilitaron posibilidades de comprender no solo las tradiciones que sostenemos en los escenarios académicos sino también las resistencias a traer a nuestros entornos una experiencia humana más vivida, local e inmediata (Porta y Yedaide, 2015; Yedaide, Alvarez y Porta, 2015).

En este tránsito entre la forma legitimada y admitida de entender las diversas formas de conocer, podemos decir que hemos superado en gran medida la necesidad de justificar *lo cualitativo* en las ciencias sociales y humanas, lo cual puede y debe ser visto como una conquista semiótica sustantiva en términos de los usos y fines de la investigación. Esto implica,

por un lado, el necesario abandono de las pretensiones universalistas y objetivistas y la restitución del agenciamiento político por el otro (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). En efecto en la gramática de las nuevas formas de investigar se procuran medios eficaces para generar validez dialógica, (auto)reflexiva o contextual (Denzin y Lincoln, 2012), aun cuando esto implique la creación o invención de nuevas herramientas. Más aun, el desprendimiento de la práctica de investigación cualitativa clásica fue acompañado por una validación de los datos que se corrió de la triangulación de los instrumentos para reparar en una intención prismática. De este modo partimos de la idea de la polifonía para la interpretación de los relatos y de la cristalización para dar cuenta de esa polifonía de voces y miradas interpretativas. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, al tiempo que permite avanzar por distintos caminos (Porta, 2017).

Es importante dar cuenta de la expansión temática de la perspectiva biográfico-narrativa en la investigación. No solo se da en la secuencia temática de los proyectos de investigación del equipo, sino también en las tesis doctorales de sus miembros. En este sentido, podemos dar cuenta de las siguientes líneas expansivas de las tesis terminadas y evaluadas:

En el campo de la formación docente, se destacan la tesis de María Cristina Sarasa (2017) denominada *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del Profesorado en Inglés*; la tesis de Silvia Branda (2017): *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*; la tesis de Claudia de Laurentis (2019): *La Formación del Profesorado: identidad*

*profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP; y la de María Graciela di Franco (2019): El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.*

En el campo de la posición afectiva y afectante de la educación ubicamos la tesis de Graciela Flores (2018): *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores universitarios memorables*; la de Susana Lazzaris (2020): *Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*; y la de Sebastián Trueba (2019): *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata.*

En el campo de las políticas públicas en educación se destaca la tesis de Jonathan Aguirre (2018): *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)*. En el campo de la historia de la educación la de Francisco Ramallo (2017): *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940.*

En el campo de las prácticas de enseñanza en el Nivel Superior destacamos la tesis de María Cristina Martínez (2017): *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD. UNMDP*. Finalmente, en el campo de la pedagogía y la enseñanza como objeto de estudio la tesis de María Marta Yedaide (2017): *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP.*

La línea temática de los proyectos de investigación desde el año 2003 muestra las etapas por las que la producción grupal en torno a la narrativa fue pasando, mientras que las tesis doctorales asociadas a esos proyectos dan cuenta de la diversidad temática desde la que habitamos la narrativa autobiográfica.

La tercera dimensión de la expansión biográfica es en términos instrumentales. En los diversos proyectos de investigación y tesis doctorales se utilizaron una diversidad de instrumentos que habilitaron una polifonía de voces y registros (auto)biográficos de acuerdo al objeto indagado. En esta etapa el GIEEC profundizó el uso de las entrevistas en profundidad a docentes, estudiantes y adscriptos de los profesores memorables, se desarrollaron grupos focales con los mismos docentes y con los graduados adscriptos y entrevistas biográficas a sus equipos de cátedra. Asimismo se realizaron etnografías del aula con el objetivo de captar los sentidos y las significaciones que aquellos docentes memorables ponían en juego en la práctica áulica (Rockwell, 2009). Estas se grabaron y filmaron, previo consentimiento de los observados, para confeccionar un registro narrativo que enriqueció el análisis. Dichos registros fueron complementados con diarios de campo, que se constituyeron en *documentos narrativos* (Suárez, 2015).

Por último, en la etapa actual o de consolidación de la expansión de lo (auto)biográfico se presentaron nuevos desafíos que trascienden el campo de la formación de formadores y se adentran en cuestiones epistemológicas, imbricadas necesariamente con la educación en su sentido más amplio. Las investigaciones en torno a las políticas públicas en educación, la historia de prácticas pedagógicas y las identidades docentes encontraron en la (auto)narración de los protagonistas y en la metanarración del investigador instrumentos privilegiados de interpretación de datos

y documentos narrativos complejos. Estos nuevos objetos de investigación están siendo abordados e interpretados a partir del enfoque (auto)biográfico-narrativo que habilita abordajes alternativos y desde prismas novedosos, lo cual posibilita advertir significaciones que solo pueden encontrarse a partir del uso de dicho enfoque.

La elección epistémico-política por el enfoque (auto)biográfico-narrativo en una etapa de la investigación y ampliado luego hacia otras herramientas y metodologías de indagación como las historias de vida, las observaciones participantes y no participantes, los grupos de discusión, los análisis de documentos oficiales y los registros (auto)etnográficos ha potenciado la posibilidad de acceso a conocimientos que, lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial “valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza” (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015: 32).

Lo aquí narrado constituye una suerte de (auto)biografía del GIEEC, cuyo propósito fue dar cuenta y compartir con la comunidad académica lo que hemos denominado en esta última etapa de trabajo como la expansión de lo (auto)biográfico. Expusimos aquí de modo recursivo las diversas etapas que protagonizó el GIEEC, desde su constitución en 2003 hasta los últimos proyectos, para dar cuenta de la dimensión (auto)biográfica que despertó el enfoque biográfico-narrativo en nuestras producciones. A lo que también agregamos que una línea no poco importante está asociada a ampliar el optimismo en la investigación educativa, preocupándonos por lo bueno y lo valioso de nuestras prácticas y nuestros viejos y nuevos discursos esperanzadores. En ese sentido, desde una perspectiva preocupada por señalar

los vicios de ese relato, dejar atrás el reclamo ha sido para nosotros un gran desafío, así como superar de una lectura atenta a marcar deficiencias en pos de otra que posibilite constituir otras autoridades. La entrada y permanencia en lo autobiográfico se produjo incorporando otros registros, más sensibles y emotivos que los utilizados en el modelo clásico de la ciencia (Denzin y Lincoln, 2012).

### Interludio autonarrativo

Me gustaba mucho ir a su casa. Maternalmente acompañó mi niñez y entrada a la adolescencia. Se fue definitivamente a mis 14 años cuando ella tenía sus 80. No fui a verla en la despedida. La recuerdo de muchas maneras, pero estas experiencias fueron vitales para mi vida después. El primer recuerdo es la sala, que se abría siempre para mí pero solo era para las visitas: el comedor, con una araña de cristal de la época, con una biblioteca que era mi atención. Me veo sentado en el suelo leyendo esas colecciones que hoy conservo en mi biblioteca. Conocí sobre todo libros de historia: la colección *Los hombres de la historia*; la *Historia Universal* de Seignobos, libros acerca del mundo antiguo. Ahora percibo la especial conexión con Cecilia. Esos libros despertaron mi amor por la historia, las múltiples historias que nos conforman y las complejas historias que podemos vivir. El segundo recuerdo es la planta de mandarinas que tenía en su patio. Me subía al árbol para bajarlas cuando estaban entre verdes y maduras. Miraba el mundo desde ahí, las nubes dibujaban figuras en el cielo del pueblo. Me froto las manos y aún hoy sale el olor a la cáscara de mandarina. También tenía una planta de lilas y otra de magnolias. Árboles que, luego, me regalaron y que supimos cuidar en el

jardín de nuestra casa como recuerdo que me acercaba a ella y su memoria. El tercer recuerdo son las historias que contaba. Quizás por eso me gusta escuchar tanto las historias que guardamos en la memoria y el valor de lo biográfico como motor que nos mueve. Hacía milanesas como nunca volví a comer. Araceli se llamaba, era maestra normal, era mi abuela. Y me enseñó el amor por los viajes, por las historias que se cuentan y que se escuchan, la naturaleza y sus olores, colores y sabores. (RAN 3 – 2/04/20)

## **Descomposiciones, performatividades y (auto)biografías: líneas de fuga de la expansión narrativa**

Las respiraciones que narramos en este texto con la voz de Cecilia enraízan la expansión de lo biográfico, resaltando especialmente las líneas de fuga que impulsa la narrativa, en un movimiento para pensar y sentir una exploración sensible, con una vocación por el sentido vivo de la enseñanza y de la docencia. En tal sentido es que escruto esta íntima y minúscula experiencia como una instancia para desplegar un capital performativo, en tanto que contribuye, simultánea y contradictoriamente, a reproducir tanto como a crear sentidos. Entonces, investidos de una potencia retórica, afectante en los planos simbólico y material del discurso, investigamos sobre la docencia, la vida y la enseñanza, a pesar de que su condición –performatica– implica un grado de repetición o reiteración en constantes procesos de (re)inscripción, que también, (re)escriben una diferencia insalvable entre el discurso recuperado y discurso a recuperar.

Desde aquellas cronotopías profanas, destacamos tres líneas de fuga en nuestro trabajo con la investigación

narrativa en particular y con la expansión de lo biográfico en particular.

La primera de ellas es epistemológica y realza mi voz y la de Cecilia alrededor de la “descomposición” de las pedagogías. Aquel pasaje que con lo descolonial y lo queer, lo extraño y no tan extraño habita una indagación que lejos de la técnica, la predicción y la objetividad apuesta a resaltar lo que importan nuestras vidas. La idea de descomposición del campo de la investigación educativa que se pone en juego con la respiración acentuada se aglutina en rasgos, provisionales y no exhaustivos, que la asocian a un carácter subversivo. Su límite y pretensión de alteración del orden social es el telón de fondo de nuestro quehacer, con el objetivo de invertir la ecuación: la narrativa no es solo un modo de hacer ciencia sino que la ciencia (clásica) es un tipo de narrativa, que se ha autoarrogado un lugar casi exclusivo del saber.

Además, la narrativa reafirma un carácter creativo, que vincula los modos de conocer de la pedagogía a las humanidades y las artes, respiraciones desjerarquizadas y despreciadas que involucran sobre todo cuestiones estéticas y poéticas. El concepto de bricolage y montaje de Denzin y Lincoln (2011) recuerda la intimidad entre la producción del conocimiento científico y el conocimiento artístico. Para ellos, la investigación podría pensarse como un método de edición de imágenes, que yuxtapuestas o superpuestas una sobre otra crean un nuevo cuadro. El montaje y también el pentimento –como en el jazz o en la pintura– resaltan la improvisación de lo que crea el sentido que resulta de la combinación y superposición de imágenes, sonidos y concepciones, que dan forma a un compuesto o una nueva creación. Las imágenes se forman y definen influyéndose unas a otras y se produce un efecto emocional, esa subjetividad *bricoleur* –o de tejedor de colchas– que se

pone en juego cuando se utilizan las herramientas estéticas y los materiales empíricos-creativos que están al alcance de nuestra percepción.

La segunda de ellas puede ser advertida en términos temáticos y de acercamiento a la investigación: se trata de una línea de fuga hacia la performatividad como una herramienta de amplio espectro desde la cual tratar formas muy diversas de escritura, en el sentido de que ya no solo se contemplarían las palabras, sino toda circulación de discursos con capacidad para regular la emergencia y producción de subjetividades, tanto normativas como abyectas. Diana Taylor (2015) colabora en hacer visible la fluidez, lo impuro, lo híbrido y lo artístico que componen performáticamente lo narrativo. Representación y acción son prácticas efímeras en la imposibilidad de una definición estable y repetida. El abortar de la exactitud destaca una inscripción narrativa, poética y política múltiple, ya que el narrar perfora y performa. Más claramente podría decir que las respiraciones, a partir juntar de mi voz (los interludios) con la de Cecilia, me hacen habitante de un relato que ha renunciado a su objetividad cognosituada y a su movilización fuera de la proyección de esta comunidad de indagación.

Finalmente, una tercera línea de fuga puede enmarcarse en términos metodológicos: sin ficcionalizar una división entre epistemologías, performatividades y metodologías, la expansión biográfica nos coloca en el habitar de la experiencia de investigar. En el juego cogenerado en el que narramos con Cecilia se vuelve fundamental atravesar (auto) reflexivamente ciertas cuestiones: ¿qué hacemos con los relatos?, ¿qué hacen los relatos con nosotros? Un pensar no *sobre* los relatos sino *con* los relatos (Contreras, 2016); una metodología fuera de la metodología –en términos de su mirada clásica–, que desiste a su enunciación positivista y

comprende el mundo desde un nosotros situado en nuestras propias vidas. El sentido de lo narrativo y lo (auto) biográfico extiende de esta manera los instrumentos de la investigación social clásica, donde no solo es importante la sacralizada entrevista, sino también las notas que sistematizamos en nuestros cuadernos (auto)etnográficos, las conversaciones espontáneas o informales que compartimos en diferentes comunicaciones y las fotografías o artefactos materiales que la acompañan. Estos instrumentos componen relatos dialógicos que se mueven de lo personal a lo político, “crean espacios de toma y daca entre el lector y el escritor” (Denzin y Lincoln, 2011:37) y realizan algo más que convertir al “otro” en objeto de la mirada de una ciencia social. Los instrumentos (auto)biográficos que expanden estas orientaciones sugieren pensar nuestros relatos no como una investigación con una metodología preestablecida, sino más bien como parte de una experiencia. Una vivencia significada que, poniendo el cuerpo, habita, registra y narra nuestros sentires.

## **Disrupciones que interpelan el campo de la pedagogía**

En una intervención acerca de la relación entre biografía y performatividad en un congreso en la Universidad Nacional de Rosario desde el público nos interrogaron acerca de la utilidad de las investigaciones que realizamos en nuestro equipo; fue una interpelación a detallar los “impactos” o usos de la investigación narrativa para la pedagogía. Mi respuesta osciló por múltiples caminos pero se centró en la pérdida de la normatividad tecnocrática como el elemento por medio del cual las biografías expandidas permiten reconfigurar una nueva manera de pensar el campo pedagógico.

Epistemológica, performática y (auto)biográficamente, las biografías expandidas interrumpen en lo que es. La educación y sus crisis contemporáneas aparecen como relatos en los que se advierte que las historias no siempre han sido como nos las han contado. El trabajo con las biografías expandidas de los docentes, o más bien sus propias vidas, posibilita abrir opciones de lo que es y lo que no es. Este también es el desafío para la investigación en educación: la encrucijada de escapar de lo estable. Estas respiraciones implican manifestarse e interrumpir: irrumpir en el flujo de crisis ordinarias y detenerse a pensar, a sentir probablemente lo que sea el bastión para la (teoría de la) educación contemporánea.

Indagar en las vidas de los profesores, ampliar la visión de conjunto, distanciarnos, ampliar el mundo, reconocerlo en constelaciones como plantea Karl Ove Knausgard o, en términos de Bifo Berardi, recuperar los gradientes, los matices y los trasfondos que tiene la potencia de una “sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo”, convierten a la pedagogía en una narrativa inestable, implodionan su racionalidad, restauran su dimensión poética y descomponen sus conocimientos. Los saberes de las vidas devienen nómades y fluidos, lo provisional y lo recursivo marcan el constante movimiento y mutación caracterizado por la impermanencia humana. Ese carácter débil, o mejor aún humilde, renuncia a la condición de asumir una verdad total y fijar como conocimiento una matriz muerta. Me gusta pensar que en las biografías están las pedagogías vitales, las pedagogías dislocadas, las pedagogías de la resistencia, las pedagogías de la contratransformación y las pedagogías de las atmósferas sensibles. Con ellas habitamos las comunidades en nuestros territorios, cuidamos, mejoramos y expandimos sentidos para la educación. Después de todo, nuestras vidas, nuestras historias como potentes interludios, también están allí.

## Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación de la Facultad de Humanidades*, vol. 1, núm. 1, pp. 123-153.
- Alvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. En *Alternativas espacio pedagógico*, núm. 65, pp. 52-71.
- Arfuch, L. (comp.) (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2013). *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. Buenos Aires: FCE.
- . (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Berardi, B. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación colectiva*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.
- Castro-Gomez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2006). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.
- Contreras, D. (2016). Profundizar narrativamente la educación. En De Souza, E. (org), *(Auto)biografías e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: EUEBA.
- D'ors, P. (2016). *Biografía del silencio*. Barcelona: Siruela.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- . (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, pp. 214-231.
- Jullien, F. (2016). *Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Knausgard, K. O. (2015). *La muerte del padre*. Buenos Aires: Anagrama.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Porta, L. (2006). La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes. En Porta L. y Sarasa, M. (comps.), *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata: UNMDP.
- . (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la “didáctica de autor”: Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. En *Revista del IICE*, vol. 37, núm. 1, pp. 41-53.
- . (2017). La narrativa biográfica como magma de significaciones y cristalización de sentidos. En *Il Fábrica de Ideas Narrativas, autobiografías y pedagogías: otras maneras de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Mar del Plata.
- Porta, L., Aguirre, J. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto)biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. En *Revista Interterritorios*, vol. 4, núm. 7, pp. 165-183. Curuaru: Universidad Federal de Pernambuco.
- Porta, L. y Alvarez, Z. (2018). *Pasiones; Cecilia Colombani*. Mar del Plata: EUDEM.
- Porta, L., Sarasa, M. y Alvarez, Z. (2010). Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 14, núm. 3. Universidad de Granada.

- Porta, L. y Yedaide, M. (2015). *Pedagogía descolonial: Miradas en el vecindario. En Reflexiones críticas sobre la perspectiva decolonial*. Mar del Plata: UNMDP.
- . (comps.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva decolonial*. Mar del Plata, EUEM.
- Porta, L., Yedaide, M. y Alvarez, Z. (2014). Travesías del centro a la periferia de la formación docente. La investigación biográfico-narrativa y dimensiones otras del currículo. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm 63, pp. 1175-1193.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.
- Suarez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos: La documentación narrativa de experiencias en la escuela. En *Investigación Cualitativa*, vol. 2, núm. 1, pp 48-60.
- Taylor, D. (2015). *Performance*. Buenos Aires: Asunto impresiones.
- Winnicott, D. (1990). *El gesto espontáneo. Cartas escogidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Yedaide, M., Alvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-35.

## Material de campo

- Colombani, C. (2018). Entrevista biográfica (EBC 4), 10 de diciembre.
- . (2019). Entrevista biográfica (EBC 5), 4 de noviembre.
- . (2017). Registro auronarrativo (RAN 4), 7 de febrero.
- Porta, L. (2020). Registro autonarrativo (RAN 1), 1 de abril.
- . (2020). Registro autonarrativo (RAN 2), 2 de abril.
- . (2020). Registro autonarrativo (RAN 3), 2 de abril.

## Tesis doctorales

- Aguirre, J. (2018). *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001)*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Branda, S. (2017). *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- De Laurentis, C. (2019). *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Di Franco, G. (2019). *El Campo de las Prácticas Profesionales en la formación del profesorado. Un estudio interpretativo en el Profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Flores, G. (2018). *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores universitarios memorables*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Lazzaris, S. (2020). *Corporeidad y buena enseñanza en profesores memorables. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Martínez, M. (2017). *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en el Taller de Diseño Arquitectónico "A" de la FAUD. UNMDP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Ramallo, F. (2017). *El bachillerato como experiencia: Un abordaje biográfico narrativo a partir del Colegio Nacional de Mar del Plata, 1914-1940*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.

- Sarasa, M. (2017). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes. Una indagación narrativa en la formación inicial del Profesorado en Inglés*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.
- Trueba, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Rosario. Inédita.
- Yedaide, M. (2017). *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado: un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMdP*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario. Inédita.

## Capítulo 2

### Escritura académica, relatos de experiencia y giro narrativo en el encierro global<sup>1</sup>

La historia de Lili y el mundo de la vida en la cárcel

Daniel Suárez

Cynthia Bustelo

... el saber al que hago referencia no tiene demasiada buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No solo porque elude la objetividad clásica, no solo porque pone bajo sospecha esa mistificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento, porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia

Carlos Skliar, *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*

... quizá sea hora de intentar trabajar en el campo pedagógico pensando y escribiendo de una forma que se quiere indisciplinada, insegura e impropia.

El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo

---

1 Este capítulo se publicó con anterioridad como "Espejo negro y educación" en *Revista Comunitas*, vol. 4, núm. 7, 2020. En línea: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3780>>.

impronunciable [...] y cada vez tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen)

Jorge Larrosa, *Pedagogía profana*

## Narrativas de sí y políticas de escritura

Los fragmentos textuales que encabezan nuestro artículo, escritos por Jorge Larrosa (2000) y Carlos Skliar (2010) a principios de este siglo, coinciden en una serie de cuestiones a la vez que conversan con otros textos. Se refieren a los relatos escritos en primera persona, corpóreos y vitales, como modalidades marginales de escritura relegadas por las normas y convenciones consagradas por el mundo académico y científico. Frente a la versión canónica de la escritura dominante en las ciencias sociales, las escrituras de sí, los textos con cuerpo, apasionados y subjetivos, son el resultado de prácticas discursivas íntimas y privadas, que poco tienen para decir públicamente por sí mismos y poco tienen que aportar al conocimiento probado, legítimo y válido, a no ser como “datos”, “fuentes” o “materiales empíricos” a ser intervenidos (analizados, interpretados, controlados) por la mirada y la voz de la ciencia. Por eso, su destino es estar confinados a los anexos de las tesis o al pie de página de los artículos certificados por referí e indexación. En tanto lenguaje de la experiencia, estas escrituras dialogan poco y nada con los modos impersonales y objetivos de escritura, y más bien se someten a sus arrogantes reglas de composición, guardan silencio y son dichos por otros.

Ambos epígrafes, además, son convergentes al condenar a la escritura académica dominante como una forma

oficinesca, trivial, mistificada e impronunciable de dar cuenta de lo conocido y, peor aún, una modalidad de práctica discursiva que excluye a los sujetos de enunciación de cualquier compromiso con lo dicho o escrito. Nos sugieren que esas son escrituras obedientes, desapasionadas, desafectadas, reguladas por el imperio de la productividad, y que reproducen en los textos a los que dan lugar la lógica fabril, acumulativa y sin sentido del mercado académico y su vanidad estéril: acopio de citas, papers, indexaciones, que le dan valor (valor de cambio, como mercancías) a pesar de que difícilmente podamos encontrar en ellos palabras que nos toquen, nos conmuevan y nos interpelen como comunicación humana (valor de uso, significado vital). Es más, sin que nos digan nada y ni siquiera nos tengan en cuenta como lectores. Solo se dicen para ser aprobadas por un referí abstracto que no lee (en el sentido de una experiencia de lectura), sino que puntúa según el protocolo de indexación que regula su institución, revista o comité editorial. Les hablan vanamente a una grilla.

Las dos citas atribuyen, finalmente, a la escritura de narrativas de experiencia en el campo académico un carácter rebelde, indisciplinado y revulsivo, que nos permitiría pensar y escribir de nuevo, más inseguros e impropios, sobre lo importante en nuestras vidas: la vivencia, la convivencia y el buen vivir. Le adjudican, así, un valor político y una promesa de redención. Christine Delory-Momberguer, para la misma época, se suma a la controversia y argumenta, en el mismo sentido, que...

el ser humano se adueña de su vida y de sí mismo a través de historias. Antes de contar esas historias para comunicarlas a los demás, lo que vive sólo se torna su vida y ese ser solo se torna él mismo a través de figuraciones mediante las cuales representa su existencia. (2009: 37)

Los relatos escritos para sí no solo contribuyen a conocer y comunicar aspectos casi siempre inadvertidos por las formas discursivas valoradas por el mundo académico, sino que adquieren, además y fundamentalmente, un carácter antropológico y político medular: nos permiten apropiarnos de nuestras vidas, atribuirles significado y proyectarnos como seres humanos vivientes y sufrientes en un mundo despiadado que nos expropia nuestra existencia, nuestro estar-siendo-en-él y su sentido. “Jamás alcanzamos directamente lo vivido. Apenas tenemos acceso a ello a través de historias. Cuando queremos adueñarnos de nuestra vida, la narramos” (2009, p. 38), agrega la autora, y nos revela uno de los secretos de la resistencia.

Unas décadas antes, en la *Autobiografía intelectual* que escribe al final de su vida, Paul Ricoeur (2007) nos confiesa con cierta incomodidad las relaciones que, según su interpretación, vinculan su pensamiento filosófico y algunos acontecimientos vividos y sufridos, los lazos que ponen en contacto –y tal vez explican– los giros y movimientos de su militancia intelectual y de su biografía personal. Y si bien remarca y toma en cuenta “las trampas, defectos y límites” de la autobiografía como género filosófico y político, paradójicamente elige esa modalidad de escritura de sí para llevar adelante su empresa y su “ensayo de autocomprensión”. Separándose de la pretensión de transparencia e inmediatez del *cogito cartesiano*, que funda la ciencia moderna y europea, incluyendo la hermenéutica, escribe: “tomé distancia respecto de una conciencia de sí inmediata, transparente a sí, directa, y defendí la necesidad del desvío por los signos y las obras desplegados en el mundo de la cultura” (Ricoeur, 2007, p.13). Los seres humanos necesitamos de los signos y de las obras culturales que producimos para comprendernos y para comprender nuestro mundo, para conocer nuestro lugar en él y producir la vida que habitamos y

hacemos. Y las narrativas de sí son la forma, el género y el “método” que nos revela los secretos que guardamos y que, como en el caso del filósofo, ni siquiera conocemos de nosotros mismos hasta que las escribimos y las damos a leer. A pesar de su renuencia a la primera persona del singular, debida a su filiación a los códigos de la escritura filosófica, Ricoeur la utiliza para pensar su obra, para comunicar sus descubrimientos y para trazar, al final de su carrera, una política de su escritura y su pensamiento.

## **Giro narrativo, lenguajes de la experiencia y políticas de encuentro**

A pesar de la todavía escasa pregnancia en el campo académico y la comunidad científica, no es nueva la conciencia de las posibilidades de las narrativas biográficas para dar cuenta de los procesos de subjetivación y de la experiencia humana del tiempo. Ricoeur nos advierte en su ya clásico *Tiempo y narración*: “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena realización cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (2007: 113). Los relatos de experiencia, las autobiografías, las biografías, las historias de vida, las narrativas de formación, los memoriales, los diarios personales y profesionales, toda esa gama de géneros narrativos que ponen en el centro y se tejen, en primera o tercera persona, desde la vida y nuestros cuerpos vivientes y pasionales que hacen humano el tiempo, parecen encolumnarse en la batalla que abrieron esas políticas de escritura en el campo académico hace ya unos años (Suárez, 2019).

En cierta medida, esas contiendas son un capítulo de lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina “segunda ruptura epistemológica”, esto es, la reconciliación de la

ciencia –ahora posmoderna– con el sentido común o el saber popular o los saberes de experiencia o los mundos de la vida y sus lenguajes, luego de haberse separado, como ciencia crítica, de ellos (“primera ruptura”). No hay que abandonar las pretensiones de conocimiento válido y el ideal emancipatorio de la ciencia, sino que hay que tornarla menos indolente, menos desafiada del mundo y de la gente, menos arrogante y autorreferencial; hay que devolverla al mundo para alumbrar en ese reencuentro la posibilidad de una conversación con otras experiencias, otros sujetos, otros discursos y otros saberes que nos ayude a pensar quiénes somos, hacia dónde vamos y qué tenemos que hacer para vivir mejor en ese mundo que definitivamente no conocemos.

Además de lo que este giro del conocimiento científico supone para nuestras formas de comprender y explicar el mundo, en la medida que hace suyo el “imperativo hermenéutico” y el “imperativo pragmático” reclamados por la ciencia crítica (Santos, 2009), los lenguajes de la vida revisitan un carácter contestatario y revolucionario. Nos ayudan a aprender a vivir de otra forma, junto con otros y otras, conversando con ellos y ellas. No solo auguran apenas la “confusión de géneros” para la “refiguración del pensamiento social”, que permitiría a muchos científicos sociales renunciar “a un ideal de explicación basado en leyes y ejemplos para asumir otro basado en casos e interpretaciones, buscando menos la clase de cosa que conecta planetas y péndulos y más esa clase que conecta crisantemos y espadas” (Geertz, 1994: 32). También nos ayudarían a pensar-nos y proyectarnos con otros y otras en un mundo que nos separa, nos aísla, nos condena a encuentros diferidos y sin contacto social y cara a cara. Por eso, en estos días y en los albores de la época que inaugura el virus global, su carácter político se torna radical y necesario para nuestra supervivencia como humanos.

## Historias narradas, tiempo de encierro y experiencia de formación

La historia de formación de Liliana Cabrera, que damos a leer más abajo, fue construida en conversación con ella y escrita en tercera persona en el marco de una tesis doctoral,<sup>2</sup> a partir de los relatos autobiográficos narrados en primera persona en entrevistas o en textos ofrecidos por la protagonista del relato. En ella, como en las otras cuatro historias presentadas en la tesis, los relatos fueron reconstruidos y vueltos a narrar en diálogo con sus protagonistas como estrategia discursiva y política que abre el acceso, la recuperación, la visibilización y la recreación de las experiencias de formación vividas, reflexionadas e indagadas en el tiempo del encierro, en los momentos y los espacios de la vivencia en la cárcel. En cada uno de esos relatos de formación, la autora de la tesis buscó rastrear, comprender y documentar el saber construido en la experiencia y poner en intriga los procesos, las acciones, los espacios, los modos de decir y las condiciones de enunciación en las que las personas que estuvieron detenidas en la cárcel transitaron temporalmente experiencias de formación que los transformaron. Para ello, en primer lugar, realizó con cada uno/a un intercambio de textos narrativos con el objeto de identificar y nombrar qué fue lo significativo durante el recorrido y el mundo narrado de la experiencia de formación en los espacios y tiempos del encierro. Luego, desarrolló un trabajo más personal e íntimo de conversación, reconstrucción, interpretación y tematización de la intriga narrativa con cada uno/a. Posteriormente, completó el proceso de producción y de

---

2 Se trata de la tesis doctoral *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica* de Cynthia Bustelo, dirigida por Daniel Suárez y codirigida por Juan Pablo Parchuc. La defensa tuvo lugar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en el mes de abril de 2017.

edición de los relatos en conversación con la y los protagonistas-autores/as, quienes colaboraron en la edición final de cada texto-historia, aportando correcciones, comentarios, datos, lecturas, miradas y, por supuesto, el “saber de experiencia” producido en la vivencia reflexionada del encierro. Finalmente, cada interlocutor/a leyó su historia y tuvo la oportunidad de contradecir, aclarar cuestiones puntuales y acompañar y acordar su publicación en la tesis.

Incorporadas a la tesis, las historias de formación pretenden “profundizar narrativamente” (Contreras, 2015) la comprensión y la enunciación de las dimensiones formativas significativas de la experiencia subjetivante, temporalmente mediada y espacialmente situada en el contexto de encierro vivido, sufrido y narrado, y se orientan a mostrar cómo se entraman, se deslizan y se configuran los *hechos*, las *redes* y los *puentes* como núcleos de sentido e hipótesis interpretativas de esas experiencias contadas en primera persona.<sup>3</sup> El propósito fue tornarlas documentos pedagógicos comunicables, que logren mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan prejuicios improductivos, para dar lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro. Por eso, sugerimos que este relato no sea juzgado, en principio, por su forma o por el acierto en su redacción, sino más bien por cuán efectivamente posibilita comprender, imaginar y hacer propios los mundos de la vida narrados, por el modo en que permite conectarnos con las historias, los lugares, los tiempos y las personas, por lo que trae, moviliza, dice, denuncia, cuenta, relata, arma y permite desarmar de nuestras propias vidas, tiempos y lugares, hoy interpelados.

---

3 Para profundizar en ellos, o leer la tesis completa, se puede acceder a: <<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>>.

Como advirtió la autora en la tesis doctoral a la que hacemos referencia:

Las historias únicas crean estereotipos. No siempre son falsas, pero sí incompletas. Por eso, contar una sola historia sobre alguien es un peligro que evidencia, en principio, una posición por omisión. Además, entorpece y dificulta el reconocimiento de las potencialidades, al mismo tiempo que refuerza diferencias. Quién las cuenta, cómo las cuenta, cuántas historias se cuentan es, entre otras cosas, una cuestión de poder. No solo por el hecho de contar la historia de otro, sino por presentarla —como suele ocurrir— como la definitiva. Por eso, en esta tesis, en la que cuento historias de otros y otras, intento, por un lado, encontrar y compartir un equilibrio, mostrar esta versión sabiendo que hay otras tantas posibles. Pero, por otro lado, pretendo sobre todo contarlas para que la cárcel no sea la única historia que se cuente sobre ellos y ellas. No para idealizar ni sobreestimar los itinerarios que presento; sí como modo de mostrar otros mundos, o los mismos mundos, pero desde otra óptica. Como rechazo indeclinable a la historia única que, en el caso de las personas privadas de su libertad, suele ser la historia tipificada y espectacularizada que cuentan los medios masivos y hegemónicos de comunicación. (Bustelo, 2016: 237)

Creemos que la incorporación de la historia de Lili en este artículo pone en diálogo una vez más sus palabras con las nuestras, elaboradas por los autores de un texto académico a ser publicado en una revista científica, y además plantea una provocación a la escritura y lectura académicas consagradas y dominantes. Por eso, no nos detenemos en

las argumentaciones del por qué acompañar o promover la construcción de estas historias de formación, sino en asumir la densidad de significaciones, la vivacidad humana y la intriga narrativa que porta en sí misma y que se despliega a lo largo del texto. En esa densidad, en esa vivacidad y en ese carácter intrigante y afectado radica la posibilidad de ser presentada sin más, esto es, sin un análisis ni hipótesis interpretativas que se superpongan o intervengan desde fuera a sus palabras. Invitamos a leerla como el estímulo a un aprendizaje y a una experiencia de formación no solo académicos sino también vitales, corpóreos y comprometidos con lo que nos toca vivir en este encierro mundial contemporáneo acaecido a partir de la pandemia del virus global. Convidamos a leerla como una política de encuentro, como un gesto de repliegue del investigador o investigadora a una posición de escucha, lectura o recepción, como la que realiza cualquier interlocutor comprometido en cualquier conversación auténtica.

## Un relato de experiencia de formación: Lili, la poesía y el poder del arte

Entonces puedo decir que la escritura se  
hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta

Liliana Cabrera, *Relato de experiencia de formación*

Lo que las manos no alcanzaban  
Lo que era tu nombre escrito en tinta china  
diluyéndose en el agua  
lo inalcanzable  
Aquello que parecía imposible  
Descontar el tiempo  
como desandar los pasos  
como queriendo caminar hacia atrás

olvidando todo  
todo transcurre y se desarma haciendo  
la realidad insoportable  
Más allá está la misma tierra a la que  
regresamos como extraños  
Comprendo que hay un límite y todo se transforma  
la lluvia sobre tu nombre escrito  
en tinta china, recordás?

Liliana Cabrera, *Poesía*

Cuando Lili lee este poema, llora. Llora pero no tartamudea. Ya no. Porque asegura que ahora su arma, su muleta, su andamio, es la palabra. Tartamudeaba mucho. Sobre todo cuando se ponía nerviosa, cuando se enojaba, cuando leía en voz alta en su casa, en la escuela y en la cárcel, antes de comenzar el taller de poesía que, asegura, le dio herramientas, alas y seguridad. Sin embargo, no tartamudeaba en aquellos momentos en los que mostrar seguridad definía la vida o la muerte. Allí, su sostén era otro:

Había perdido la tartamudez cuando empecé a hacer lo que hacía. Entonces vos ganás cierta soltura, es como que te parás de manera diferente y tenés que ganar cierta seguridad porque si no es imposible. Y después, cuando caí detenida perdí mi muleta, el arma, esa adrenalina en lo que yo me respaldaba. Perdí eso y empecé a tartamudear otra vez.

Liliana Inés Cabrera nació en octubre de 1980 en el Hospital Israelita, hija única de Eduardo y Teresa, un uruguayo y una salteña que se conocieron en Buenos Aires. Teresa falleció cuando Lili estaba a dos meses de cumplir catorce años y por esa razón su padre tuvo que vender la casa que tenían en Villa Ballester. La vendió a un precio muy bajo, casi como sacándosela de encima. Luego vinieron deudas,

depresión, criar solo a una hija adolescente y caer en lo que Lili define como “la debacle económica” antes de agregar: “ahí empezó todo”. En el 2006 Liliana fue detenida. Antes, fueron siempre solo ellos tres, o ellos dos, y algunos pocos amigos de los padres que cada tanto los visitaban, pero más bien solos. De familia chica y hermética, dice y ensaya: “por eso habré salido tan así”. Ese “así” que Lili destaca para decir quizás que nació muy débil, con muchos problemas de salud, que es muy tímida, que le costó hacer amigos, que casi no tiene amigos de su vida anterior a la cárcel, que cuando cayó detenida el resto la veía “como una bolita de nervios”, que no confiaba en nadie, que no sabía cómo relacionarse con las personas, que la escritura la ayudó con todo eso y más.

Liliana estuvo presa ocho años en la Cárcel Federal de Ezeiza. Primero estuvo en la Unidad 3, ahora llamada Complejo Penitenciario Federal IV, que según ella era “una cárcel más cárcel, con olor a fritanga, a humedad, a cárcel, a todo”; luego, la mayor parte de su condena, en la Unidad 31. Fue ella quien pidió el traslado “porque venía con ciertas obsesiones de limpieza”, y sigue:

Yo me quería morir, vivía en un pabellón que era re-ingreso porque no había lugar en ingreso,<sup>4</sup> con sesenta personas, teníamos dos baños. Por más que quisieran las chicas limpiar era imposible, era imposible con dos baños, dos duchas, dos inodoros, una pileta que se usaba para lavar los platos, lavar la ropa, lavarse los dientes. No, yo no podía, me estaba volviendo loca.

En las pocas visitas que tuvo, de amigos de su papá, pidió solamente que le llevaran lavandina.

---

4 “Ingreso” se les llama a los pabellones donde van las personas primarias, es decir, que es la primera vez que están detenidas. “Reingreso” son los pabellones de reincidentes.

Lili necesitaba lavar. Primero con lavandina. Luego limpiaría todo con la poesía.

Ya alojada en la Unidad 31 (una cárcel que aloja sobre todo a mujeres extranjeras, embarazadas y madres con hijos de hasta 4 años de edad), la invitan a participar del taller de poesía que coordinaba la Organización Social YoNoFui. La invita una compañera, a solamente dos semanas de su llegada, “lo cual estuvo bueno porque llegué enseguida y eso como que te salva de un montón de cosas”, afirma Lili, y continúa decidida: “yo creo que eso fue lo que me ayudó a transcurrir durante todos esos años”.

Invitaron a una persona tímida, tartamuda, sin amigos, desconfiada, a “una bolita de nervios”, según sus compañeras, que “primero no quería hablar, no quería leer, hasta que todas empezamos a pincharla un poquito”, cuenta Silvina, compañera y amiga de Liliana. Silvina es una mujer de unos 42 años que ganó el premio Anfibia por una crónica que escribió en el marco del taller, titulada “Mis días con Giselle” en referencia a su convivencia con Giselle Rímolo en la cárcel de Ezeiza.

Como un trayecto de lo que no fue, de ensayo, de prueba y error, Liliana transitó por diversos espacios educativos “adentro”. Muchos los ofrecía el Servicio Penitenciario.

Uno busca salir del pabellón. Nosotras salíamos a todo, venía cualquier cosa, lo que venga, evangelistas, curas, pastores, testigos de Jehová... Nosotras salíamos a todo. Después, con el tiempo, va decantando y vas eligiendo lo que realmente te gusta porque vas teniendo más actividades, empezás a trabajar, empezás a esto, lo otro, ya como que podés elegir: “no es necesario que salga solamente para tomar un poco de aire, salgo a esto que me interesa”.

Pasó por talleres de los que no recuerda ni el nombre: uno de arcilla sin horno, sobre el que relata: “al principio lo hacían en el horno de la panadería, después se quejaron los de División Trabajo. Entonces las chicas lo ponían en el horno del pabellón y no tienen la misma temperatura, entonces se desarmaba la ‘obra’, toda una porquería”. Sobre otros talleres, como el de tarjetas españolas, macramé o crochet, dice no haber aprendido nada.

Y ahí estaba Lili, “pifiándola” como camino imprescindible para acertar, para cruzarse luego con los talleres “que venían de afuera”, con YoNoFui, con la poesía, con Claudia Prado y con María Medrano.<sup>5</sup>

—¿Cómo fue la primera vez en el taller de poesía?

—La primera vez que fui había un grupo que escribía bárbaro. Yo era muy tímida, tartamudeaba y no había escrito nada de poesía. Habían dado un disparador, yo escuché y había que traerlo para la próxima semana. Había que escribir sobre un ambiente, sobre un lugar. Y escribí un poema que ahora figura en *Obligado Tic Tac*.<sup>6</sup> Yo escribí sobre el pabellón comunitario, el de ingreso, el 17. Y cuando las compañeras lo comentaban, no es que había mala onda, era la dinámica del taller, pero uno no está acostumbrado, y me hacían sugerencias y yo pensaba que no les había gustado. O

---

5 Docentes del taller de poesía de YoNoFui. María Medrano también es coordinadora de la Organización.

6 El poema se titula “Panóptico”. Figura en el libro *Obligado Tic Tac* (Cabrera, 2013b): “Todo parece perfecto / nada es lo que parece. / Los colores permanecen uniforme / en sus cuatro laterales / a la guarda de que nada se escape / de su lugar asignado / Todo se cierne al parecer / de una clara armonía. / El suelo / como un espejo infiel / devuelve su imagen difusa. / Intenta evadir / la consigna de orden / que dictan las imágenes impresionistas. / Allí se ve todo tal cual es / tan lejos y tan cerca.”

por ejemplo no quería leer yo y se los daba a una compañera para que los lea, porque me daba vergüenza el tartamudeo. Hasta que a medida que fue pasando el tiempo me di cuenta que no pasaba nada, que ya las conocía. Y, de hecho, empecé a no tartamudear tanto. La escritura entre otras cosas me ayudó a eso.

Se interrumpe la charla porque la llama Marta, una compañera del penal con la que convivían en “las casitas”.<sup>7</sup> Es invierno del 2014 y ahora está en la Calle Bonpland, en la sede de YoNoFui donde trabaja, escribe, organiza y difunde estando en libertad. Lili le cuenta por teléfono a su compañera que estuvo llamando “por lo suyo” a la Universidad de Lomas, pero que nadie le atendía el teléfono. Le comenta también que le creó un mail y envió una consulta a la universidad como si fuese suya. Marta, todavía detenida en la Unidad 31, quería comenzar la carrera de Trabajo Social en la Universidad de Lomas y para eso aprovecharía las salidas por estudio. Pero desde adentro todo se hace cuesta arriba, o como dice Lili: “le patean en contra”. Cierra dulce y amistosamente su conversación telefónica con Marta, pero se ocupa de transmitir lo fundamental: “Decile a Adela que se quede tranquila que mañana voy a Comodoro Py sin falta, la llamo después a la noche y le comento. Besos a Silvi y a todas”.

Lili está hecha, repleta, de la Unidad 31. Y en su libertad, juega su partida más importante. Cuenta que está muy atenta a las chicas, que lo que a ella le pasó no lo olvida y, por eso, sigue pensando y ayudando a las de adentro. Se le nota, no le hace falta explicarlo. También habla a través de la historia de Marta, sobre las dificultades y trabas de querer

---

7 Se denomina “Las casitas” (área de Pre-egreso) al lugar donde están alojadas las mujeres que acceden a la fase de pre-libertad.

estudiar estando presa. Pero la suya, su historia, como tantas, como todas, también es reflejo y expresión de las lógicas que conviven en el encierro: la del derecho y la de control. Como cuando su jueza del Tribunal Oral, ante el pedido de estudiar la carrera de Derecho, le contestó: “¿Otro abogado que sale de la cárcel? No aprenden bien ahí”. O como cuando abandonó los estudios universitarios por tener que cortar el pasto y quedar bien con un jefe de trabajo. Dice Lili, a un año de recuperar su libertad:

Justo laboraba con este jefe, que era el que había posibilitado que ingrese la computadora al penal. Y yo sentía que le fallaba al tipo, esa cosa extraña, esa dependencia que se da en el encierro, ¿viste...? No era por el tipo, era porque me había dejado entrar la computadora, no quería que él lo tomara mal, entonces muchas veces me sentía sobreexigida. Debía ir a cortar el pasto y de repente tenía la materia de la UBA. Una pena, vos después te das cuenta. En ese momento te sirve para la conducta y el concepto pero después te das cuenta de que salís y no sirve para nada los papeles de la conducta y el concepto.

Estando presa escribió, editó, encuadernó y publicó tres libros: *Obligado Tic Tac*, *Bancame y punto* y *Tu nombre escrito en tinta china*. Sus primeros pasos como editora fueron, entre otras cosas, gracias a un jefe de trabajo para el que ella hacía la fajina,<sup>8</sup> que le permitió primero tipear los textos e imprimir en su oficina y luego ingresar una computadora y una impresora.

---

8 Se denomina “fajina” a la limpieza. La realizan las personas privadas de su libertad tanto en los pabellones y en las oficinas penitenciarias como en espacios comunes de Educación o Trabajo.

YoNoFui me dio su aval como organización, algo fundamental para que me dejen entrar los aparatos, pero desde el Consejo Correccional pedían que alguna de las autoridades de las Divisiones se hiciera cargo de la guarda. Lo más lógico hubiera sido la Sección Educación, pero la Jefa no quiso. Para mi sorpresa, quien decidió hacerse cargo fue el Jefe de Trabajo. Así fue como terminó la compu y la multifunción en el Taller de tejido. Mientras viví en los pabellones, tenía permiso para ir dos o tres veces por semana, dependiendo de la guardia.

La computadora, recuerda, después de muchas idas y venidas, autorizaciones y demás, la terminaron rompiendo en una requisita cuando ella ya vivía en “las casitas” y estaba pronta a recuperar su libertad. Lili menciona en su relato al jefe. Le sorprende su actitud tanto como se la agradece. Reconoce en su historia un acontecimiento, una reconfiguración de roles y condiciones de posibilidad, que sólo el arte tiene la potencia de provocar:

Se ve que el tipo tenía cierta inclinación artística, como que le gustaban esas cosas, y él había leído algo que yo escribí y salió en la revista *Sudestada*. Y él me dijo algo que yo me quedé pensando hasta el día de hoy. Un día estaba cortando el pasto, ¿no? Ya en los últimos años de mi condena yo era su fajinera aparte de trabajar en jardinería, antes estaba en la biblioteca. Le limpiaba la oficina, entonces, a veces conversábamos. Ese día él sacó el tema. De golpe me dijo “Bueno, lo bueno, Cabrera, es que a los artistas se les perdona todo, hasta la cárcel”. Lo gracioso, pensándolo ahora a la distancia, es que yo nunca fui de pedir perdón, pero entiendo a lo que se refería.

La poesía posó sus ojos en Lili. Y allí donde la poesía posa sus ojos, una oración pasa de ser “una unidad sintáctica de sentido completo” a ser una ventana, una piedra en el zapato, un nombre en tinta china, un arma, un campo de batalla, un abrazo. Donde la poesía posa sus ojos, una “interna” puede ser una artista, aun para un oficial del Servicio Penitenciario. Donde la poesía posa sus ojos, una cárcel, un pabellón, pueden ser una fábrica de libros.

En Ezeiza era un plato, porque era como una especie de fábrica de libros. Yo traía unas maderas que las compraba en Liniers cuando salía a las transitorias... y bueno, a veces las chicas me ayudaban sosteniendo la madera porque yo las cortaba con sierra, pero no la eléctrica, la que es a pulmón. Y de repente agarraba todo un fin de semana y cortaba la madera, después pintaba todas las tapas diferente porque pirogrababa, después dejaba que seque el barniz, es decir, era todo un laburo... coser los libros, etc.

Habla segura. Es ella, ahora, la que reparte las cartas. Le patina la “R”, pero no sus ideas. Se desliza por el terreno del lenguaje con firmeza y claridad. Sabe relatar su experiencia, es de ella, la domina, no se come ni un amague. Sabe de la cárcel, sabe de poesía, nombra autores con naturalidad, los referencia: nombra a Jorge Urrutia, a Idea Vilariño, a Wislawa Szymborska, a Susana Thénon, a Alejandra Pizarnik, a Fabián Casas. Tiene claro que prefiere haber hecho lo que hizo a dedicar su vida a “ser penitenciaria y encerrar gente”. Dice que está presa porque no se pudo evadir. Le llama “fantocheda” al psicólogo al que el Juzgado y el Patronato de Liberados la obligan a ir. Milita su idea de escribir lo que cada uno tenga ganas; sabe y lo hace saber. Tiene críticas hasta para sus propios libros, distingue

sus primeras escrituras de las que le siguen. Dice que en *Obligado Tic Tac*, el primer libro, “recién estaba encontrando mi propio estilo”; en el segundo, *Bancame y punto*, “es mucho más duro y pude meter dibujos de Sil y otra compañera”; y sobre el tercero, *Tu nombre escrito en tinta china*:

Incluí todo lo que en el primero no me animé. En el primero hay muchas poesías sobre mi madre, es como otro tono, es como el comienzo. Y el segundo es como más fuerte, yo misma me doy cuenta, ya hay muchas cosas. Y el tercero es como una mezcla de los dos y como un avance, tengo muchos poemas que no tienen nada que ver con el adentro, ya había empezado a salir en transitoria. De hecho, hay algunas fotografías estenopeicas que no las saqué en el penal, sino que las saqué estando en transitoria.

Se sabe poeta, es poeta. De las mejores. Repregunto por uno de sus enunciados más conmovedores y no se achica en la respuesta:

¿Por qué dije “yo soy poeta”? Bueno, porque realmente conmigo pasaba algo... Yo siempre fui muy tímida, era como muy hermética, me daba con la gente pero hasta ahí, me ponía muy nerviosa con la gente y no porque tuviera roces, sino porque no confiaba mucho en la gente. Fui hija única. Era como muchas cosas juntas de repente encontrarte con, no sé, cincuenta personas viviendo en el pabellón de una cárcel, viste, es como...

Piensa... El silencio no la incomoda. Y retruca, con firmeza:

Fui encontrando en la escritura la posibilidad de poder expresar cosas que me pasaban y que, bueno...

no las compartía con nadie. Y que la gente me fuera conociendo también porque, de repente, cuando sos tan hermético la gente no te conoce. Para ellos sos esa persona nerviosa que está ahí, y ya está. Entonces, eso es lo que me generó la escritura, que otros me conozcan de otra forma, con las cosas que me pasaban y, a su vez, la posibilidad de hablar con las chicas de manera distinta, conocernos diferente en el taller. A mí me ha pasado de convivir con alguien en el pabellón y tener un trato hasta ahí y, de repente, en el taller, hablar de otras cosas o conocernos de otra manera. Y por eso me fui convirtiendo un poco en poeta.

Para Lili, la experiencia de la escritura fue vital porque involucró —y todavía involucra— cuerpo, lenguaje, certezas, inseguridades, proyectos, destinos, recorridos, profesión, identidad. El taller de escritura la invitó a otro universo y, así, Lili se agarró de la poesía como de un lazo del que no se soltó jamás. Así, Lili zafó de “irse al mazo”. En ese universo se fue formando como poeta por medio de esa jugada estratégica y fundamental. YoNoFui le dio un marco, que no es poco.

Lili lo dice así:

Quizás la seguridad que yo tenía antes con otras cuestiones, con una pistola en la mano, con otras cosas que me llevaron a la cárcel, ahora no la necesito porque pude desarrollar una herramienta con la palabra. Cuando caí detenida, incluso cuando tenía que ser yo, sin esa muleta, tartamudeaba y ahora no. Tuve la suerte de haber sido acompañada durante ese trayecto y creo que eso hace la diferencia también en que una persona vuelva o no: el acompañamiento tanto adentro como afuera.

## “Una ventana hacia mí misma”

“¡Mamita!”, pensó María Medrano cuando vio a las veinticinco mujeres inscriptas al taller de poesía el primer día que entró como docente a la Unidad 31. Nunca se imaginó que un taller de poesía podía interesarle allí “adentro” a tantas personas.

Antes, María Medrano había comenzado a trabajar en Tribunales y, como integrante de un juzgado de instrucción, a asistir a la cárcel de Ezeiza. Su primera entrevista la realizó a una chica bielorrusa. Generó una amistad con ella y decidió seguir visitándola durante toda la condena. Años después, escribió el libro *Unidad 3*, que relata su experiencia de trabajo en el juzgado y de visitas a la cárcel. El libro comenzó a circular, se hizo conocido en cierto ámbito y, a partir de eso, la Casa de la Poesía la convocó a dar talleres de poesía en esa misma unidad en el año 2002. Así empezó un mundo sobre el cual ella dice: “Antes no sabía, no veía, y cuando empezás a ver no podés dejar de ver”. El taller creció, tomó otras formas, dejó de depender de la Casa de la Poesía, empezó a darse en la Unidad 31, se cocinó al calor de algunas mujeres poderosas y comprometidas que comenzaron a vincularse con la escritura y sobre todo, entre ellas. Así nació YoNoFui. Cuando estas mujeres salieron en libertad, siguieron juntándose en sus casas o en espacios que les prestaban. En esas reuniones reflexionaban, se acompañaban, compartían sus saberes. Saberes que creían les servirían para sobrevivir “afuera”. YoNoFui crece, se expande, resiste, “adentro” y “afuera”. Reúne, arma, moviliza, combina mujeres, arte, oficios, saberes populares, solidaridad, cooperativismo, discusión, cárcel.<sup>9</sup>

---

9 En el capítulo “Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro” de la tesis doctoral, se describe de manera más exhaustiva YoNoFui como territorio político pedagógico.

A las dos semanas de entrar a la Unidad 31, Lili empezó a participar del taller de YoNoFui:

Nunca me gustó describir al taller solo como “un espacio de libertad” cada vez que me preguntan. Lo de “espacio de libertad” yo creo que es algo que uno lo dice y, si bien lo pienso, ya es como que para nosotras mismas está muy trillado. “¿Qué es el taller?” “Un espacio de libertad”. Y vos te quedás pensando: “Y sí... es un espacio de libertad, ¿pero por qué es un espacio de libertad?”

Se pregunta y se contesta:

No solamente porque podés escribir lo que vos quieras, sino porque tenés otro trato con la gente que viene, los docentes son personas a las que les importás, no estás condicionado a ninguna jerarquía ni a nadie, es tu espacio, se convierte en parte de vos y en lo que te hace bien, se transforma en una construcción colectiva, ¿viste? Es más complejo que definirlo solo como “es un espacio de libertad”. Yo me acuerdo cuando venían Claudia y María, era un cambio de 180 grados el trato que recibías afuera al trato que tenías con ellas de par, ¿entendés? Con el servicio penitenciario no tenés ese trato de par, por más buena onda que creas que va a tener la celadora, siempre va a ser la celadora y vos sos la interna.

El primer día Lili entró al taller con dudas, pero animada por una invitación de sus compañeras de pabellón. Le ofrecieron un mate y ese día prefirió solamente escuchar. Salió deslumbrada. Le sorprendió que “viniera gente de afuera”, “lo bien que escribían las chicas”, que “podían escribir sin

censura de lo que quisieran”, que “era un grupo grande y mucha gente era mayor, lo cual estaba bueno porque tenían mucha experiencia, había gente con condenas largas, o sea, ya venían de un trabajo del taller”. Permaneció callada, escuchó y tomó mate por varios encuentros hasta que un día se animó y llevó un texto producido a partir de una consigna que María había propuesto en el encuentro anterior. Se enojó por las críticas que le hicieron, se sintió molesta, todavía no estaba acostumbrada a ese modo de comentar, opinar y construir colectivamente los textos de otras. Pero se quedó y después entendió. Se acomodó a la dinámica y, simplemente, le gustó. Afirma convencida:

En el taller aprendés a conocer a la persona y, de repente, ves cosas de por qué la persona es así, que eso también es interesante. Quizás ves que llegó hasta ese punto porque le pasaron un montón de cosas... y es así y, de repente, a esa persona le deben molestar cosas de mí y, bueno, me van conociendo. Por eso fue un poco como que se fue transformando en mi identidad. Y después sí, porque me dio las herramientas de poder hacer otra cosa con mi vida.

Un ejercicio de confianza, un ejercicio de libertad, una forma de conocerse a sí misma. Según Lili, la escritura fue “una ventana hacia mí misma”. Cuando empezás a ver, ya no podés dejar de ver.

Ya en libertad, Lili trabaja en YoNoFui: organiza los eventos, se ocupa de la difusión y la comunicación, colabora en los talleres y en la cooperativa; escribe y forma parte de la coordinación editorial de la Revista *Yo Soy*. Forma parte de la organización de la Feria *Qué hay detrás*, que una vez por mes se realiza con colectivos y organizaciones de la Red de Cooperativas de Liberados. Además, sigue distribuyendo

sus tres libros de poemas que todavía cose de modo artesanal. Va todos los martes y jueves a dar poesía al Complejo IV y a la Unidad 31, y asegura: “La posibilidad de volver a Ezeiza desde otro lado para mí es muy importante, yo cuidando mucho ese espacio”.

Es una mañana de otoño y Lili se encuentra con su compañero, Juan Pablo Fernández, su pareja pedagógica,<sup>10</sup> para ir juntos al Penal de Ezeiza. Lili le comenta a Juan Pablo que ayer la llamaron las chicas para contarle unas cosas y pedirle otras. Conversan sobre la planificación del taller de ese día y discuten sobre poetas. No llevan las mismas propuestas a las dos unidades. En los talleres de escritura, cada población tiene su especificidad y su experiencia. Esto obliga a pensar dos talleres distintos, aunque ambos sean con mujeres privadas de su libertad.

Lili viste sencilla: un jean clarito, unas zapatillas blancas, un rompevientos rosa y, arriba, una campera suave y finita de *polar* de color naranja, casi durazno. Su cara tiene rasgos fuertes, pero sus ojos son pequeños y achinados, su pelo es largo y ondulado. Pero es la misma Lili rubia de pelo corto que aparece en el documental “Lunas Cautivas: historias de poetas presas”, realizado por Marcia Paradiso entre 2011 y 2012, un film que recorre la experiencia del taller de poesía YoNoFui en la cárcel de Ezeiza.

Ahora, Lili es docente del taller del cual fue participante durante muchos años. Se encuentra con las chicas que antes fueron sus compañeras de pabellón. Se sienta en los sillones que antes limpiaba. Saluda a los agentes penitenciarios que antes le abrían la reja, le marcaban el ritmo y la cotidianidad. Ahora, les entrega el DNI para poder ingresar y les reclama las “bajadas”<sup>11</sup> de las que están inscriptas al taller.

---

10 Todos los talleristas de YoNoFui trabajan en pareja pedagógica.

11 Se dice en las cárceles “bajadas” para referirse al acto de traer a las personas al Sector Educación.

Las chicas la abrazan cuando la ven y cuando se va. En ese abrazo se fusiona el compañerismo, las ganas de salir y el deseo de saber qué pasa allá afuera. Ese “afuera” que les trae cada martes.

Al principio, este ingreso de Lili desde otro lugar parecía desconcertar al Servicio Penitenciario. Como a quien le cuesta sacarse una mochila pesada, ella también tuvo que deshacerse de ese rol que durante tantos años le fue asignado.

Cuenta una anécdota relacionada con las primeras veces que entraba con María Medrano, ambas como docentes. María se sentó cómoda en un sillón esperando que llegara el *remise* que las llevaba de vuelta y la invitó a sentarse también:

En la unidad 31 tienen la recepción en un living, ese living y todo eso, cuando vos trabajás en dirección o en recepción, lo limpiás, pero ni de casualidad se te va a ocurrir sentarte ahí siendo interna, no. Entonces, yo la miro a María y le digo: “¿Te vas a sentar conmigo ahí? Nos van a odiar”. Porque para algunos, si bien yo estoy entrando, sigo siendo una interna en el pensamiento de ellos.

Lili lo cuenta risueña, si bien continúa debatiéndose entre contradicciones: las propias y las que le fueron impuestas. Ahora ya no parece incomodarse. Se nota la seguridad que fue adquiriendo a través de esta experiencia en su piel, en su caminar por los pasillos de esas unidades, en su hablar suelto y fluido. Como si ya no sintiera el peso sobre los hombros, como si a través de la escritura hubiese podido, como dice ella, “sacar para afuera, descargar la mochila”.

---

El término viene de la antigua cárcel de Caseros donde los pabellones estaban construidos para arriba y había que “bajar” a las personas para acceder a los distintos lugares.

Trae otra escena ilustrativa a la conversación. Una de las penitenciarias, “quizás por distracción”, justifica Lili, entró un día al salón donde ella daba el taller de poesía y le dijo:

—Cabrera, ¿va a salir a yoga? Le llegó la boleta para yoga —Lili la miró desconcertada.

—Mire que yo acá entro como personal civil, ya no soy... —contesta Lili.

—¿Pero usted no es Cabrera Gladys?

—No, yo soy Cabrera Liliana.

—Ay, se me hizo una laguna —contestó la agente.

También comenta otra anécdota en la cual una jefa la quiso requisar durante los controles de reintegro<sup>12</sup> de la Sección Educación, pensando que había vuelto, pero no como docente.

## **Para vos, lo peor, es la libertad: “afuera había nada, nada, la nada misma”**

—¿Afuera qué hago? No me espera nadie.

—¿Cómo no te espera nadie? Te espera YoNoFui.

Hay un nexo, un hilo conductor, un motor en toda historia: se trata de María Medrano, la sembradora de estas semillas que hoy son Lili, Marta, Ramona, son *Qué hay Detrás*,

---

12 Procedimiento en que los “internos” vuelven a los pabellones desde las diferentes áreas donde realizan actividades.

son “Iluminaciones”,<sup>13</sup> son cooperativa, son radio, son *YoSoy* y son *YoNoFui*.

María se emociona, llora tímidamente cuando recuerda un momento de felicidad en su recorrido de trabajo en las cárceles y relata aquella Navidad en la que hicieron un almuerzo “adentro” y “de sorpresa” junto a todas las compañeras. Lili, sin saberlo, trae a la conversación el mismo acontecimiento y también llora.

Para Lili, María fue su puente, su boleto para subirse al tren. Fue su profesora, su poeta preferida, su formadora. Fue quien firmó y se hizo responsable para que Lili obtuviera su libertad transitoria, para ayudarla a aprovechar sus salidas, que sin María no hubiesen podido hacerse efectivas. Lili no tenía a nadie afuera, no tenía firma de un responsable, ni tenía compañía.

Otro relato conmovedor que trae Lili es cuando Peluzzi, el juez de su causa, le informó que iba a salir seis meses antes porque le correspondía, según el artículo 140.<sup>14</sup>

Lili se desespera. Busca la forma de quedarse, de decirle al juez que no va a salir. En su historia resuena la de tantas otras mujeres para quienes se desdibujan el encierro y la libertad. ¿Se puede estar libre “adentro”? ¿Se puede estar encerrado en libertad? Encierro y libertad se resignifican, Lili sale desarmada de la audiencia con el juez. Angustiada, le cuenta a Silvina, su compañera de convivencia en las casitas de pre-libertad, que “afuera” no tiene nada y que va a rechazar la libertad. No se ve “afuera” a esta altura de su vida, con ocho años de detención encima siente que no sabe nada del “afuera”. Aquel episodio irrumpía en su vida resquebrajando el orden de un mundo perverso y aparentemente

---

13 Libro de fotografía estenoepica producido por el colectivo Luz en la Piel en el marco del taller de *YoNoFui* de la Unidad 31.

14 Referido a la modificatoria del capítulo VIII de la Ley 24.660 de Ejecución de la Pena, conocida como de “Estímulo educativo”.

inalterable, del mundo del encierro. Con certeza, dirá luego Lili: “la cárcel malacostumbra”.

Asomándose a sus dudas como quien contempla un precipicio, sintiendo ese vértigo en el estómago y en la cabeza, entra al taller de poesía como todos los martes. Y María, su profesora, cómplice de género y propósito, con sensibilidad docente y un saber que sólo da la experiencia, lee a Lili. Lee su cara, lee su gesto, lee algo en su compañera, que hace casi ocho años concurre a al taller, que es la estudiante más comprometida, la poeta más punzante, la más oscura. Lee algo que no la conforma. Este es el relato de Lili sobre esa notificación de salida. Para Lili, lo peor, era la libertad: “Bueno, he decidido dar el estímulo educativo. Cabrera a usted le tocaría la libertad condicional así que se le adelantan seis meses”, le dijo el juez.

“Seis meses, iviste!, y yo me quedé...”, recuerda y, cuando lo dice, casi grita. Se oye en Lili la desgarradora paleta de sensaciones que la atravesaron en aquel momento. Se oye en ella a todas las mujeres que pasaron por lo mismo.

No me puse contenta, te soy sincera, me agarró pánico, porque yo tenía que resolver ya algo que había pensado para seis meses después y que tampoco tenía idea de cómo iba a resolver porque la familia que no tenía no la iba a inventar en ese momento, trabajo... ¿de dónde saco?, ¿a dónde voy?, porque adentro vos te acostumbrás, a esa vida te acostumbrás... Te acostumbrás a la rutina de que tenés trabajo, sabés que vas a educación, salís de transitoria, vas y venís, dentro de todo, estás cómodo en eso, es lo que conocés, parece mentira, te acostumbrás a la rutina, las ves a las chicas todos los días. Ya son tus compañeras, son tus amigas, es una mezcla de cosas.

María la saca del salón de clases para preguntarle qué le pasa. Lili, llorando, le cuenta que le dieron la libertad y que estaba decidida a rechazarla: “Afuera no había nada. Nada, la nada misma, ningún proyecto laboral, ningún pariente. Entonces, me costó mucho asumir que salía”, explica:

—¡Pero vos estás loca, no! ¿Cómo vas a hacer eso?

—Afuera ¿qué hago? No me espera nadie.

—¿Cómo que no te espera nadie? Te espera YoNoFui.

Y sí, y a partir de ahí, bueno. Se dio algo que yo no sabía cómo se iba a dar y fue así. Salgo el 15 de octubre, el 16 era mi cumpleaños y bueno... Ahí ya se fue dando lo de volver a Ezeiza, que estando adentro estaba como en proyecto, ¿viste?, pero yo no sabía, era mucha incertidumbre porque la gente me decía “pero vos recién egresada del penal no te van a dejar entrar, y que esto y que lo otro”, ¿viste?, siempre están esas cosas. Y María me decía: “vos vas a entrar, no te preocupes, vas a entrar al taller, y trabajo vas a conseguir; vamos a buscar la forma de que puedas hacer algo” y bueno, que no me desesperara. Al principio, fue difícil porque es difícil salir... y, de repente, tenía a YoNoFui, empecé a ir a Vicente López,<sup>15</sup> venía acá, a Bonpland y ya como me fui metiendo más en la organización. Hoy puedo decir que es mi familia.

El vínculo que se forjó entre ellas, primero pedagógico, luego de amistad, de compañerismo, fue para Lili formativo en sí mismo, fue condición de posibilidad de lazos sociales y vitales. El vínculo las transformó, las conformó en una

---

15 Otra de las sedes de YoNoFui, donde se encuentran los talleres productivos.

dupla que fusiona política y experiencia. Lili dice de María: “es mi sostén, apostó por mí, me dio su confianza, tuvo fe en momentos en que ni yo la tenía”, “Hay muchos lugares que yo tengo claro que no hubiera llegado si no hubiera sido por María o YoNoFui”, “es mi mejor amiga”.

María es una persona poderosa, es la llave del universo poético de todas estas mujeres, pero también, y sobre todo, es YoNoFui, Una organización que ubica, contiene y da marco a un trabajo de construcción colectiva. Lili sostiene, convencida, que la clave es el acompañamiento tanto “adentro” como “afuera”. Dice que en YoNoFui “nadie quiere cambiar ni salvar a nadie”, que cuando el docente se acerca es para generar un encuentro con el otro, para “capitalizar el bagaje que una trae y crear algo nuevo”. Ese es el posicionamiento político-pedagógico que sostienen:

Yo puedo decir que durante el trayecto que estuve detenida me sentí tan acompañada de la misma forma en que yo trato de acompañar a las chicas. YoNoFui es una organización que trabaja hace más de doce años en Ezeiza, tenemos talleres “adentro” y “afuera”. “Adentro” tenemos el taller de poesía, fotografía estenopeica, fotografía digital, carpintería, tejido y telar. “Afuera”: encuadernación, diseño textil, serigrafía, dibujo, armado de calzado. Es muy amplio el abanico y estamos creciendo mucho, tenemos un equipo de apoyo social y un equipo de reflexión con el cual nos reunimos, cada quince días, todas las que vamos saliendo a conversar sobre temas que, a veces, la gente de afuera que no pasó por estas circunstancias no entiende.

Lili salió el 15 de octubre de 2013, al día siguiente cumplía treinta y tres años. Con 33 de mano, tenía la partida asegurada. La esperaba YoNoFui. La bancaba un proyecto colectivo.

Creo que una persona, cuando llega a la cárcel, llega después de haber sido vulnerada muchas veces. La persona que llega ahí es porque se le fue el tren con las oportunidades, a veces no decide estar ahí y a mí se me fue el tren muchas veces. Creo que ahora lo agarré y lo que pienso hacer es ayudar a que todas tengan el pasaje, hacer lo posible.

La define y sintetiza una frase que es de ella, es su muletila y su mejor carta. Creo que Lili cerraría así su historia. A quien sea lector o lectora de este relato, Lili le cantaría las cuarenta: “Bancame y punto”.

## Bibliografía

- Bustelo, C. (2016). *Experiencias de formación en contextos de encierro. Un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica*. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires: Repositorio de la Facultad de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Contreras, J. (2015). Profundizar narrativamente la educación. En de Souza, E. C. (org.), *(Auto)biografías e documentacao narrativa. Redes de pesquisa e formacao*, pp. 37-62. Salvador: EDUFBA.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras/Universidad de Buenos Aires- CLACSO.
- Geertz, G. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ricoeur, P. (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2007). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

Skliar, C. (2010). *Lo escrito, lo dicho, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Santos, B. (2009). *Epistemologías del Sur. México: Siglo XXI*.

Suárez, D. (2019). Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente. En *Voces en el Fénix*, núm. 75. En línea: <<https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesional-docente>> (consulta: 03-2020).

## Capítulo 3

### Vidas narradas en educación

Horizontes teóricos y fuero público

*Gabriel Jaime Murillo Arango*

#### Introducción

Pocos conceptos como el de experiencia se presentan a nuestros ojos con un aspecto tan tornasolado y cargado de múltiples significados, cambiantes y ubicuos, ya que puede designar a la vez un refugio ante los azares de la historia o el arrojado inesperado para enfrentar los peligros, aunque siempre dispuesto al encuentro con la otredad, al descubrimiento de lo diferente en el transcurso del viaje y al asombro que trae consigo estar vivo hasta la muerte. Solo hay que vivir para aprender que la experiencia cuando se piensa o se dice algo de ella, puede ser el detonante de una escritura que se hace a tientas, como un ensayo, al hilo de una argumentación generada conforme avanza la conversación sobre la página en blanco (donde habitan virtuales interlocutores), dando vueltas, construyendo y buscándose a la vez. En este sentido Chesterton decía que la palabra ensayo evoca el acto de la escritura como un salto en la oscuridad.

En todo caso, estamos ante la pareja indisociable de experiencia y escritura o, mejor dicho, experiencia y narración,

razón por la cual Walter Benjamin pudo pensar en el declive de la tradición narrativa a causa del empobrecimiento de la experiencia que arrastra la modernidad. Pero más allá de la controvertida tesis benjaminiana –que no deja de hacerse invitar a nuestra mesa de debates contemporáneos– poca duda cabe de que la narrativa, en su infinita variedad de géneros, es una forma privilegiada de mediación en donde el contenido de lo narrado se desprende de la propia experiencia vivida o que ha sido transmitida por otros, convirtiéndose a su vez en experiencia para el que ve, escucha o lee, de tal modo que el receptor es capaz de recordar lo que no ha vivido, la experiencia no experimentada en carne propia, pero que le ha sido transmitida en el relato. Es así como sobre el fondo de los tiempos se alzan las figuras de hábiles narradores que tienen como arquetipos el marino mercante y el campesino sedentario, cada quien a su manera relatando las aventuras en tierras lejanas o las memorias de los antepasados y de los acontecimientos fundadores de la comunidad.

No difiere sustancialmente de esta visión la imaginada “prehistoria del relato” encarnada en “el viaje y la investigación como modos de narrar básicos”, trazada con donosura por Ricardo Piglia:

Podemos imaginar que el primer narrador se alejó de la cueva, quizás buscando algo, persiguiendo una presa, cruzó un río y luego un monte y desembocó en un valle y vio algo ahí, extraordinario para él, y volvió para contar esa historia. Podemos imaginar, en todo caso, que el primer narrador fue un viajero y que el viaje es una de las estructuras centrales de la narración: alguien sale del mundo cotidiano, va a otro lado y cuenta lo que ha visto, la diferencia. Y ese modo de narrar, el relato como viaje, una estructura de larguí-

sima duración, ha llegado hasta hoy. No hay viaje sin narración, en un sentido podríamos decir que se viaja para narrar. [...] Entonces podríamos imaginar que el otro primer narrador ha sido el adivino de la tribu, el que narra una historia posible a partir de rastros y vestigios oscuros. Hay una huellas, unos indicios que no se terminan de comprender, es necesario descifrarlos y descifrarlos es construir un relato. Entonces podríamos decir que el primer narrador fue tal vez alguien que leía signos, que leía el vuelo de los pájaros, las huellas en la arena, el dibujo en el caparazón de las tortugas, en las vísceras de los animales y que a partir de esos rastros reconstruía una realidad ausente, un sentido olvidado o futuro. Tal vez el primer modo de narrar fue la reconstrucción de una historia cifrada. A esa reconstrucción de una historia a partir de ciertas huellas que están ahí, en el presente, a ese paso a otra temporalidad, podríamos llamarlo el relato como investigación. (2007: 154)

El concepto de experiencia está en la raíz de los enfoques de interpretación que se entrecruzan en el análisis de las narrativas de vida de los actores sociales, entre las que se cuentan las biografías de alumnos y profesores cultivadas en el espacio escolar. Este abanico plural de miradas que responden a distintos horizontes de sentido, como también de acentos y modos de ver, dispone de una caja de herramientas indispensable a la hora de un examen sobre la condición biográfica en el tiempo contemporáneo. El tiempo actual de *modernidad avanzada*, caracterizada por cambios profundos que han afectado los modelos de existencia y estilos de vida, así como por la exaltación de un imperativo biográfico, según el cual los individuos son conminados a responder por sus propias historias de vida, por la

(auto)realización personal, a este tiempo corresponde la expresión de formas plurales de narrativa del individuo-proyecto. Participamos de un *hecho antropológico* (Delory-Momberger, 2009, 2015) reflejado en los pequeños detalles del mundo de relaciones que se tejen entre el individuo y las representaciones de sí y de los otros, en las relaciones de trabajo y en la escuela, en el núcleo familiar, en el circuito del consumo, en la amistad y el amor.

Entre otras nociones novedosas puestas en práctica desde este enfoque interdisciplinario, se nombra de inmediato la de *biografización*, a cuyo alrededor emergen otras tantas como biografía del aprendizaje, aprendizaje biográfico, espacio biográfico, iluminadas por los focos de atención puestos sobre la performatividad y las voces de los actores. La utilización de esta caja de herramientas, probada largamente en programas de educación de adultos en un buen número de países de puertas abiertas a la inmigración y a la democratización de los bienes sociales, y que a la vuelta del siglo prácticamente habían sido enviados al cuarto del desván, sirve a la finalidad de comprender los procesos de aprendizaje e identidad narrativa de los sujetos en contextos variados y a lo largo de toda la vida: del nivel de educación preescolar y primaria a la educación superior; de la escuela de barrio al escenario internacional; del lugar de la memoria a la memoria del lugar.

Basta con abrir los ojos para comprobar cómo hoy en día la actualidad del enfoque biográfico narrativo en educación se ha hecho lugar con base en la validación y pertinencia de las teorías y prácticas sustentadas en los programas de formación. Ya sean creadas y difundidas en los talleres de antropología, sociología e historia, o en las artes y la literatura, vivimos un renacer de la narrativa de la mano del retorno del sujeto, con frecuencia amplificadas en las voces de los inmigrantes europeos en América y, más recientemente

aún, de africanos, asiáticos y latinos venidos de todos los países a Europa, o de multitudes de centroamericanos que traspasan la frontera de Estados Unidos o del éxodo de venezolanos hacia todas partes. Y qué no decir de las víctimas y soldados que retornan enmudecidos de los campos de batalla, haciendo más pobre la experiencia –como recordaba Benjamin–, o de las voces del pasado o de los excluidos, marginados y extranjeros en las sociedades posindustriales y en las sociedades poscoloniales, todas las cuales nos permiten elevar los testimonios vivos a la categoría de documentos de la cultura.

Adoptar una perspectiva antropológica del ser humano como un ser acogido y reconocido, al tiempo que comprender el modo como se configura una identidad personal pareja con el acto de narrar la vida, permite ver la biografía de una vida como un proceso nunca acabado de formación, y desde ahí plantear la pregunta seminal: ¿qué es educar? De este modo se contaría con una suerte de preludeo para renovar la crítica desmitificadora de la idea de educación como fabricación, heredada de la filosofía de la educación arendtiana:

Porque una subjetividad no está compuesta de una lucha a favor de lo que uno quiere ser, sino también de una lucha por lo que no se es, ya que toda identidad, más que la revelación de una esencia inmutable y siempre única, es un relato, una narrativa. Lo que somos no es el resultado de una ontología, ni de una metafísica, sino de una narración y de una lucha. (Bár-cena, 2006:186)

Y esto es un imperativo, si se quiere llamar así, frente a las condiciones presentes y a la visión dominante en buena parte de la esfera pública, representada en las políticas de

Estado y de las corporaciones multinacionales, que mantienen subyugados los programas de educación bajo los dictados de las leyes del mercado. Según esta visión, es más la responsabilidad del individuo en la realización exitosa o del fracaso de sus ideales de vida que la de un Estado, que se retrae así de sus deberes institucionales portadores de una ideología democrática de la modernidad. La idea maldita del capitalismo salvaje, “sálvese quien pueda”, es la otra cara del imperativo biográfico “haz tu propia vida”.

### ***Homo narrans* (Homenaje a Lluís Duch)**

Seguir la ruta de acceso a la obra del filósofo y antropólogo catalán Lluís Duch –fallecido en la abadía de Montserrat, Barcelona, en diciembre de 2018–, es una experiencia de prueba sobre la potencia de la narración interminable en la formación de una vida humana. Sus libros ofrecen una producción conceptual útil para problematizar la crisis de las transmisiones en el mundo cultural y educativo, a partir de una reflexión sistemática con sentido actual sobre los postulados esenciales de la antropología filosófica, que se resguarda tras esta confesión: “Creo que todo lo que he escrito es francamente autobiográfico o, tal vez mejor, son sucesivas relecturas de mi vida en contextos nuevos y con impulsos nuevos” (Duch *et al.*, 2008: 125). Considerada la naturaleza intrínseca del lenguaje, de acuerdo a la cual la narración ejerce un papel de mediación determinante tanto a nivel epistemológico como a nivel ontológico, se infieren dos atributos contradictorios que atañen a la temporalidad en la producción del relato. Por un lado, el relato hace posible conocer *a posteriori* lo vivido en circunstancias distintas de tiempo y lugar, e incluso apropiarnos de las experiencias de otros y hacer eco de la transmisión de conocimientos del

pasado a las generaciones por venir. Por otro lado, el relato hace posible también que *a priori* y durante el acto *poiético* mismo lo vivido no se presenta solo sino que ya está acompañado, esto es, en el acto mismo de la creación narrativa se prefiguran las vivencias que serán carne y sangre del relato.

Vista la larga cadena de evolución del mundo, el ser humano es caracterizado como un *animal symbolicum*, en la medida en que se diferencia de otras especies vivas sobre la tierra por su capacidad ilimitada de simbolización, expresada en un juego dialéctico entre la síntesis que construye unidad de la diversidad y el análisis que propone separar en unidades claras y distintas, entre la emoción y la razón, entre el sentimiento y el concepto. El *animal symbolicum* es una criatura que reúne la capacidad de razonar con la de trascender las contingencias de la vida cotidiana, es decir, una criatura logomítica que accede a una comprensión de su existencia mediante los mitos, los símbolos y las historias hechas de una vida singular, aunque nada ajena a la vida en relación con la comunidad.

Gracias a la potencial facultad de simbolización específicamente humana, están dadas las condiciones para emprender el *trayecto biográfico*, entendiendo esta noción desde su sentido etimológico: “ese lanzar, ese proyectar adelante que de hecho nos lanza a nosotros mismos” (Chillón, 2010:64), que pasa por la experiencia de todo ser humano desde el nacimiento hasta la muerte: el enfrentamiento con el mundo, consigo mismo, con los otros y con Dios; valga decir, por extensión, que trasciende a la mundanidad en general. El *trayecto biográfico* se delinea paralelamente con un proceso de búsqueda del *sentido de la vida*, el cual no aparece de golpe ni se presenta como una imagen original que habrá de moldearse progresivamente a lo largo de la existencia, sino que irá descubriéndose en un mundo complejo, un mundo que se debate entre la caída

en el caos primigenio y la construcción de un orden jerárquico vertical. En el recorrido del trayecto se configura un espacio-tiempo antropológico (en términos de Merleau-Ponty) en el que se teje una red de símbolos que nombran los vínculos sociales, las representaciones que las personas se hacen de sí mismas y de los otros, las instituciones, en resumen, las *estructuras de acogida*.

Este concepto liminar en la teoría de Duch designa la dimensión simbólica del ser humano que configura un mundo con sentido, un sentido construido socialmente encarnado en la cultura de su tiempo. Las estructuras de acogida representan la capacidad simbólica del ser humano materializada en prácticas, conductas o instituciones de las que se apropian los sujetos en su itinerario de formación hasta completar un trayecto biográfico desde el nacimiento hasta la muerte. En la dialéctica de las mediaciones en que están inmersos, los sujetos van configurando su identidad no al modo de un *a priori*, no como un estado intransitivo, sino como una obra abierta, en un esfuerzo sin pausa por salvar las contingencias que rodean toda existencia humana.

La adopción del concepto de acogida como una estructura “inherente a la condición humana” constituye un verdadero resguardo ante cualquier tentación nihilista, en virtud de que el ser humano necesita ser acogido para serlo plenamente, como también ser reconocido dentro de las estructuras sociales que posibilitan su venida al mundo: la lengua materna, la familia, el territorio y la espiritualidad. A medida en que tenga lugar su apertura al mundo, cada quien va aprendiendo a regular o adaptar los factores condicionantes de su existencia, no importa cuán incontrolables sean, dando origen a una praxis de resistencia contra lo que nos es desconocido o escapa a nuestra comprensión o acecha en la oscuridad: la muerte, el mal, el enigma, o incluso aquello que los griegos antiguos llamaban el destino.

A pesar de las apariencias derivadas del uso del significante, los referentes teóricos que avalan el concepto “estructuras de acogida” no provienen precisamente del estructuralismo sino más bien de la hermenéutica y las poéticas de Gaston Bachelard. En el plano metodológico, con su auxilio es posible trascender las dicotomías establecidas entre lo estructural y lo histórico, lo individual y lo colectivo, y evitar caer ya sea en una suerte de esencialismo antropológico o bien de relativismo historicista, lo cual explica el uso del prefijo co(n) que acompaña los verbos fundamentales de la acción humana: nacer, habitar, trascender, en correspondencia con los sustantivos empleados para nombrar el acogimiento: co-descendencia, co-residencia, co-trascendencia. Para su autor el uso de la expresión posee, ante todo, un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo:

El uso que hago de la expresión “estructura de acogida” no tiene una intención lingüística o sistémica, sino simbólica y relacional. En este sentido, me siento mucho más próximo a los análisis fenomenológicos de las Poéticas de Bachelard que al formalismo de Ferdinand de Saussure o Román Jakobson. E, indirectamente, también es una toma de posición contra la posición de Heidegger. Me parece muy interesante la perspectiva de Hannah Arendt al respecto: el ser humano no es un ser “arrojado”, para la muerte, sino que debería ser un ser esperado y acogido, para la vida. Parto de la base de que no sabemos lo que esencialmente es el ser humano [...] Debo indicar por lo tanto que la expresión “estructuras de acogida” sólo tiene un alcance pedagógico, descriptivo y narrativo. Se trata de algo que, en todas las culturas humanas sin excepción, ha sido fundamental e irrenunciable para que la vida humana continuase sobre el planeta. La “acogi-

da” es una estructura en el sentido que el ser humano, necesariamente, para alcanzar la estatura humana, ha de ser acogido. Se trata de algo que es coextensivo a la presencia del hombre en el mundo: ha habido, hay seres, esperemos que habrá seres humanos porque ha habido; que hay, habrá *infantes* (seres que aún no hablan); que su venida a este mundo ha sido, es, será posible porque han sido, son, serán acogidos. Según mi opinión, el “tener que ser acogido” es una disposición inherente a la condición humana como tal. (Duch, *et al.*, 2008: 145-46)

A propósito del *habitar*, justamente el eco bachelardiano se deja sentir en la afirmación de la significación trascendental de la casa, del espacio doméstico que se desdobra en tantas figuras seculares preservadas en las más diversas culturas del mundo: del abrazo a la concha, del nido a la cuna, del ombligo a lo redondo. La existencia en casa supone reposo, parada, un lugar donde recoger(se) y aproximar(se), lo que da sustento material a la idea de duración o permanencia. Mientras, por el contrario, el hombre privado de casa es como si hubiera sido arrojado al espacio vacío del universo.

Una concepción semejante se encuentra en Emmanuel Lévinas, al reconocer la acogida como la condición previa de la hospitalidad que atraviesa ineludiblemente la relación con el Otro o con el discurso. Un recibimiento, sea en la escuela, en la familia o donde quiera haya ocasión de abrir las puertas al huésped, dispuesto a apropiarse del recogimiento propio de la acogida expresado en la intimidad de la casa o el en-casa. Esta es la palabra que acompaña el gesto que ordena traspasar el umbral de la puerta: “adelante, esta es su casa”, “siéntase como en su casa”. En este orden de ideas, Lévinas concluye:

Existir significa, a partir de aquí, morar. Morar no es precisamente el simple hecho de la realidad anónima de un ser arrojado a la existencia como una piedra que se lanza hacia atrás. Es un recogimiento, una venida hacia sí, una retirada a casa como en una tierra de asilo, que corresponde a una hospitalidad, a una espera, a una acogida humana. Acogida humana en la que el lenguaje que se calla sigue siendo una posibilidad esencial. (Derrida, 1998: 57)

El alcance pedagógico-narrativo de la teoría de Lluís Duch no estaría completo sin la exposición de una pareja de nociones complementarias que esclarecen las recíprocas relaciones dadas entre los procesos de transmisión cultural y de formación. De un lado, el neologismo “empalabramiento” que nombra la actualización de la lengua materna mediante un “poner en palabras” a la realidad, llevado a cabo por un sujeto cuyo gesto supone *per se* un abrirse paso en *su* espacio y *su* tiempo antropológico. De otro lado, la noción de “huella sémica” que hace referencia a signos, imágenes o palabras evocadoras de una huella psíquica que transporta las vivencias de un pasado que aún perdura en el presente. En este punto Duch desarrolla la argumentación sobre la dinámica del tiempo y la memoria en san Agustín que pasa por reconocer la existencia de tres tiempos: el presente de las cosas pretéritas, el presente de las que no son todavía, y el presente de las que son ahora. Según el filósofo de Hipona, la huella psíquica “es la que mido cuando mido los tiempos”. A lo cual agrega Duch (cit. en Chillón, 2010: 74): “seamos hombres, mujeres, niños, personas doctas o sencillas, siempre estamos dejando trazas de nuestra individualidad, como huellas dactilares de nuestra presencia. Rastros de humanidad o inhumanidad, al cabo”.

Los cambios vertiginosos introducidos en la vida cotidiana actualmente en parte atribuidos a la revolución digital, que se manifiestan en la pérdida sensible de formas y puestas en relación de las narrativas orales, acaso más ceñidas a ciertos rituales performativos, conllevan que los nuevos dispositivos de comunicación digital también hayan dado origen a formas horizontales, expeditas e inmediatas de relacionarse unos con otros sin prescindencia de la oralidad y de la escritura, sin dejar por tanto de dar cuenta de las vivencias del presente histórico. Es, pues, en este horizonte del devenir antropológico, donde se sitúa la indisociable e inexorable condición de la narración interminable en la experiencia biográfica, como concluyen Duch y Chillón:

En cuanto experiencia biográfica, la vida viene a ser un extenso cuento tejido con múltiples hilos, una trama que va historiándose y haciéndose visible *in fieri*, en el proceso de cerrarse sobre una urdimbre invisible a menudo. Seamos narradores profesionales o espontáneos –y todos somos esto último al menos–, tales entramados de palabras, imágenes y acciones nos resultan familiares e indispensables a la vez, dado que el mismo vivir constituye una praxis narrativa, sepámoslo o no. Indigentes, limitados y ambiguos, necesitamos narrar a los demás y que los demás nos narren, trenzar y difundir historias además de recibirlas. Y ello porque el acto de contar es una “praxis de dominación de la contingencia” capital, tentativa de domeñar la incerteza y la desazón que existir suscita. (2012: 295)

## Identidad narrativa

En plena efervescencia del mayo 68 francés, Paul Ricoeur definía la labor del profesor en los siguientes términos: “El profesor proporciona más que un saber, aporta un querer, un querer saber, un querer decir, un querer ser” (cit. en Dosse, 2013:433). Ya en esta cita asoma, en medio del fragor de la polémica con los grupos estudiantiles radicales de la universidad de Nanterre donde ejerce como decano de filosofía, un abanico de preocupaciones que se extiende a lo largo de medio siglo en una obra filosófica centrada en esa tríada que despliega las líneas maestras de su proyecto de investigación filosófica: la teoría del discurso, la teoría de la acción y la teoría narrativa, no separadas, sino como eslabones de una cadena en la que las formas prácticas en que toma cuerpo una teoría del discurso van unidas a las expresiones de la acción humana propiamente dicha, transpuestas en una teoría narrativa.

Su obra monumental *Tiempo y narración*, publicada sucesivamente en tres volúmenes, comienza con una relectura, que parte de Aristóteles y pasa por Agustín de Hipona, de los conceptos básicos del recuerdo, la memoria, la narración, el relato. No está de más justificar el por qué de su interés por la obra de Agustín, que alaba como una piedra miliar en la historia del pensamiento de Occidente al situar en lo más alto la lectura de las *Confesiones* y su teoría de la memoria a la que no cesamos de volver. En dicha obra sobresale la llamada tríada que se configura desde el presente: primero el pasado, que es la presencia en forma de recuerdo, la huella del pasado en el presente; luego el futuro, que es la expectativa de un mejor presente que corrija el pasado; pero, finalmente, solo podemos pensar el pasado y el futuro desde un presente que nos duela o nos interese o nos afecte; en todo caso, desde un presente que a su vez pueda ser objeto de

crítica. Al hacer efectivo el préstamo de la reflexión agustiniana, la memoria queda instalada en el principio de la teoría narrativa: la memoria no es nada sin el contar, y el contar no es nada sin el escuchar (Ricoeur, 2008:53).

La experiencia humana de lo que ha sido y es nuestra vida en el pasado, y de cómo la proyectamos desde el presente en una expectativa de futuro, sólo puede hacerse a través del relato. La experiencia humana del tiempo que transcurre sólo puede ser expresada en un relato, en un cuento que nos contamos a nosotros mismos o contamos a otros por medio de un relato; solo aprehendemos el tiempo transcurrido a través del relato que contamos, cuya estructuración es posible gracias a esquemas mentales de prefiguración que sirven para orientarnos en el modo como se narran las cosas. Las cosas se narran desde un inicio que es tanto más eficiente en cuanto permite el fluir de una contradicción, un conflicto de interpretaciones o un drama, que necesariamente habrá de ser resuelto o tener un desenlace trágico o cómico. De acuerdo con la lógica aristotélica, un relato por lo menos debe tener un inicio, una trama o puesta en intriga y un desenlace, es decir, como la representación de un esquema de prefiguración narrativa.

La investigación sobre el tiempo y la narración se fundamenta en un régimen de historicidad independiente a la vez de una concepción puramente cosmológica del movimiento temporal, que se corresponde con la visión platónica de un tiempo identificado con la revolución de los cuerpos celestes, y de la aproximación intimista o psicológica de Agustín resumida en la célebre aporía: “¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunta, ya no lo sé” (2017: 486). Ello no impide a Ricoeur rescatar del filósofo de Hipona el papel decisivo de la memoria en cuanto presencia del pasado en el presente, lo cual habrá de ser explayado desde *Tiempo y narración* hasta *La*

*memoria, la historia, el olvido.* Otro concepto correlativo en la exposición es el de tiempo calendario, que permite al historiador la articulación entre el tiempo vivido y el tiempo cósmico, haciendo posible a la vez “cosmologizar el tiempo vivido” y “humanizar el tiempo cósmico”.

Un episodio conmovedor del trayecto biográfico de Ricoeur sella el perfil de la relación singular que se da entre un tiempo público y un tiempo privado, rindiendo testimonio de una deuda que va más allá de la propia existencia. Este se produce justo en el momento del despeque de una obra que deja de pertenecer a su autor, rehén en vida del tiempo calendario, para ser liberada en la esfera pública que trasciende las perecederas vidas de los individuos. Con asombrosa lucidez, yacente en el lecho donde habría de morir al cabo de pocos días, escribe sobre la irredimible separación de la vida y la obra:

Es el tiempo en el cual estoy; aún participo de los tormentos y los júbilos de la creación, como en un otoño crepuscular; pero siento en la carne y en el espíritu la escisión entre el tiempo de la obra y el de la vida; me alejo del tiempo inmortal de la obra y me repliego en el tiempo mortal de la vida: este alejamiento es un despojamiento, una puesta al desnudo del tiempo mortal en la tristeza del tener que morir, o, acaso, el tiempo del fin y de la pobreza de espíritu. (Ricoeur 2008: 78)

La obra de Ricoeur se abrió paso con dificultad en la academia francesa a partir de los años sesenta, y pudo afianzarse hacia los años ochenta pese a su alejamiento de aquella a causa de su vinculación con la Universidad de Chicago. Es aquí justamente donde tuvo la ocasión de participar en un intenso intercambio con tendencias de pensamiento que

hasta entonces le eran prácticamente desconocidas, principalmente la filosofía analítica inglesa y la teoría lingüística de Charles Sanders Peirce, las cuales resultaron de gran provecho en el bosquejo de una teoría simbólica en íntima relación con una teoría narrativa. Para ello fue fundamental el diálogo constante con otras ciencias, como admite en su *Autobiografía intelectual*: “la filosofía muere si se interrumpe su diálogo milenario con las ciencias, sean las ciencias matemáticas, las ciencias de la naturaleza o las ciencias humanas” (Ricoeur, 2007: 64).

Sobre estas bases se construye una teoría narrativa que abreva por igual en las fuentes de la historia, la sociología, la tradición filosófica hermenéutica y el análisis del discurso, y se hace sólida gracias al cruce interdisciplinario que rebasa las antinomias de las que estamos hechos en la forma de pensar habitual de Occidente. En ese hervidero de conceptos y prácticas se cocina, precisamente, la reconocida fórmula hermenéutica: explicar más es comprender mejor; si la comprensión precede, acompaña y envuelve la explicación, esta a su vez desarrolla analíticamente la comprensión, con lo que se da cuenta de la reciprocidad existente entre comprender y explicar.

Dentro de un balance general de las estrategias de debate de las teorías dominantes de su tiempo, se constata que los blancos de la crítica de Ricoeur se distribuyen proporcionalmente entre las distintas corrientes que más influyen en el ambiente intelectual parisino. En efecto, a cada una de ellas corresponde una alternativa epistemológica dirigida a desmontar el estructuralismo hegemónico en las ciencias sociales y humanas y optar por la búsqueda de sentido en la vida de los sujetos. Asimismo, en oposición al trascendentalismo sin sujeto, se aboga por una suerte de racionalidad narrativa en la que efectivamente ocurra algo y sean reivindicados los acontecimientos en la vida

de los individuos y las colectividades. Acerca de dichos esfuerzos da testimonio el segundo tomo de *Tiempo y narración*, donde se expone todo un programa de investigación que trasciende el uso habitual del lenguaje filosófico propiamente dicho.

El camino elegido es el de la fenomenología hermenéutica que busca explicar para comprender mejor, apelando a la clausura de la distancia que en la racionalidad moderna separa, por un lado, las ciencias que explican la naturaleza de las cosas a partir del establecimiento de causalidades, regularidades, predicciones y leyes y, por otro, las ciencias humanas comprensivas más atentas a la excepcionalidad, la incertidumbre y el acontecimiento. La apuesta epistemológica pasa por entender que toda cuestión sobre un ser cualquiera es una cuestión por el sentido, ya que la pregunta fundamental que atraviesa esta particular teoría narrativa es: ¿qué sentido tienen las acciones que dicen, desean o hacen efectivamente los grupos o los individuos? Y con ello se busca explicar por qué la gente hace lo que hace y cómo lo hace, una fórmula que habría de convertirse en el santo y seña de la etnometodología, haciendo ver los etnométodos como equivalentes a los razonamientos prácticos que la gente se hace en las diferentes situaciones de la vida cotidiana. Así, por ejemplo, las razones que nos asisten al momento de elegir el vestido adecuado en circunstancias disímiles, bien sea en cuanto señal expresiva de luto o duelo o jolgorio o solicitud burocrática, o el modo de decoración y distribución de los lugares conforme a la clase de actividades que han de llevarse a cabo, o las modalidades discursivas específicas en las diversas situaciones, todas ellas forman parte de una serie de razonamientos prácticos que imprimen sentido a las variaciones plurales de la interacción social. La pregunta de cómo captar el sentido está siempre presente en las indagaciones hermenéuticas narrativas.

En el corazón de esta teoría narrativa late el *mythos* (trama), una raíz epistémica portadora del significado no de una entidad fija sino de una operación que integra varios elementos: una síntesis de acontecimientos que exhiben la secuencia de una historia singular, diferente a una serie de sucesos librados al azar del flujo temporal indefinido; la primacía de la concordancia sobre lo discordante o de la discordancia concordante; y, finalmente, de nuevo una síntesis capaz de articular un relato en la línea del tiempo. De este modo se configura, en términos de Aristóteles, la inteligencia narrativa, que incluso sin dejar de ser considerada inferior a la inteligencia lógica o teórica fuera nombrada por los antiguos griegos como *phrónesis* (traducida en lengua latina como *prudentia*).

Al comentar la conjunción de una teoría de la acción y una narrativa en la obra de Hannah Arendt, Julia Kristeva piensa que esta se diferencia de la de Ricoeur, al mismo tiempo que pone el acento en la palabra que llena el espacio de la *polis* donde tiene lugar la aparición en público del yo ante los otros:

Lugar del *inter-esse*, del entre-dos, ese modelo político no se basa por lo tanto en nada más que en “la acción y la palabra”, pero nunca en una sin la otra. ¿Qué palabra? [...] Es la *phrónesis*, la sabiduría práctica, o prudencia, o incluso perspicacia juzgante (que hay que distinguir de la *sophía*, sabiduría teórica) que apunta a la palabra en la “red de las relaciones humanas”. Habrá que encontrar un discurso, una *lexis*, que pueda responder a la pregunta “¿Quién eres tú?”, implícitamente dirigida a todo recién llegado, y concerniente tanto a sus acciones como a sus palabras. Este será el papel del *relato*, de la historia inventada que acompaña a la historia verdadera. Arendt, interpretando a Aris-

tóteles, propone una articulación entre esas dos historias, articulación que por su originalidad se distingue de teorías formalistas del relato como la de Paul Ricoeur. (Kristeva, 2013: 77)

Arendt mantiene la línea divisoria entre *sophía*, sabiduría teórica, del orden del pensar puro y abstracto, y *phrónesis*, del orden de la fragilidad de los asuntos humanos, de las singularidades antes que de los universales, de las contingencias de la vida ordinaria, lo que concede validez a la justificación epistemológica de la dimensión política del relato:

Si el pensamiento es una *sophía* –dice en sustancia Arendt–, la acción política lo acompaña y lo convierte en una *phrónesis* que sabe compartir en la pluralidad de los seres vivos. *Es por el relato, y no en la lengua en sí (que no obstante sigue siendo su vía y su pasaje), como se realiza el pensamiento esencialmente político.* En virtud de esa acción narrada que es un relato, el hombre corresponde o pertenece a la vida, en tanto que la vida humana es indefectiblemente una vida política. El relato es la dimensión inicial en la cual vive el hombre, la dimensión de un *bíos* (y no de una *zoé*), vida política y acción narrada a los otros. La correspondencia inicial hombre-vida es el relato; el relato es la acción más inmediatamente compartida y, en tal sentido, la más inicialmente política. Por último, y en virtud del relato, lo “inicial” en sí se dispersa en ajenidades en el infinito de las narraciones. (Kristeva, 2013: 90)

En el desarrollo de la teoría adquiere todo su valor el problema del sentido como resultado de la conexión que se establece entre el mundo del texto y el mundo del lector, razón

por la cual el acto de leer está en el foco de atención, y señala el alejamiento del autor de los análisis narratológicos y estructuralistas que aplican un enfoque de análisis del texto a partir de la dicotomía adentro/afuera (*dedans/dehors*). En su lugar son tenidas en cuenta otras dimensiones del análisis hermenéutico: la referencialidad no descriptiva, interesada en la mediación hombre/mundo; la comunicabilidad no utilitaria, que da cuenta de la mediación hombre/hombre; la comprensión de sí, no narcisista, que toca a la mediación hombre/sí mismo.

## La vida se vive, la historia se cuenta

Con base en las dimensiones citadas, el análisis hermenéutico muestra los componentes que confluyen en el desencadenamiento del gesto narrativo: una semántica de la acción que se expresa en una dimensión teleológica, a la que corresponden palabras tales como proyecto, plan o meta, para referirse a la intencionalidad que respaldan las actividades en que se empeñan las personas; un dispositivo de mediaciones simbólicas que comprende tanto símbolos intrínsecos, sean gestos o señales corporales, como extrínsecos, sean las convenciones de la cultura o las normas de comportamiento social; y la configuración pre-narrativa de la experiencia humana que es, por decirlo así, la matriz que facilita enhebrar un relato con inicio, trama y desenlace. Solo a través de los movimientos que tienen lugar en dicho juego de fuerzas se configura la identidad narrativa:

Así es como aprendemos a convertirnos en el *narrador de nuestra propia historia* sin convertirnos totalmente en el *autor* de nuestra vida. Se podría decir que nos

aplicamos a nosotros mismos el concepto de *voces narrativas* que constituyen la sinfonía de las grandes obras, como las epopeyas, las tragedias, los dramas, las novelas. La diferencia es que, en todas esas obras, es el autor mismo quien se ha disfrazado de narrador y quien lleva la máscara de sus múltiples personajes y, entre todos ellos, la voz narradora dominante que cuenta la historia que nosotros leemos. Nosotros podemos convertirnos en narradores de nosotros mismos imitando esas voces narradoras, sin poder convertirnos en su autor. Esa es la gran diferencia entre la vida y la ficción. En ese sentido, es muy cierto que la vida se vive y que la historia se cuenta. Subsiste una diferencia infranqueable pero queda parcialmente abolida por el poder que tenemos de aplicar a nosotros mismos las intrigas que recibimos de nuestra cultura y de probar así los diferentes papeles asumidos por los personajes favoritos de las historias que más nos gustan. Es así como, mediante *variaciones imaginativas* sobre nuestro propio *ego*, intentamos una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre ambos queda la *identidad narrativa*. (Ricoeur, 2009: 55)

Como consecuencia de la correlación que se establece entre una teoría de la lectura y la configuración de una identidad narrativa, surge la imagen de un yo que debe más a la *ipseidad* que a la *mismidad*, más asimilable a la imagen de un sujeto lector que a la de un sujeto dado desde el principio, cautivo de un yo narcisista, egoísta y avaro. De ahí que los relatos que escuchamos desde la cuna, y en conjunto la literatura toda, cumplen una función liberadora de aquella condición primaria:

Lo que perdemos por el lado del narcisismo, lo ganamos por el lado de la *identidad narrativa*. En lugar del *yo* atrapado por sí mismo, nace un *sí mismo* instruido por los símbolos culturales, en cuya primera fila están los relatos recibidos de la tradición literaria. Son ellos quienes nos confieren una unidad no sustancial sino narrativa. (Ricoeur, 2009: 55)

La transmisión narrativa que tiene lugar, ya sea por medio de la oralidad o de la escritura, promueve el intercambio de experiencias entendido por los respectivos interlocutores como un intercambio de relatos de sabiduría práctica. De donde deriva un mandato pedagógico hacia la construcción de sentido de una identidad narrativa. Como expresan Bárcena y Mélich:

La lectura se convierte así en una auténtica experiencia de formación; es educación. Somos los textos que leemos y el texto que relata y escribe lo que somos. En la lectura encontramos el hogar del pensamiento [...] En la lectura, si es experiencia y no experimento, es decir, si no es algo prefabricado y previsto, la historia que se cuenta o se nombra –que se relata– dice el quién de la acción. Y en este sentido la lectura es fuente de experiencias porque es un modelo, no sólo de cómo pensar, sino también de cómo arriesgarse al juego de la identificación-desidentificación personal. (2000: 124)

A la correlación señalada se suma una noción de ética concebida como “un cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro”, para completar así el trazado de ese otro círculo hermenéutico que identifica el itinerario filosófico de toda una vida. Al final de *Sí mismo como otro*

(2006), la “pequeña ética” –así llamada con ironía y modestia por su autor, al mismo tiempo que decía no saber si fingida o no– fue añadida por su autor con el argumento de que el juego de sus tres componentes se dejaba proyectar a todos los niveles precedentes de una obra construida bajo el signo ternario en los órdenes de la teoría del discurso (que vincula locutor, interlocutor e institución lingüística), la teoría de la acción (agente, colaborador u oponente y campo práctico), y la teoría de la narración (donde se imbrican las historias de unos y otros que configuran la trama narrativa de las instituciones mismas). Vista desde este ángulo, la “pequeña ética” representa la sinopsis de un trayecto dividido en tres momentos: el de la ética, el de la moral y el de la sabiduría práctica (*phrónesis*):

Para la ética, que considero más fundamental que toda norma, propuse la definición siguiente: deseo de vivir bien con y por los demás en instituciones justas. Esta terna vincula el sí aprehendido en su capacidad original de estima, con el prójimo, vuelto manifiesto por su aspecto, y con el tercero, portador de derecho en el plano jurídico, social y político. La distinción entre dos tipos de otro, el tú de las relaciones interpersonales y el cada uno de la vida en las instituciones, me pareció bastante fuerte para asegurar el pasaje de la ética a la política y para dar un anclaje suficiente a mis ensayos anteriores o en curso referidos a las paradojas del poder político y las dificultades de la idea de justicia. En cuanto al pasaje de la ética a la moral, con sus imperativos y sus interdicciones, me parecía exigido por la ética misma, pues el deseo de una vida buena encuentra la violencia bajo todas sus formas. A la amenaza de esta última replica la interdicción: “No matarás”, “No mentirás”. Finalmente, la sabiduría

práctica (o el arte del juicio moral en situación) parecía requerida por la singularidad de los casos, por los conflictos entre deberes, por la complejidad de la vida en sociedad, donde la elección es más frecuente entre el gris y el gris que entre el negro y el blanco, y en último término, por las situaciones que llamé de penuria, donde la elección no es entre lo bueno y lo malo, sino entre lo malo y lo peor. (Ricoeur, 2007: 82)

No hay que dejar pasar por alto la brecha abierta entre una idea de adoctrinamiento en plan de “fabricar” seres de “pensamiento único”, cargados de dogmas y prejuicios, y una de autoformación que potencia el discernimiento en la toma de decisiones justas y razonables en las circunstancias variables de la vida social. En Proust se halla una conjunción admirable de autoformación y sabiduría entendida como una actitud ante la vida y como algo que va más allá de la enseñanza de “nobleza de alma y elegancia moral” en la escuela, según leemos en este fragmento de *A la sombra de las muchachas en flor*:

La sabiduría no se transmite, es menester que la descubra uno mismo después de un recorrido que nadie puede hacer en nuestro lugar, y que no nos puede evitar nadie, porque la sabiduría es una manera de ver las cosas. Las vidas que usted admira, esas actitudes que le parecen nobles, no las arreglaron el padre de familia o el preceptor: comenzaron de muy distinto modo; sufrieron la influencia de lo que tenían alrededor, bueno o frívolo. Representan un combate y una victoria. (Proust, 1996: 499)

Un buen ejemplo de dicha sabiduría práctica encarnada en la figura de un profesor es descrito por Philip Jackson,

mientras enhebra sus recuerdos personales de escuela inspirado en la visión de William Blake, en *Enseñanzas implícitas*:

Quienes enseñamos debemos aprender a ver, si no ya un mundo en un grano de arena o el cielo en una flor silvestre, al menos el interés que se esconde detrás de una mirada atenta, el hosco aburrimiento contenido en el silencio que sigue a una pregunta dirigida a toda la clase, la tensión que claramente cruje a lo largo de todo el salón cuando se está tomando una prueba, la ilusión expresada en el impulso súbito de una mano que se levanta. (Jackson, 1999: 124)

## **Alteridad: yo soy otro**

Es sabido que la historia de la literatura se muestra como un acervo de figuras, de personajes heroicos o comediantes, trágicos o malvados, sabios o pedantes, enviados por el autor como ángeles mensajeros para ver lo que nunca podría ver de cerca. Al evocar la navegación de Ulises y su retorno a Ítaca, el descenso a los infiernos de Virgilio, los combates del Cid, los viajes a la luna o al centro de la tierra de Julio Verne, los detalles de amoríos e infidelidades de Flaubert, el filósofo y científico natural piensa que (el autor) “se desdobra, se externaliza, de tal manera que ese otro, ese lugarteniente, se pone a escribir en su lugar. Lugarteniente de pensamiento, el enviado hace las veces de autor” (Serres, 2015: 61). Como también, cuando el imberbe Rimbaud hace suyo el grito de combate, “Yo soy otro”, no hace más que renovar el gesto del asombro ante la extrañeza del otro que viene a nosotros desde un tiempo primigenio.

Más precisamente, la idea de la alteridad contemplada desde el ámbito de la tradición de la literatura occidental nos enfrenta a la interesante discusión sobre los orígenes de la novela moderna. Se discute, en efecto, entre los defensores de la idea de que el *Quijote* representa la novela moderna por excelencia, y quienes, encabezados por el historiador marxista Arnold Hausser, sustentan la discordancia existente entre el autor y su época regida por los valores de la caballería medieval. Los primeros argumentan que el *Quijote* muestra ya el desdoblamiento de un yo, el del loco “hijodalgo” enfrentado a los molinos de viento, trastornado a causa del sinnúmero de lecturas que han dejado su cerebro atiborrado de tantos otros personajes, difícilmente discernibles por ese pobre diablo escritor habitante en una mísera taberna del centro de Sevilla, la muerte por hambre al acecho. Nada impide al excombatiente manco en Lepanto de perseverar en su misión, demostrando que está tan cabalmente en sus sentidos que incluso es capaz de elucubrar un mundo cuerdo en donde también tiene presencia la locura, y por esta vía acceder al reconocimiento del sentido que identifica a la modernidad misma: yo es el otro, la divisa del hombre moderno por excelencia. De acuerdo con Joan-Carles Mélich (2014: 38): “Cervantes situó al ser humano a ras de suelo, en la prosa del mundo. Según Kundera, prosa no solo significa un lenguaje no versificado; significa también el carácter concreto, cotidiano, corporal de la vida”.

La preeminencia del concepto de alteridad en Ricoeur se manifiesta a través de su amplia utilización en la antropología social y cultural, hasta alcanzar un nivel de perfección tal como se traduce en el discernimiento de tres sentidos implícitos en el acto de nombrar el otro. En primer lugar, está el otro en tanto cuerpo propio, es decir, en uno mismo, un otro que eventualmente puede aparecer como extraño, según pudo verlo con certeza aterradora Malcolm Lowry

en *Bajo el volcán*: “todos los hombres necesitamos un poco de locura para poder sobrevivir”. “Otro” que también podríamos nombrar con una palabra muy bella, un neologismo usado por el escritor español Juan Goytisolo en su Discurso de aceptación del Premio Cervantes el 23 abril de 2015, el verbo “cervantear” en alusión al reconocimiento de la identidad como una otredad, “cervantear” en el sentido de que somos concientes de una sensibilidad moderna que reconoce en cada uno de nosotros un otro, incluso un otro reprimido puesto al descubierto gracias al inconsciente freudiano. En segundo lugar, el otro en tanto interlocutor, adversario o antagonista en la interacción discursiva. Lo que es bien importante para nuestra consideración desde la relación pedagógica, admitido el hecho de la primacía de las aulas pasivas que han caracterizado los dos siglos largos de existencia de la escuela masiva, atiborradas de receptores sin derecho (o casi) al habla y un agente discursivo encarnado en la figura de un maestro detentador del monopolio del habla, que delinea una relación no dialéctica sino unívoca en la acción comunicativa en las aulas. Pero esta imagen no impide constatar en un período reciente de cambios profundos, en las formas de existencia de individuos y sociedades, cómo se siente su impacto en el discurso y la práctica pedagógica reflejado de algún modo en otras formas de organización del aula de clase que dan vuelta al sentido jerárquico vertical habitual, abriendo espacio a modalidades de aprendizaje colaborativo o del método de proyectos, entre tantas variantes que puedan imaginarse respecto a cómo generar efectivamente una dialéctica de escucha recíproca entre quien enseña y quien aprende. Finalmente, está la noción del otro en tanto portador de una historia distinta de la mía, como condición de posibilidad de la imbricación de diferentes relatos de vida en la vida social. Esto implica reconocer al otro en tanto agente de una historia diferente,

en un mundo en el que cada uno es dueño de una historia que ha de armarse de a poco, ya que somos las historias que oímos desde la cuna y construimos historias que nos hacen ser diferentes de nuestros semejantes: somos esencialmente diferentes por las historias que portamos y los sentidos que les damos a dichas historias.

En las postrimerías de su vida mortal, en el libro que corona toda una obra tejida sin pausa a lo largo de 60 años, *Sí mismo como otro*, Paul Ricoeur nombra esta tercera forma de otredad en términos del “fuero interno”, que en la época de *Tiempo y narración* hubiera sido llamada conciencia moral, como si dibujase el itinerario de aventuras de una vida en una línea de tiempo: uno nace como un sí mismo, recibe un nombre con el que es individualizado, hijo de tal y cual, con sus señas de identidad singulares, incluso si entonces no tenemos conciencia plena del sentido de autonomía y libertad; y desde este sí mismo construirse una red de relaciones con otros, salir hacia los otros para volver finalmente a sí mismo: sí mismo como otro. Ricoeur mismo justifica el movimiento de síntesis así:

No quise sin embargo limitarme a este desdoblamiento de la noción de otro, lo otro como mi propio cuerpo padecido, incluso sufriente, lo otro respecto de la lucha y el diálogo; hice lugar a una tercera figura de lo otro, a saber, el fuero interno, llamado también conciencia moral. En la meditación sobre el fuero interno culminaba el retorno de sí a sí mismo. Pero el sí no volvía sino al término de un vasto periplo. Y volvía “como otro”. (Ricoeur, 2007: 79)

El concepto de identidad narrativa pasa por la comprensión: “comprenderse es apropiarse de la historia de la propia vida de uno” (Ricoeur, 1998: 30). Consecuente con el

horizonte teórico de la narrativa que ha ido construyendo paulatinamente, Ricoeur defiende que apropiarse de la propia vida de uno es escribirla:

Por ese motivo, el tiempo del relato es público [...] Ahora bien, el público del relato es el auditorio. Mediante la recitación, el relato se inscribe en una comunidad, la agrupa. Solo mediante la escritura se abre el relato al público que, como señala Gadamer, equivale a cualquiera que sepa leer: la obra publicada es, entonces, la medida de lo público. (Ricoeur, 1998: 194)

Llevada al extremo la reflexión precedente, puede afirmarse la tesis de que uno puede dominar retrospectivamente las acciones más decisivas realizadas en la vida si es capaz de integrarlas en un relato autobiográfico. De ahí la fascinación plasmada en el tomo II de *Tiempo y narración* que dedica extensas páginas a comentar en distintas direcciones *En busca del tiempo perdido*, de donde precisamente extrajo la noción de fuero interno. Así como en Proust, Ricoeur sostiene que la narración de la propia vida y de las relaciones con los otros es un medio para leerse a sí mismos. Es esto lo que leemos en el capítulo final del volumen 7, *El tiempo recobrado*:

Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daría yo el medio de leer en sí mismos. (Proust, 1996: 404)

El filósofo francés es también consciente de que sus pasos se cruzan con los de Hannah Arendt, que también aborda la cuestión de la identidad individual o colectiva dentro de una teoría de la acción que indaga por el quién y su sentido, tal vez comprensible solo después de que esta sea realizada, pues cabe incluso la posibilidad de que el agente de la acción “no sepa lo que hace” mientras está en proceso de ejecución. En la concepción arendtiana, no hay otro terreno ni otra perspectiva desde donde poder situar la tarea de una hermenéutica práctica: “¿Cuál es el objeto de nuestro pensamiento? ¡La experiencia! ¡Ni más ni menos! Y al abandonar el terreno de la experiencia caemos en todo tipo de teorías” (Arendt, 2010: 73).

El camino emprendido es el del análisis de cómo se constituye el tiempo humano a partir de la intersección del tiempo histórico, medido según las exigencias de la cronología plasmada en el calendario, y del tiempo de la ficción marcado al albur de la imaginación sin límites. Al final del recorrido adviene la comprensión de sí mediada por la recepción e interpretación recíproca de relatos históricos y relatos de ficción. La comprensión, añade Ricoeur, resulta del juego de relaciones entre el tiempo de una vida y de su narrativa:

Responder a la pregunta “¿quién?”, como había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por tanto, la propia identidad del quién no es más que una identidad narrativa. (1996: 997)

Hasta este punto hay solo un esbozo de cómo surge el proceso de identidad narrativa, el cual habrá de completarse en un ensayo posterior, “La identidad narrativa”, en el libro *Historia y narratividad*. (Ricoeur, 1999: 215-230)

A modo de conclusión, la reunión de los conceptos precedentes (alteridad, inteligencia narrativa, identidad narrativa) que configuran el trayecto de una obra filosófica abierta como pocas a las ciencias sociales, deja planteada una tesis liminar propia de la investigación biográfico-narrativa: la acción educativa es en gran medida una acción *poiética* en tanto se refiere a un acto de creación, por tanto, el educador es también un poeta en el sentido de un narrador que (re)crea historias; en fin, la acción educativa consiste en procurar dar respuesta a la pregunta de quién soy, construyendo el relato de la propia vida (Bárcena y Mélich, 2000: 106). La educación en su esencia se plasma en un relato de formación de la subjetividad, que es un relato de identidad no en cuanto identidad consigo misma de la que habla en un primer estadio Paul Ricoeur, sino más bien como un proceso de identificación, es decir, un proceso que se construye en relación con los otros, va hacia los otros y vuelve sobre sí mismo. Este es el trayecto de la educación, un trayecto biográfico.

## Bibliografía

- Arendt, H. (2010). *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Madrid: Trotta.
- Bárcena, F. y Mélich, J.C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Chillón, A. (2010). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Dosse, F. (2013). *Paul Ricoeur: los sentidos de una vida (1913-2005)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

- Duch, L. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación*, Vol. 1. Barcelona: Herder.
- Duch, L. et al. (2008). *Luís Duch, antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Cuernavaca y Morelos: CRIM y UNAM. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/crim-unam/20100429110200/SolaresDuch.pdf>> (consulta: marzo 2020).
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kristeva, J. (2013). *El genio femenino: Hannah Arendt*, Buenos Aires: Paidós.
- Mélich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- . (2014). *La prosa del mundo*. Medellín: Unaula.
- Piglia, R. (2007). El arte de narrar. *Revista Universum*, vol. 1, num. 22, 343-348.
- Proust, M. (1996). *En busca del tiempo perdido II. A la sombra de las muchachas en flor*. Madrid: Alianza Editorial.
- . (1996). *En busca del tiempo perdido VII. El tiempo recobrado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós I.C.E./Universidad Autónoma de Barcelona.
- . (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- . (2007). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2008). *Vivo hasta la muerte: seguido de Fragmentos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina.
- Serres, M. (2015). *Figuras del pensamiento. Autobiografía de un zurdo cojo*. Barcelona: Gedisa.

## Capítulo 4

### Estudios con lo cotidiano

Una posibilidad de investigar narrativamente  
la experiencia educativa<sup>1</sup>

*Carmen Sanches Sampaio*

*Tiago Ribeiro*

*Rafael de Souza*

### Introducción

En este texto, tejemos algunas reflexiones sobre la potencia de la narrativa en las *investigaciones y estudios con lo cotidiano* (García, 2003; Alves y Oliveira, 2008), especialmente en lo que respecta a la investigación de la experiencia educativa, buscando pensar los principios epistemológicos, éticos, políticos y metodológicos implicados en acciones de investigación-formación desde esta perspectiva.

La narrativa viene siendo la opción epistemológica, política y metodológica privilegiada en nuestras acciones de investigación y formación en la *Red de Formación Docente: Narrativas y Experiencias* (Rede Formad), creada en el 2010 en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO), reuniendo diferentes grupos y colectivos docentes de estudios e investigaciones de varios

---

1 Este texto recupera, amplía y/o altera partes del texto de nuestra autoría titulado: "Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências...". En *Revista Roteiro*, Joaçaba, vol. 41, num. 1, pp. 135-154, jan./abr. 2016.

estados de Brasil (Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pará y Rio Grande do Sul), con el objetivo de dedicarse a la formación docente desde la perspectiva de las redes (Sampaio, 2010; Sampaio y Ribeiro, 2014) y fortalecer acciones de investigación-formación pautadas en los principios de la horizontalidad, solidaridad, igualdad e inclusión (Duhalde, 2012).

En nuestras acciones formativas e investigativas, tomamos la narrativa como forma de compartir el mundo vivido –ya que vivimos y organizamos la vida de forma narrativa (Ricoeur, 2010), se trata por lo tanto de un fenómeno a ser investigado– y también como método de investigación, ya que ella nos posibilita pensar e indagar los conceptos, nociones, ideas y prácticas de los sujetos con quienes investigamos (Clandinin y Connelly, 2011). Sin embargo, ¿qué significa comprender la narrativa de manera doble? ¿Cómo la entendemos? ¿En qué medida ella, además de fenómeno investigado (porque trae y reparte la vida cotidiana y las experiencias ahí vividas), puede configurarse también como opción metodológica? ¿Cuáles son las implicaciones de una investigación que se hace narrativamente, en la línea de los estudios con lo cotidiano?

Para acercarnos a estas cuestiones, que dan vida a este trabajo, compartimos algunas reflexiones construidas en el núcleo de una de las acciones de nuestra investigación,<sup>2</sup> de carácter longitudinal. El foco de las reflexiones aquí tejidas son los encuentros de filosofía *con* niños, acción desarrollada con niños de cinco años –alumnos de la Educación Infantil del segundo ciclo de una escuela pública ubicada en

---

2 "Formación Docente en red e investigación narrativa: en el encuentro entre universidad y escuela, leer, escribir y conversar. Inventar(se), arriesgar(se), pensar(se). ¿Por qué no?", coordinado por la Profesora Doctora Carmen Sanches Sampaio. Investigación vinculada al Grupo de Investigación: Prácticas Educativas y Formación de Maestros (GPPF) y al Programa de Posgrado en Educación de la UNIRIO (PPGEdu).

la zona norte de la ciudad de Rio de Janeiro– y con catorce becarios del Programa Institucional de Beca de Incentivo a la Docencia (PIBID), asociados al subproyecto PIBID/Educación Infantil/Pedagogía/ UNIRIO.<sup>3</sup>

La investigación, que tiene como objetivo pensar el proceso de formación vivido por esos futuros maestros desde la idea de experiencia de Larrosa (Larrosa, 2011), ha contado con el apoyo financiero de la Capes y estaba vinculada al proyecto institucional del PIBID/UNIRIO, el cual ha sido aprobado por el Consejo de Ética de la universidad. Además de los becarios, han participado de esta acción investigativa la profesora coordinadora, asociada a la universidad, dos maestras supervisoras, un estudiante del Doctorado en Educación, un maestro de la red educativa de Duque de Caxias (ciudad de la Baixada Fluminense de Rio de Janeiro), también él estudiante de Doctorado en la UNIRIO, y los niños, con quienes conversamos a lo largo del proceso, exponiendo las razones y modos de funcionamiento de la investigación.<sup>4</sup>

Al destacar la formación como transformación de sí en el encuentro con otros, la investigación acompaña e indaga el proceso formativo de los catorce becarios, manteniendo la articulación práctica-teoría-práctica como constitutiva de ese proceso a lo largo de su certificación docente inicial, a

---

3 El proyecto PIBID, en la UNIRIO, Convocatoria n. 061/2013, del cual participamos –con duración de cuatro años, del 2014 al 2018–, fue constituido por ocho subproyectos de cinco carreras de grado en formación docente (Pedagogía, Música, Filosofía, Letras y Ciencias) y 13 escuelas públicas.

4 Es importante resaltar que, según la comprensión de los niños en cuanto sujetos de derecho que son, en nuestras acciones de investigación con niños conversamos y dialogamos primeramente con ellos acerca de la investigación realizada, y sólo posteriormente hablamos con los padres y/o responsables, aunque en esta escuela de educación infantil los padres y/o responsables firman, en el momento de la matrícula, una autorización para el uso de la imagen y producción de los niños para fines de investigación registrada en la Institución, pues se trata de un colegio de aplicación. Sin embargo, vale destacar que el posicionamiento del niño respecto de la investigación es, para nosotros, lo que prevalece.

nivel universitario. En ese sentido nos preguntamos: ¿cuál es la potencia de un proceso que apuesta a la experiencia como posibilidad de formación docente? ¿La relación con los niños y con la práctica, desde el comienzo de la carrera universitaria, lleva a las estudiantes-becarias a pensar y repensar sus nociones, creencias y prácticas?

Para ello, los estudios con lo cotidiano, nuestro suelo paradigmático, echa mano de la narrativa como fenómeno investigado y como método privilegiado de investigación. De este modo nos son dados indicios para reflexionar sobre este modo de investigar la experiencia educativa, lo que nos lleva a “entender las realidades más allá de lo que en ellas se puede cuantificar y organizar según los parámetros definidos por el pensamiento moderno...” (Oliveira y Geraldi, 2010: 24).<sup>5</sup>

Pero, ¿qué sería “entender las realidades más allá de lo que en ellas se puede cuantificar”? ¿De qué comprensión de investigación estamos hablando? ¿Qué principios la sostienen?

En esta senda, el presente capítulo, al acercarse a la acción investigativa realizada, no quiere presentar sus resultados desde el punto de vista de sus objetivos, sino que busca, procediendo a partir del modo como la acción investigativa se fue realizando, mostrar y repartir maneras posibles de pensar, vivir y hacer la investigación narrativa, destacando los principios que la sostienen, por lo menos en el caso de la acción investigativa que realizamos.

## **Estudios con lo cotidiano: algunos fundamentos y principios**

La noción moderna de ciencia se pauta en las ideas de objetividad, control, generalización y universalidad (Morin,

---

5 Todas las citas de la bibliografía en portugués fueron traducidas de manera libre.

1996). Según esta noción, se puede explicar el mundo desde sus partes, cuya suma equivaldría al todo; se pueden generalizar datos y controlar todas las variables de una investigación. Por consiguiente, la investigación que sigue estas nociones se caracteriza por establecer los límites de lo que se puede o no considerar conocimiento, lo que excluye de su idea de cientificidad formas de comprensión que no coinciden con su manera de conocer, ver, investigar y concebir el mundo. De este modo, toda perspectiva que esté más cerca de la experiencia que del experimento, de la subjetividad en vez de la objetividad y de la singularidad en lugar de la generalización será considerada no científica. Aún más, es interesante subrayar que tal ciencia tiene como elemento principal una perspectiva antropocéntrica, que pone el hombre en posición de centralidad y divide las cosas del mundo entre las humanas y las no-humanas (naturaleza/cosas); este mundo es considerado estático y comprensible de forma neutra desde leyes (cuyo arquetipo es la mecánica de Newton) concebidas como generalizaciones para disciplinar y homogeneizar una multiplicidad de experiencias empezando por la descomposición de la realidad en partes menores (acorde a la racionalidad cartesiana), como si fuera una máquina.

La cuestión que se presenta es que esa lógica, por su determinismo que descompone y compartimenta, produce un método científico o, mejor aún, la necesidad de un método científico bien delimitado que se funda en la reducción de la complejidad del mundo y de las relaciones que en él y con él se establecen, y asume la causalidad y linealidad de los hechos. Así, se concibe el hecho de conocer como equivalente al hecho de cuantificar. Esto engendra un tipo de conocimiento que pretende dominar más que entender, que sitúa a quien busca conocer algo en la supuesta posición de quien solamente controla y observa, observación que resulta válida solo si se parte de un experimento que se pueda

reproducir y generalizar, además de que supone una separación radical entre sujeto y objeto.

Sin embargo, si pensamos en la hegemonía ejercida por esa forma de concebir la producción de conocimiento y las relaciones con este, es necesario indagar: ¿cómo pausarse con esos principios, cómo tener como referencia esas creencias para la realización de una investigación, si se tiene como foco las relaciones vividas, los caminos singulares vividos por sujetos en relaciones dialógicas, que involucran, por lo tanto, intercambios, repartos, palabras y contra-palabras? ¿Es posible pensar una investigación de la experiencia educativa sin perderse en los meandros de las ideas de control, objetividad, neutralidad y generalización? ¿Es posible una investigación que esté atenta y sensible a los flujos, acontecimientos, contingencias y asombros que el vivir cotidiano a veces nos impone?

Defendemos que investigar la experiencia educativa – porque se trata de un proceso que involucra sujetos (siempre inacabados) en interacción, en movimiento, quienes hablan, contestan, entran en desacuerdo y se transforman en el itinerario mismo de la investigación– exige otra relación investigativa, otros principios y cuidados teóricos, políticos y metodológicos. Al investigar con el otro, nos investigamos también a nosotros mismos, ponemos en tensión nuestros saberes y conocimientos, nos formamos e indagamos en el proceso, tal como nos estimula a pensar Carlos Eduardo Ferrazo (2003), en texto que argumenta que investigar con las prácticas cotidianas es también investigar acerca de nosotros mismos. De ahí que la investigación cuyo foco es la experiencia, demanda la apertura a *encuentros diarios con las contradicciones*: contradicciones nuestras y de la investigación misma, entre aquello que defendemos y aquello que ponemos en práctica, entre nuestras creencias y nuestros modos de pensar y vivir la investigación.

Los estudios con lo cotidiano perfilan un estilo plural y transversal de investigación, nómada y flexible; se lanzan contra el flujo natural de las cosas, hacen dudar de lo obvio, rechazan lo aparente, escrutan lo invisible. Estos estudios nos invitan a despracticar las normas; esfuman los límites entre epistemología y metodología; beben de variadas fuentes, entre ellas la física cuántica, química nuclear, biología contemporánea, sociología y filosofía; dialogan con otras nociones de sujeto y de conocimiento; apuestan por la descolonización del ser, del saber y del pensar, en la potencia de las redes (de sujetos y saberes) como *espacios/tiempos* de producción de emancipación, y en la escuela como lugar de la práctica de reinención e indagación de las verdades construidas como únicas.

Como metodología, ese tipo de estudio busca “superar los límites que los modos de hacer ciencia a partir de la modernidad fueron poniendo para la comprensión de las cuestiones en el transcurrir cotidiano” (Alves, 2010: 73). Pero se trata también de una epistemología que se piensa a sí misma, “Y en el mismo movimiento, busca percibir los límites que creamos con todo lo que hacemos y producimos” (Alves, 2010: 73).

Nos parece que los estudios con lo cotidiano son, de alguna manera y al mismo tiempo, epistemología y metodología. Son epistemología cuando hilvanan nociones, posicionamientos frente al mundo y supuestos que subsidian formas posibles de hacer ciencia en lo que atañe a la investigación en educación, ideas que no se pretenden inaugurales, sino que se articulan, se traman, se tejen y son (re)trabajadas de manera singular; son metodología cuando ofrecen caminos posibles a la investigación. Y porque son eso y aquello, tampoco son solamente eso o aquello sino, quizás, una postura frente a los modos de investigar y hacer ciencia. Una política de conocimiento con principios y

supuestos propios que provoca la flexibilización de las áreas limítrofes de las creencias y la apertura a la incertidumbre, a lo imprevisible, a la potencia de lo que aún no fue pensado, visto ni sentido.

Se trata de una perspectiva, por tanto, que tiene que ver con una política de conocimiento que se compromete con la desinvisibilización de procesos cotidianos de creación de conocimientos y saberes, y con la construcción de otras posibilidades de ser, estar, conocer, saber y sobre todo pensar: pensar como forma de apertura al mundo, a la posibilidad de reinención del mundo. ¡Lo que importa, entonces, no son los datos, sino los procesos! Importan los procesos que ayudan a pensar y hacen ver los movimientos instituyentes, llenos de utopías y de tácticas astutas, como dice Michel de Certeau (2007).

Como tales procesos –de formación, de acción, de invención– se tejen narrativamente o, dicho de otro modo, al comprender que la vida humana gana sentido narrativamente (Ricouer, 2010), y que narrar es un modo de escribir y de inventar la vida, los estudios con lo cotidiano presentan diferentes maneras de trabajar con narrativas (orales, escritas, visuales) como caminos metodológicos posibles.

Si creemos que la vida es vivida de forma narrativa, que vivir es un ininterrumpido proceso de construir, reconstruir e interpretar historias, entonces el énfasis de los estudios con lo cotidiano en las narrativas figura como opción potente y coherente en lo que respecta a la investigación de la experiencia educativa.

Es potente porque posibilita el acercamiento de ideas y de nociones del otro, con lo cual vuelve posible un intento de comprender su comprender (Bateson, 1998). Tales posibilidades, sin embargo, sólo se realizan si hay *empatía* [*vizivanie*] (Bakhtin, 2010), la cual es constituida en el acto por aquel que lee o escucha la narrativa y que reconoce al otro

como único e insustituible en el mundo con relación a sí mismo. Solamente ahí, en este posicionamiento de apertura al otro, como en un acto de contemplación donde alguien se acerca y confiere al otro una forma estética exterior a aquella de uno mismo; solamente en ese movimiento de ir hacia el otro, al exterior, para luego retornar a sí, es que se realiza un retorno desplazado.

Subrayar que el hecho de encarar al otro es algo externo puede parecer raro y, tal vez, al mismo tiempo, obvio. No obstante, esta idea es fundamental cuando se parte de la percepción de que el sujeto, con y desde su singularidad, desempeña un rol activo en su relación con el mundo en todos los ámbitos, incluso en la exteriorización del otro cuando, en un acto de parcial abnegación y renuncia, lo considera también como un sujeto singular, activo y potente, como nos inspira a pensar Bajtín (2011).

Además, el retorno desplazado que tal movimiento implica es así porque, al ver con extrañeza al otro, a sus ideas y nociones, al ir hacia él podemos encontrar también nuestras propias ideas y aprender a vernos a nosotros mismos con extrañeza: volvernos el otro de nosotros mismos. Se trata, por supuesto, de un movimiento en el cual florece el pensamiento. Y para que ocurra ese modo de pensar, hay que detenerse y escuchar al uno y al otro, hacerse presente de forma inquieta.

Es importante notar que tal perspectiva investigativa abre el desafío de practicar cotidianamente los principios perseguidos por nosotros: horizontalidad, igualdad e inclusión. Se nos figura, además, como una opción epistemológica, teórica, política y metodológica frente a la perspectiva moderna, ya que dispone a los participantes como practicantes, no sólo sujetos sino personajes de la investigación en la misma medida que el investigador, lo cual problematiza la naturalización de la jerarquización de las relaciones

y lleva a pensar tales posibilidades como constitutivas del ejercicio de la palabra, sin borrar los conflictos y tensiones que se suscitan ni disipar las diferencias, y dándole importancia a lo que todos los que narran tienen para decir:

... si el profesional se compromete a entender, sin detenerse en lo que puede ver o leer, él descubre delante de sí interlocutores que [...] son también sujetos productores de historias, además de compañeros del discurso. De la relación objeto-sujeto se llega a una pluralidad de autores y de contratantes; ella sustituye la jerarquía de los saberes por una distinción mutua de los sujetos. (Certeau, 2012: 66)

Es bueno aún pensar que, en tal ejercicio de la palabra en la *conversación* –como *espacio/tiempo* que favorece el reparto de narrativas sobre sí y como instrumento metodológico privilegiado en los estudios con lo cotidiano–, tales principios se potencian todavía más, pues la empatía y lo que ella suscita pasan a ser mutuos: cada uno que conversa necesita exteriorizar al otro como legítimo y singular. Complementariamente, en la conversación el *excedente de visión* (Bakhtin, 2011) vuelve más grandes las posibilidades de desplazamiento, pues es con él que uno ve (y tal vez comprende) al otro con aquello que sólo la evaluación exotópica puede ofrecer.

Finalmente, la conversación, tal vez por su sesgo artesanal (Benjamin, 1994) y a pesar de su aparente sencillez, trae consigo una belleza: la del decir a uno mientras se nos atraviesan todos los otros que nos habitan. Son esas palabras sencillas las más difíciles de escuchar (Larrosa, 2010), justamente por el ámbito de multiplicidad que cargan consigo, que incitan a seguir sus huellas e indicios, “[...] secretos y emboscadas que implican hesitaciones, silencios, traspiés,

ritmos, inflexiones, retomadas diferenciadas de los discursos. Además de gestos, el fruncir de los labios, las cejas, miradas, respiraciones, el movimiento de los hombros, etc.” (Coutinho, 2008: 20), los cuales pueden ser leídos si dejamos los sentidos en punta, la percepción disponible.

Esas reflexiones implican que pensemos en algunos momentos y aprendizajes notables vividos en el transcurso de la investigación en proceso. Compartimos algunos de ellos, pues creemos que nos hacen pensar y nos ayudan a comprender lo que venimos realizando y comprendiendo en cuanto *investigación con narrativa* desde la perspectiva de los estudios e investigaciones con lo cotidiano.

## El campo de investigación

El campo de investigación en el caso de los estudios con lo cotidiano no es solamente un lugar adonde se va para recoger datos, buscar fuentes, realizar la investigación. Se trata, más bien, de un espacio-tiempo donde conversaciones, ideas, puntos de vista y saberes son repartidos, donde se producen narrativas. Esto significa que, al entrar en el campo, el investigador no encuentra un “espacio limpio” sino lleno de historias en movimiento, de vidas en su pleno transcurrir en un tiempo múltiple, plural y al mismo tiempo singular (García, 2003).

En ese espacio-tiempo, el investigador construye narrativamente lo vivido, reconfigurando el pasado a través de experiencias vividas en el presente: ambos, pasado y presente, se influyen y constituyen una apertura a la construcción de futuros (im)posibles. Ello porque, al posibilitar el retorno a lo vivido, el pasado gana un nuevo soplo de vida, se nutre de la vitalidad del presente, porque este se vuelve un presente relativo a un momento y a un lugar

otros, que no habla *sobre* algo, sino que cuenta, pone en palabras un encuentro:

... cualquier narrativa que relate “lo-que-pasa” (o lo que ha pasado) instituye algo de real, en la medida en que se la considera como la representación de una realidad (del pasado). Ella basa su autoridad en el hecho de hacerse pasar por el testigo de lo que es, o de lo que ha sido; ella seduce y se impone a través de los acontecimientos de los cuales pretende ser la intérprete [...] Sin embargo, lo “real” representado no corresponde a lo real que determina su producción. Él esconde, por detrás de la figuración de un pasado, el presente que lo organiza. (Certeau, 2012: 49)

En ese sentido, entramos en una relación narrativa y tejemos nuestras historias con los sujetos del campo narrativamente, todo el tiempo y el tiempo entero. Por medio de esa operación narrativa, podemos saber del contexto vivido por el grupo que ahí encontramos; grupo que con nosotros se transforma una vez que pasamos a integrarlo. El hecho de formar parte del grupo significa que no somos, nosotros investigadores con la vida cotidiana, tan sólo sujetos en el campo, sino sujetos *del* campo. Investigamos, es verdad, pero formamos parte también de los eventos narrativos cotidianos, producimos parte de esas narrativas, somos integrantes de su día a día, implicados y coimplicados *en* y *con* el campo que nos acoge.

La coimplicación en el campo con los sujetos que lo componen permite percibir lo que no está dicho en los discursos directos, más bien aquello que está entre líneas, en los silencios, en los vacíos y hiatos de las relaciones. En nuestra acción de investigación en proceso, por ejemplo, cuyo campo de investigación es la vida cotidiana de una escuela

pública de Rio de Janeiro, como ya mencionamos, estar presente –en el sentido de establecernos como parte de esa vivencia cotidiana, enterarnos de sus historias, del proceso que viene siendo vivido, del reto que la institución viene poniéndose a sí misma, en el sentido de practicar y potenciar una educación de la primera infancia guiada por la inventiva, la curiosidad y el deseo– hace toda la diferencia.

Que seamos *del* campo en vez de solamente estar en el campo, nos da la oportunidad de intercambiar con los sujetos y ser reconocidos como iguales por las maestras, las coordinadoras y los niños de la escuela. Esto se da porque nos establecemos como participantes de la vida cotidiana: nos ponemos a su lado para pensar juntos, para conversar, evaluar, sugerir y ayudar en las actividades y propuestas.

Como el campo está compuesto de sujetos, y estos son singulares y distintos, la intensidad e intimidad con que los vínculos se construyen son mayores o menores según cada maestro, clase o grupo. En esa relación, muchas veces la idea, aún bastante aceptada –mucho más en las acciones de investigación que en la teorización– por profesores universitarios y maestros de la educación primaria y secundaria, de que existe una separación entre el sujeto (el investigador) y el objeto (el investigado), va decayendo. La cooperación, principio importante en la investigación con lo cotidiano, como ya mencionado, va empoderando a ambos –investigador y maestro– como sujetos y personajes de la investigación y del vivir cotidiano. Somos coparticipantes, pues aprendemos y enseñamos juntos, investigamos y reflexionamos juntos. De esa manera, vivimos el reto de experimentar los principios de horizontalidad e igualdad en el ejercicio de la cooperación.

En la escuela que nos acoge, esa relación cooperativa se fue tejiendo con algunos grupos, pero cobró particular intensidad con la clase en la cual actuaba la maestra Elaine,

una de las maestras supervisoras del PIBID/Educación Infantil. La relación más cercana con Elaine y con la gestión del colegio, así como el conocimiento de lo vivido en la escuela, que se da por medio de la escucha atenta de las historias y narrativas que allí circulan, nos han permitido proponer a este grupo la vivencia de los *encuentros de filosofía con niños*<sup>6</sup> de cuatro y cinco años.

Conocer a la maestra nos permitió percibir, en los actos del habla (Certeau, 2012), en las conversaciones realizadas y en las expresiones de su rostro y cuerpo, espanto e inseguridad. Inseguridad que, en alguna medida, también nos habitaba: nutríamos hacia mucho el deseo de vivir la filosofía con niños, pero el conocimiento que teníamos sobre ese proceso nos era dado por las lecturas realizadas de trabajos e investigaciones de Walter Kohan (2012), y por los relatos y provocaciones que nos hacía José Ricardo, profesor voluntario del proyecto.

Hubo varias ruedas de filosofía con los niños. En ellas, tuvimos la oportunidad de pensar, discutir y hablar con niños y niñas de entre cuatro y cinco años sobre asuntos generalmente considerados de adultos, como el miedo, las preguntas, la memoria y el duelo, entre otros temas, muchos de ellos surgidos en los encuentros mismos y traídos por los niños. Sin embargo, no es nuestro objetivo problematizar ni presentar los encuentros de filosofía con niños en este trabajo. Lo que nos atañe aquí es reflexionar sobre el modo como las narrativas suscitadas por esos encuentros, producidas en su decurso o en nuestras reuniones posteriores a los encuentros, nos hacen pensar. Creemos que ese ejercicio nos posibilita acercarnos y compartir un poco los modos en que investigamos narrativamente, desde la perspectiva de los estudios con lo cotidiano.

---

6 Ver Sampaio, Santiago y Alves, 2016.

Vale remarcar que el proceso vivido –la conversación con las estudiantes-becarias, con las maestras y con los niños– tiene que ver con dos dimensiones muy importantes de la investigación con las prácticas cotidianas: la continuidad y la intimidad, en estrecha relación. Algunas cuestiones solo surgen o pueden ser enfrentadas a causa del tiempo que estamos en el campo, de las relaciones que vamos tejiendo con los sujetos y del conocimiento mutuo que se va construyendo. Además, seguir en el campo, acompañar con cuidado, hacerse presente, nos puede ayudar también a revisar nuestros puntos de vista y nuestras interpretaciones, como muestra el movimiento vivido por uno de los participantes de la investigación. En sus notas de campo, al hablar de sus impresiones acerca del primer encuentro de filosofía con los niños, en la escuela, registra:

Somos muchos adultos: catorce becarios, la coordinadora del proyecto, yo y el maestro voluntario José Ricardo, además de las dos maestras del grupo y de la coordinadora de la escuela. El número de adultos supera el número de niños. Tal vez por eso ellos estén inhibidos, medio callados. ¿Va a funcionar? ¿No sería mejor quizás que hubiese menos adultos en el aula? (Tiago. Nota de campo, 4 de mayo de 2015)

Aquí podríamos detenernos un poco en el modo de escritura propio del texto de campo: redactado en primera persona, refleja las marcas subjetivas e impresiones singulares del sujeto que escribe. Empero, lo que nos gustaría subrayar respecto a la importancia de la continuidad en el campo y de compartir las experiencias vividas con el grupo es que al vivir la investigación, más que investigar el otro, insistimos, investigamos también acerca de nosotros mismos, revisando nuestros mapas cognitivos, nuestras

formas de pensar y nuestros pensamientos iniciales. La continuidad en el campo permite al investigador narrativo mirarse a sí mismo e indagarse, reconstruir sus modos de ver y comprender, recomponerse a todo instante en el diálogo con el otro. De este modo, estamos delante de una investigación que es, en sí misma, la formación (Sampaio y Ribeiro, 2014) de una investigación de carácter singular, propio, por eso mismo muy cerca de la experiencia en cuanto fuerza que atraviesa y transforma. ¿Una investigación/experiencia, tal vez?

El autor de la nota de campo transcrita produjo otra sobre la misma cuestión, ahora en una reunión del grupo de estudios, luego de otro encuentro de filosofía con los niños. Su nota deja ver atravesamientos de la continuidad y cercanía de que estamos hablando:

Es impresionante cómo están entusiasmados los niños con los encuentros de filosofía. ¡Cómo hablan, participan, a pesar de la cantidad de adultos! Yo me engañé al pensar que sería necesario cambiar el número de adultos en el aula. Pensé que no funcionaría y que tendríamos que repensar, que los niños no tendrían atención suficiente [...] ¡Pero me sorprendieron ellos! No sólo han participado, hablado, opinado, cómo han escuchado los unos a los otros. ¿Es posible que mi modo inicial de pensar sea todavía una manera de mirar al niño como alguien menos capaz que el adulto? (Tiago. Nota de campo, 15 de junio de 2015)

La nota de campo anterior muestra el proceso de reflexión y auto-reflexión de su autor acerca de sus propias nociones y creencias en el decurso de la investigación: abrirse a vivir el proceso investigativo como quien se sumerge en el día a día investigado es también verse con extrañeza y

transformarse. Ello porque, investigando con y en las prácticas cotidianas, se desvanecen la falsa separabilidad entre sujeto y objeto y la ingenua neutralidad del investigador (Alves y Oliveira, 2008).

## **Para seguir hablando: investigación con lo cotidiano, experiencia y escritura**

¿Qué decimos, al afirmar que lo que queda, o mejor diciendo, que lo que ocurre en investigaciones *con narrativas* desde la perspectiva de los estudios e investigaciones con lo cotidiano son gestos de escucha, encuentros de alteridad y posibilidades de experiencia? Tal vez sea interesante quedarnos un poco en esa afirmación, y desafiarlos a reflexionar con la potencia que tal afirmación nos puede proporcionar y dar a pensar.

El acercamiento de las palabras “gesto” y “escucha” aquí se avvicina del binomio experiencia y sentido (Larrosa, 2014). Comprendemos que, más que la técnica y el discurso, más que la crítica y la reflexión, la experiencia y el sentido nos permiten pensar de manera singular el acto educativo y la relación educativa, leyéndolas como un texto abierto, singular y lleno de ranuras, aperturas, indicios, sendas, mapas, silencios. De ahí que una mirada plasmada de certezas, de verdades, pueda no ser suficiente para captar los detalles entre líneas o los desechos del sentido enunciado sobre lo que le pasa a cada uno, porque esa mirada, la mirada de las certezas y verdades, está impregnada de razonamientos *a priori*. Tal vez una pausa sea necesaria, una liberación de la clasificación y la categorización, del encuadramiento de lo vivido en un arquetipo de análisis; tal vez sea necesario dejarse inundar por la experiencia, dejarla resonar, repercutir singularmente en uno mismo.

Lo que se llama un gesto de escucha: detenerse, escuchar, dejarse atravesar. Así, quizás, nos demos cuenta no sólo de lo que investigamos, sino de nosotros mismos frente a eso que investigamos.

Junto con los gestos de escucha, inspirados por los principios de los estudios con lo cotidiano, proponemos la idea de encuentros de alteridad como propia de esa perspectiva investigativa, por su carácter horizontal, coparticipativo y dialógico: la alteridad se realiza en la relación que establecemos con los participantes de la investigación, los acontecimientos y los textos. Se trata de un encuentro de alteridad porque allí somos provocados, en todo momento, a vivir un “alejamiento aproximado”: son encuentros con otros y otras que repercuten en nosotros y nos exponen a una polifonía de voces, ideas y puntos de vista, ampliando y transformando los modos de pensar, decir, hacer, investigar y vivir.

En la nota de campo anterior, el autor se pregunta sobre su propia noción de infancia y se sorprende con su pensamiento inicial de que el encuentro de filosofía con los niños no funcionaría debido a la sospecha de que los niños no harían frente a tantos adultos en el aula, y se pregunta: “¿Es posible que mi modo inicial de pensar sea todavía un modo de mirar al niño como alguien menos capaz que el adulto?” (Tiago. Nota de campo. 15 de junio de 2015).

Si en la investigación con lo cotidiano podemos transformarnos, la escritura es, ahí, un movimiento privilegiado para la posibilidad de verse a uno mismo con extrañeza, de reflexionar sobre uno en el encuentro/enfrentamiento con las narrativas cotidianas. De ese modo, producir textos de y sobre el campo, traer u organizar por escrito las experiencias de la investigación es, también, poder leer(se), verse con extrañeza, buscar construir sentido en lo vivido.

Diferentes acontecimientos vividos a lo largo de la investigación se vuelven posibilidad de experiencia: actos del

habla, apuntes de lo que vivimos y presenciamos, documentos, actividades, conversaciones, un gesto, un silencio, una mirada, una respuesta que viene en contra de nuestra certeza... En fin, es la imprevisibilidad propia del vivir cotidiano lo que refuta nuestros saberes, nuestra seguridad epistemológica.

Los estudios con lo cotidiano abren posibilidades valiosas de conversación y reflexión, y nos provocan todo el tiempo a pensar modos de investigar que sean, al mismo tiempo, una formación y una apertura a la experiencia. En ese movimiento, investigar es construir sentidos, narrar experiencias, dar a leer y darse a leer, repartir ideas, acontecimientos y pensamientos... Ir, en suma, un poco más allá de lo que se es, pensar de una manera distinta de lo que ya fue pensado, prestar atención, escuchar y ver, buscar sentir en la relación de alteridad lo que pulsa y que, a veces asombrándonos, a veces enseñándonos, nos hace devenir otros.

## Bibliografía

- Alves, N. (2010). Sobre as razões das pesquisas no/dos/com os cotidianos. En Garcia, R. L. (org.), *Diálogos Cotidianos*. Rio de Janeiro: FAPERJ; Petrópolis: DPetAlíi.
- Alves, N. y Oliveira, I. B. (orgs.). (2008). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*, 3ª ed. Petrópolis: DPetAlíi.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes,
- . (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*, 2ª ed. São Carlos: Pedro e João Editores.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen.
- Benjamin, W. (1994). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense.

- Certeau, M. A. (2007). *Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- . (2012). *História e psicanálise: entre ciência e ficção*, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. (2011). *Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU.
- Coutinho, E (2008) Olhar no documentário. In: Bragança, F. (Org.). Eduardo Coutinho: Encontros. Rio de Janeiro: Beco do Azougue.
- Duhalde, M. (2012). Experiencias alternativas de formación docente: trabajo en redes y colectivos de educadores. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferraço, C. (2003). Eu, caçador de mim. En Garcia, R. L. (org.), *Método: Pesquisa com os cotidianos*. São Paulo: Cortez.
- Garcia, R. (org.). (2003). *Método: Pesquisa com os cotidianos*. São Paulo: Cortez.
- Kohan, W. (2012). Palavras, passos e nomes para um projeto. En Kohan, W. y Olarieta, B. F. (orgs.), *A escola pública aposta no pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. En *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, vol. 19 núm. 2, pp. 4-27.
- . (2010). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Morin, E. (1996). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Oliveira, I. y Geraldí, J (2010). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. En Oliveira, I. B. (org.), *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP et al.; Faperj.
- Ricouer, P. ( 2009). *Tempo e Narrativa 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Sampaio, C. (2010). Redes coletivas de (auto)formação docente: narrativas, experiências e a (re)construção de saberes e fazeres alfabetizadores. En Moraes, D. Z. y Lugli, R. S. (orgs.), *Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto)biográficas como espaços de formação/investigação*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Sampaio, C. y Ribeiro, T. (2014). Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. En Garcia, A. y Oliveira, I. B. (orgs.), *Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*, pp. 147-158. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: Faperj.
- Sampaio, C., Santiago, J. R. y Alves, R. (2016). Infâncias com as infâncias: narrativas de uma aproximação entre a filosofia e crianças de educação infantil. En *childhood & philosophy*, vol. 12, núm. 25, pp. 567-584. Rio de Janeiro: NEFI/UERJ. En línea: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/index>> (consultado: 03-2020).



## Capítulo 5

### Narrativas biográficas y enfermedades crónicas

Colores, "post it" y procesos de dolencia

*Elizeu Clementino de Souza*

*Traducción de Mauricio Vouilloz*

Eu queria ver no escuro do mundo  
Onde está tudo o que você quer  
Pra me transformar no que te agrada  
No que me faça ver  
Quais são as cores e as coisas  
Pra te prender?  
Eu tive um sonho ruim e acordei chorando ...  
Herbert Vianna, 1988 – Quase um segundo<sup>1</sup>

### Notas introductorias: metáforas e imágenes sobre procesos de dolencia

La metáfora utilizada en el texto parte de la idea del *post-it* como una imagen que los sujetos construyen sobre el proceso de dolencia y sus relaciones con la enfermedad crónica. El *post-it* es algo que se instala, que se adhiere de forma y colores diferentes dejando marcas inscriptas y escritas, en la sangre y en la vida misma, dimensiones diversas de cómo las personas que viven con VIH/sida se posicionan y construyen representaciones sobre la enfermedad y la propia

---

1 "Quase um segundo", canción de Herbert Vianna interpretada por su banda Os Paralamas do Sucesso, grabada en el disco *Bora-Bora* y lanzada en 1988 por la discográfica EMI con producción de Carlos Savalla y Paralamas.

identidad en su relación con la cronicidad. Colores, *post-it*, marcas de vida y la oscuridad del mundo son formas metafóricas que se articulan entre la canción y la imagen del *post-it* como puntos de partida fértiles para posibles análisis contruidos sobre las narrativas (auto)biográficas publicadas en la Sección “Cuenta su historia” de la *Revista Saber Viver*.

Las discusiones presentadas en el texto parten de teorizaciones sobre procesos de aprendizaje con la enfermedad, de acuerdo a las sistematizaciones construidas por Delory-Momberger (2016, 2013), Delory-Momberger y Tourette-Turgis (2013), Souza (2016, 2014a, 2014b) y la noción de Educación Terapéutica del Paciente (ETP), desarrollada por Tourette-Turgis (2015, 2013), Tourette-Turgis y Pereira-Paulo (2016) y Tourette-Turgis y Thievenaz (2014). Asimismo, en la configuración conceptual del abordaje recuperamos aspectos relacionados con el aprendizaje y las experiencias con enfermedades crónicas por parte de los propios sujetos. Entendiendo a dichos aspectos como constitutivos del campo de investigación en el área de la salud, siguiendo propuestas abordadas teóricamente por Pereira-Paulo y Tourette-Turgis (2016).

Las teorizaciones sobre aprendizajes biográficos con la enfermedad, narrativas biográficas y cuestiones relacionadas a la crisis de identidad y la reconfiguración de esta, inscriptas en las experiencias con la cronicidad, serán fértiles y potentes para los análisis sobre las narrativas de los colaboradores de la *Revista Saber Viver*, a través de las experiencias narradas por los sujetos sobre el proceso de dolencia y prácticas de resistencias vinculadas al acto de narrar la vida. En la oscuridad la enfermedad está marcada por la cronicidad, como un *post-it* que se pega e impregna la identidad personal, la identidad narrativa y social de personas que viven con VIH/sida.<sup>2</sup>

---

2 El análisis realizado aquí es la prolongación de una colaboración emprendida con la Université

El texto se organiza a partir de una discusión abreviada sobre los procesos de producción, circulación y recepción de la *Revista Saber Viver* y las dimensiones relacionadas a las narrativas y experiencias en el contexto de los aprendizajes biográficos con enfermedades crónicas, especialmente el VIH/sida, y toma como corpus de análisis las narrativas biográficas publicadas en la sección “Cuenta su historia”. Utilizaré en el análisis tres ejes temáticos organizados a partir de la clasificación de las narrativas, las cuales explicitan y articulan cuestiones identitarias y de reconfiguración de sí junto con la cronicidad, marcadas por el VIH/sida, por los procesos de aprendizaje con la enfermedad y por las representaciones sobre la enfermedad.

Aprender a vivir con la enfermedad, en sus más diversas formas, matices y colores, como una intervención que se inscribe en la vida, implica aprehender la enfermedad, especialmente la cronicidad, como una manifestación de la vida, como una disposición objetiva y subjetiva que presenta rupturas y reconfiguraciones de la identidad, frente a la forma en que los sujetos forman, enfrentan y reorganizan la vida y sus identidades para *convivir* con la enfermedad.

## **“Saber Viver”: producción, circulación y recepción**

Souza (2014a, 2014b), al realizar un primer análisis acerca del proceso de producción, circulación y recepción de la *Revista Saber Viver*, especialmente en lo que se refiere a la

---

Paris 13 – Sorbonne Paris Cité, en el ámbito del Laboratorio – Centre Interuniversitaire de Recherche EXPERICE, Eixo A “Le sujet dans la Cité: éducation, individuation, biographisation”, de la Université des Patients, particularmente en lo que se refiere a los estudios desarrollados sobre aprendizajes con la enfermedad y educación terapéutica del paciente, así como acciones iniciadas en el año 2014 por el *Grupo de Investigación (Auto)biografía, Formación e Historia Oral* (GRAFHO/PPGEduC/UNEB-CNPq).

arqueología de la impresión, afirma que la revista publicó su primer número en 1999 y el último, el número 50, en el año 2013.

En lo que se refiere a la producción, la *Revista Saber Viver* fue concebida y es organizada por *Saber Viver Comunicação*,<sup>3</sup> por medio de la coordinación y edición de Silvia Chalub, con Ester Machado como asistente de edición; entrevistas de Bruno Amorim, Ester Machado, Graça Portela, Luiza Toschi y Silvia Chalub; arte producida por la A4 Mãos Comunicação e Design; e impresión financiada por el Departamento de DST, sida y Hepatitis Virales del Ministerio de Salud.<sup>4</sup>

Al discutir cuestiones sobre la producción y circulación de la revista, de acuerdo a la información publicada en su sitio:

La Revista *Saber Viver* nace como una iniciativa de la ONG y Editora Saber Viver Comunicação, al contribuir para la calidad de vida, autoestima, formas de enfrentamiento y de resistencia en cuanto a los pre-conceptos sociales con respecto a las personas VIH positivo. La revista fue creada por Silvia Chalub y su primer número fue lanzado en 1999 (Año 1, n. 1, Oct./Nov. 1999) con una tirada de 6.000 ejemplares, [...] así

como de secretarías de salud y de laboratorios de medicamentos, con inversiones específicas de los laboratorios para la revista destinada a los profesionales de la salud. (Souza, 2014a: 119-120)

---

3 Para más información sobre la revista, consultar <[www.saberviver.org.br](http://www.saberviver.org.br)>.

4 Cabe aquí destacar que, hasta el número 30, la revista contó con financiamiento de los laboratorios de medicamentos retrovirales, y a partir del número 31 pasó a ser financiada por el Departamento de ETS/sida del Ministerio de Salud.

La *Revista Saber Viver* intenta, mediante su proceso de producción y circulación, especialmente dirigido a personas que viven con VIH/sida, contribuir a socializar la información acerca de las relaciones entre salud y enfermedades crónicas, así como otras cuestiones vinculadas a la ciudadanía, así como orientaciones para personas que viven y conviven con el VIH/sida.

La revista cuenta con soporte impreso y digital, y es distribuida gratuitamente a todos los servicios públicos de salud especializados en la atención y el acompañamiento de personas que viven con VIH/sida.

El análisis desarrollado tomó la edición impresa como objeto de investigación y, a través de diálogos teóricos y principios de la historia cultural, de la nueva historia y de la biografización, se pudo comprender prácticas y usos, modos culturales y sociales de circulación de ciertas ideas mediante las diferentes formas de representación sobre la dolencia y la cronicidad compartidas por los colaboradores de la revista y publicadas en la sección “Cuente su historia”, en torno a los procesos de aprendizaje y de reconfiguración de la identidad de personas que viven con VIH/sida.

La circulación de la revista ha contribuido, mediante la materialidad de lo impreso, con la promoción de la salud, información y ciudadanía para personas que viven con el VIH/sida. En cuanto a la producción y circulación, cabe observar que en diversos editoriales se resaltan aspectos relacionados a su origen y objetivos, situando de forma muy clara las acciones de cuidado y atención para personas que viven con VIH/sida, resultando en fértiles y potentes contribuciones para el desarrollo de la autoestima y la calidad de vida mediante procesos de aprendizaje con la enfermedad de personas seropositivas. La afirmación de la misión y de las intenciones de la revista se destacan en diferentes editoriales: en el primer número (1999) se explicitan los

objetivos; nuevamente en el número 30 (2004) tras el quinto año de publicación; una vez más en el número 45 (2009), cuando *Saber Viver* cumplió diez años; y, finalmente, en la edición del número 50, mediante un balance presentado sobre los treinta años del sida. En las diferentes editoriales se plantean las funciones y el alcance para el público al que se destina, así como los desafíos y la importancia de la circulación de información y de los distintas formas de apropiación, a pesar de todas las dificultades de financiamiento, sustentabilidad y continuidad de una publicación para personas que viven con VIH/sida de modo que es explicitado en varias editoriales y en el sitio de la revista:

La revista, que tiene como público las personas que viven y conviven con el VIH/sida, ejerce un papel fundamental para la calidad de vida y la autoestima de las personas seropositivas. Con artículos sobre el tratamiento, cuidado de la salud, alimentación, comportamiento, derechos y una sección de cartas que estimula la interacción entre los lectores, la publicación difunde conocimiento, rompe tabús y promueve cambios saludables en todos los involucrados con el tema sida.

Lanzada en 1999 con una tirada de seis mil ejemplares, distribuidos en solo tres servicios de salud en Rio de Janeiro, en poco tiempo la revista amplió su alcance. Actualmente, en cada edición, 120 mil ejemplares son distribuidos gratuitamente en más de 1000 unidades de salud e instituciones que actúan en el área del sida en todos los estados brasileiros.<sup>5</sup> (*Revista Saber Viver*, 2012, s/p)

---

5 Disponible en línea: <<http://saberviver.org.br/?cat=12>>.

La importancia y el papel asumido por la revista es innegable, principalmente para los profesionales de la salud y, posteriormente, para las personas que viven con VIH/sida, por la función social y el proceso de acompañamiento, escucha y publicación de narrativas de diferentes profesionales de la salud –médicos, psicólogos, enfermeros, farmacéuticos y asistentes sociales– y también, en la sección “Testimonios y Cuenta su historia”, narrativas biográficas de personas que viven con VIH/sida.

Los diferentes números publicados de la *Revista Saber Viver* pasaron por cambios y renovaciones tipográficas, así como ampliaciones de sus secciones, las cuales incorporaron debates y teorizaciones sobre la epidemia del sida; todo esto a la par de orientaciones sobre medicamentos, alimentación, actividades físicas, bienestar, grupos de convivencia y testimonios, así como secciones volcadas a la socialización de narrativas y experiencias con el VIH/sida por medio de la publicación de extractos (auto)biográficos publicados en la sección “Cuenta su historia” y en la sección de correspondencia.

Otro aspecto relevante vinculado a la revista se refiere a las acciones mutuas de ayuda mediante la publicación de historias y narrativas sobre la cronicidad de la enfermedad, sobre los impactos de la seropositividad y además, sobre las diversas formas en las que las personas viven, enfrentan, resisten, reconfiguran y prefiguran sus identidades a través del proceso de dolencia y del aprendizaje biográfico y cotidiano construido en/sobre la enfermedad.

El análisis realizado por Souza (2014a, 2014b, 2016) tuvo como objetivo evidenciar aspectos relacionados a la materialidad de la versión impresa y a sus formas de producción, circulación y recepción, considerar el modo en el que la revista es organizada y explicitar las estrechas relaciones entre los títulos de los números el material socializado en

las secciones “Comportamiento” y “Cuente su historia” y manifestaciones de cuestiones políticas, sociales, culturales y de salud pública acerca de la enfermedad, así como las representaciones sobre el VIH/sida, demarcando su función socio-política para personas que *con* viven con la cronicidad que implica el VIH.

Tras identificar modos de producción, circulación y recepción de la revista, se presentan las posibles implicaciones entre narrativas y aprendizaje biográfico con enfermedades crónicas, tomando como referencia las sistematizaciones construidas por Souza (2016, 2014, 2014a), por medio del análisis de las narrativas de colaboradores publicadas en la sección “Cuente su historia” de la revista *Saber Viver*. El enfoque adoptado aquí incide sobre fragmentos narrativos de los colaboradores de la revista en lo que se refiere al descubrimiento y diagnóstico del virus, modos de vida, relaciones afectivas y familiares, VIH y mujeres, gestación y VIH, maternidad e infancia con VIH, cuestiones jurídicas, prejuicios y discriminación que son puestos de manifiesto en las narrativas publicadas en la revista.

Las narrativas publicadas en la revista evidencian las estructuras discursivas y sociales de personas que viven con la enfermedad pero, también, formas en las que los sujetos, mediante sus narrativas, crean disposiciones y diversas formas de aprendizaje a partir de la cronicidad, construyendo formas de enfrentamiento y reconfiguraciones de identidad en el entrecruzamiento entre narrativas, biografías y discursos producidos con y sobre la enfermedad.

## **Cuente su historia: narrativas y aprendizaje biográfico**

El acto de contar historias y de narrar experiencias sobre acontecimientos cotidianos son fundamentales para las

reelaboraciones de la propia vida y, en consecuencia, para el aprendizaje que se construye sobre situaciones que nos colocan ante desafíos, demarcando modos de subjetivación o de enfrentamiento, frente las circunstancias de las experiencias.

Las relaciones que se insertan entre narrativas y aprendizaje biográfico implican formas discursivas y acciones de los sujetos sobre la vida propia y sus identidades, especialmente en lo que refiere a las historias con la dolencia, posibilitando movimientos, enfrentamientos y reconstrucción de identidades.

Vivir y aprender con la enfermedad y, especialmente, con la cronicidad, es un desafío que se coloca frente a la ruptura que se inscribe en las condiciones de salud y de vida de las personas. Vivir y aprender con la enfermedad es una disposición, un proceso de aprendizaje que, obligatoriamente, demarca otras experiencias sobre la vida y para con la vida. Eso implica desarrollar actitudes de aceptación, resignación, enfrentamientos del proceso de dolencia como una experiencia vital, especialmente cuando se trata de la *con* vivencia con la cronicidad del VIH/sida. Además, vale la pena resaltar que las representaciones sobre el VIH/sida se vinculan a los prejuicios y diferentes formas de discriminación y/o marginalización, creando o instalando dolor psíquico, físico, social y cultural sobre la propia enfermedad pero, también, posibilidades y desplazamientos de identidad y enfrentamientos sobre la enfermedad y su cronicidad.

El trabajo que hemos desarrollado en la red de investigación sobre enfermedades crónicas y aprendizaje con la enfermedad ha revelado los procesos de biografización, como los describe Delory-Momberger (2013), al destacar las interfaces entre salud y enfermedad, así como los aprendizajes junto a la enfermedad frente las dimensiones subjetivas y

objetivas que se instalan de modo existencial con la enfermedad y su cronicidad.

Los principios de la investigación (auto)biográfica han posibilitado profundizar sobre los aprendizajes con la enfermedad mediante narrativas sobre la propia dolencia. Dimensiones epistemológicas, metodológicas y cuestiones de análisis sistematizadas por Delory-Momberger (2012) y Souza (2014c) evidencian que la investigación biográfica nace de las intersecciones entre el individuo y lo social, al tomar la singularidad, sus implicaciones socioculturales, lingüísticas, históricas, económicas y políticas como acto constitutivo de la narrativa, que se manifiestan en las formas en las que los individuos se representan a si mismos y a los demás, frente a las disposiciones de temporalidad, las experiencias y reflexividades biográficas contenidas en el acto de narrar.

Las nociones de temporalidad, experiencias y reflexividad son principios estructurantes de la investigación biográfica y (auto)biográfica en la medida en la que se insertan en circunstancias y situaciones sociales e individuales, en una dialéctica entre lo singular y lo social, como territorios y marcas temporales de las narrativas frente a los sentidos y significados atribuidos por los propios sujetos cuando narran sobre sus historias de vida, sus identidades y su aprendizaje con la enfermedad.

Aprender con la enfermedad, según Delory-Momberger (2013), se configura como una experiencia vital, a través de los movimientos de aceptación, de confrontación y de reconfiguración identitaria que la propia enfermedad representa para los sujetos, especialmente cuando narran, en una perspectiva de biografización, sobre las condiciones existenciales y las experiencias con la propia enfermedad.

Vivir con la enfermedad es una experiencia que exige giros de la vida misma y aprendizajes cotidianos, los cuales

implican formas de confrontación con cuestiones sociales de representación de la enfermedad y de acciones de acompañamiento y tratamiento, así como de relaciones personales, familiares y profesionales que exigen de los sujetos diversas formas de vivir y narrar la propia vida y sus relaciones con la cronicidad.

Basado en los principios de la investigación (auto)biográfica, se analizan narrativas de los colaboradores de la *Revista Saber Viver* a partir de tres ejes temáticos –identidad y refiguración identitaria; aprendizaje con la enfermedad; representaciones sociales sobre la enfermedad–, mediante el análisis interpretativo- comprensivo (Souza, 2014c) de las narrativas publicadas en la sección “Cuente su historia” de la mencionada revista. En un análisis anterior, Souza (2016) describió los ejes de análisis y categorías relacionadas a los mismos, al afirmar que:

El primer eje se caracteriza por las cuestiones sobre identidad y reconfiguración identitaria, en la medida en que, casi en su totalidad, los fragmentos narrativos son movilizados por aspectos relativos a la publicitación o no de ser seropositivo como forma de preservación y de reconstrucción de la identidad por medio del silencio y/o del secreto que son construidos por los sujetos, como una de las formas de aprendizaje con la enfermedad frente a los prejuicios, discriminaciones y valores morales a los que están sometidos en la relación con la enfermedad. El segundo eje apunta al aprendizaje biográfico con la enfermedad, que aparece con frecuencia en las narrativas de experiencias concerniente a la relación médico-paciente y a los profesionales de la salud y salud pública, a la adhesión al tratamiento y medicamentos, así como las relaciones de trabajo y justi-

cia, relaciones afectivas, religiosidad, fe y autoayuda, grupos de convivencias, género, sexualidad y VIH, cuestiones familiares, embarazo, papel de las ONGs. El tercer eje de análisis está relacionado a las representaciones sociales de la enfermedad, incluidas en las manifestaciones de prejuicios, discriminación y segregación social, pero también involucrando modos de confrontación con la enfermedad, resistencias y prácticas de empoderamiento de modo explicitado en las narrativas de los colaboradores. (Souza, 2016: 67)

Estos ejes temáticos permitieron destacar, mediante el análisis de la sección “Cuenta su historia”, gracias al análisis interpretativo-comprensivo, cuestiones relacionadas a la identidad, en la medida en que las narrativas implican formas de preservación o no de la seropositividad, mediante el uso de seudónimos. En otros momentos se revelan las identidades de los colaboradores, lo que evidencia disposiciones de enfrentamiento con la enfermedad y la cronicidad, así como el proceso de aprendizaje biográfico con la enfermedad como acción referida en la narrativa.

Los testimonios publicados exponen, también, relaciones familiares, afectivas, de embarazo, prejuicio y discriminación; relaciones laborales y jurídicas, tratamiento y adhesión a los medicamentos; relación médico-paciente, religiosidad, autoayuda y grupos de convivencia, cuestiones de género, sexualidad y VIH, como marcas contenidas en las narrativas, fértiles para los procesos de aprendizaje vinculados a la cronicidad y empoderamiento de las personas que viven con VIH/sida. Aun así, para el análisis de las narrativas, cabe destacar que, tal y como fue sistematizado por Souza (2016), la revista se define como

... una publicación de dominio público y al evidenciar en diversas narrativas de la sección “Cuenta su historia” los datos (nombre, ciudad, dirección, e-mail y/o teléfono) de los narradores y, en algunos casos seudónimos, se optó por mantener la referencia del colaborador como fue publicada en la revista. (Souza, 2016: 67)

El análisis de las narrativas, por tanto, al adoptar los tres ejes temáticos, buscará verticalizar reflexiones sobre diagnósticos y aprendizajes con la enfermedad, formas de vivir con la enfermedad y sus implicaciones con la vida y la identidad de los sujetos, relaciones afectivas y familiares, aspectos relacionados con cuestiones de género, con énfasis en las relaciones entre el VIH y mujeres, embarazo y discriminación, y cuestiones jurídicas que son socializadas en las narrativas publicadas en la sección “Cuenta su historia”.

En lo que se refiere al diagnóstico, una vez descubierta la seropositividad, formas de enfrentamiento y relaciones afectivas, la narrativa de Simone, publicada en el número 8, revela cómo identificó su proceso de dolencia al narrar la historia con su novio, la muerte de este, el silenciamiento en relación a su seropositividad, la crisis que se instaló tras el descubrimiento, la sublimación con el trabajo, sus problemas de salud, la solicitud del test de una médica, el diagnóstico y la crisis que se instaló en su vida. La historia de Simone evidencia aprendizajes que fueron construidos con la enfermedad, las fugas iniciales, la búsqueda de la iglesia como espacio de ayuda y el reencuentro con su primer novio, la información sobre su estado de salud, la aceptación y la esperanza de la cura del sida, cuando afirma que:

## Dando la vuelta por encima

Hola, gente, espero que mi historia pueda ayudar a alguien. Hace cinco años estaba en pareja y me gustaba fielmente mi compañero, pero él siempre le escapaba mucho al comprometerse, posponiendo el casamiento. Un día, el volvió de viaje diciendo que quería casarse en un mes. No entendí aquel cambio y le pedí un tiempo. Él viajó nuevamente por trabajo y nunca más volvió. Después de mucho tiempo de espera, junté coraje y llamé a su familia (nunca les caí bien por ser yo pobre). Entonces, recibí la noticia más triste de mi vida: él había muerto. Fueron cuatro años de mucha tristeza y soledad. En ningún momento supe la causa de su muerte.

Intenté, en aquel momento, ocuparme únicamente con el trabajo y muchas veces olvidaba que tenía apenas 21 años. Los chicos intentaban acercarse a mí, pero yo me alejaba.

Cuando tenía 25 años (entre 1998 y 1999), empecé a tener problemas de salud. Después de pelearme con una amiga, apareció una irritación en la piel: era herpes. Una médica me pidió el test anti-VIH. Yo estaba seguro de que daría negativo, al fin y al cabo, tuve pocos novios. En febrero de 1999, recibí el resultado positivo. Mi vida cambió por completo. Estuve perdida, pero mi fe en Dios me dio fuerzas para iniciar el tratamiento.

Solamente después de eso, entendí porque mi novio quería casarse a las apuradas. Él supo que era seropositivo y que, probablemente, me había contaminado.

Él creía que, casándose conmigo, me podría dejarme amparada en el futuro.

Pensé en entrar en un convento. Creía que nunca más me relacionaría con nadie. Hasta que, en un domingo, yo estaba en la iglesia cuando me dijeron que un chico quería hablar conmigo. ¡Que sorpresa! Me encontré con mi primer novio. No nos veíamos hace 10 años. Lloramos juntos de emoción y nos propusimos retomar nuestra relación. Reuní todas mis fuerzas y le conté acerca de mi seropositividad. Él desapareció por un día. Al día siguiente, dijo que estaba dispuesto a enfrentar todo conmigo. Nos casamos dos meses después y estamos viviendo muy felices.

Sé que muchas personas que están en la misma situación tienen dificultades de encontrar la persona ideal. Pero no se rindan. En el momento cierto, esta persona aparecerá. Confíen en Dios. Estoy segura de que pronto tendremos la cura para el sida.

Un abrazo de su amiga, Simone (Dando..., 2001: 11)

La historia y narrativa de Jair sobre el diagnóstico y las diversas cirugías a las que fue sometido por culpa de una tuberculosis, además del apoyo, cuidado y acompañamiento por parte de la familia, fueron fundamentales para los modos en los que construyó formas de enfrentamiento de vivir con la enfermedad y la cronicidad de la enfermedad. Su narrativa evidencia confrontaciones que tuvo que construir para superar la crisis instalada por la enfermedad, su relación con el médico, con los medicamentos y con la alimentación, así como su actuación en la Red Nacional de Personas Viviendo con VIH/sida, Núcleo Recife, como

estrategia para enfrentar la enfermedad y disposición de ayuda para otras personas que viven con VIH/sida.

Tengo VIH, aunque feliz

Mi nombre es Jair. Tengo 28 años. Sé que soy portador del virus VIH hace 10 años. Tuve 6 cirugías debido a una tuberculosis ganglionar que tuve. Estuve en cama, pero gracias a Dios y a mi familia, especialmente a mi madre, no necesité ser internado. Fue la fase más difícil de mi vida. Pensé que no iba a poder ganar. Perdí 20 kilos. Mi peso normal es 72 kilos. Mido 1,81. ¡Parecía un esqueleto! Fue horrible. Hice tratamiento espiritual. Comencé a pensar en positivo y olvide que podría morir. Me puse en la cabeza que estaba con tuberculosis y que tenía cura! Tuve anemia por causa del AZT. Mi médico me cambio la medicación. No comía nada, solo frutas y líquidos. Gracias a Dios, mi mamá fue mi enfermera, cocinera, acompañante y todo lo que necesitase. Tuve suerte porque mi familia (mamá, hermana, papá y tías) me dio mucha fuerza para vencer esta batalla. Una cierta noche después de unos 45 días de cama, tuve un sueño en el cual comía de todo: arroz, feijão, fideos, carne, etc. Cuando desperté, pedí a mi mamá que prepare feijão y arroz para comer con harinas. Después de ese día, ino pare de comer!

Incluso pasé mi peso normal. Hoy, peso 84 kilos. El médico me pidió que hiciera dieta. Yo no le hago caso por que adoro comer y, lo mejor, ico como de todo!

Hoy soy uno de los coordinadores de la Red Nacional de Personas Viviendo con VIH/sida – Núcleo Recife – PE (que lucha por los derechos de los portadores de

VIH). Hago el curso de patología clínica, soy de una ONG/sida – ASAS (Asociación de Acción Solidaria), también doy charlas sobre VIH/sida y ETSs alertando e informando a las personas sobre cómo prevenirlas. Todo eso lo hago voluntariamente, sin ganar nada, y con cariño, satisfacción y mucho orgullo de ayudar al prójimo. Soy feliz. Estoy saliendo con una persona de 22 años que es portador de VIH. Estamos juntos hace 1 año. Nos amamos mucho. El mejor remedio para el VIH es ponerte en la cabeza que es solo un detalle y es muy insignificante para nosotros. Olvidémonos de él y vamos a pensar más en nosotros. ¡Vamos a amarnos más! Un fortísimo abrazo super, hiper, ultra, mega positivo para todos. Acuérdense de mirar en el espejo todos los días y decir: ¡me amo a mi mismo! ¡Voy a cuidarme! (Tenho..., 2001: 12)

En lo que se refiere a las relaciones afectivas y la búsqueda de un nuevo y gran amor, aparecen con frecuencia historias y narrativas socializadas por colaboradores de la revista sobre esa cuestión. Las narrativas de Valeria y Murilo revelan modos como la información para los compañeros, como acción inicial de la relación, es importantes y ética para que se pueda desarrollar un vínculo sin reservas, pero que la mayoría de las veces, tal y como explicita Murilo en su narrativa, no es fácil encontrar contención y entendimiento por parte de la otra persona en relación a la seropositividad. De hecho, revelarlo al compañero o compañera es fundamental, ya que omitir o negar la condición de seropositivo puede acarrear situaciones adversas en la relación. A diferencia de Murilo, Valeria optó por abrir el juego con el compañero luego del primer encuentro, lo que posibilitó, por la madurez y claridad del compañero, no desistir de la relación que iniciaban. Tras la experiencia

vivida, Murilo aprendió y cambió su postura, buscando informar a otras nuevas relaciones de su condición de salud. La escritura con función de aprendizaje también implicó modos de refiguración identitaria para Valeria cuando ella publicó el libro “Depois daquela viagem”, al relatar su shock ante el descubrimiento del VIH así como las consecuencias en su vida, como también le sucedió en varias situaciones a Murilo con los prejuicios y discriminaciones vivenciadas con otras personas.

### Encontrar la persona ideal no es fácil para nadie

Cuando se tiene el virus del sida todo se vuelve más difícil, pero no imposible. Valeria Piassa Polizzi, de 29 años, está en pareja hace dos años con Markus, un chico austríaco. Ella lo encontró durante un viaje a Nueva Zelanda. Antes de que el romance se encendiera, la primera movida de Valeria fue abrir el juego con Markus y contarle que era seropositiva. “Fue muy importante para nuestra relación que él supiera desde el principio. Varias personas seropositivas no le cuentan a sus compañeros que tienen el virus del sida. La relación se transforma en una cosa pesada y falsa”, dice Valeria.

Murilo Vale, de 23 años, pasó por esta experiencia. Con 19 años y tres de casamiento, descubrió que era portador de VIH. No tuvo coraje para contarle a su compañero. “Pensé en desaparecer. Quería terminar todo”. Cuando Marcio, de 44 años, descubrió que el compañero había escondido un asunto tan serio, el amor dio lugar a una gran discusión y a un sentimiento de traición. “Yo estaba muy enojado”. Marcio asume que la rabia solo no fue mayor porque él no se conta-

minó. “Después superamos esta fase comencé a ayudarlo en el tratamiento.” Mientras tanto, la relación ya no era la misma. El principal problema era la falta de sexo. Marcio no se adapta al uso del preservativo. Murilo, insatisfecho, se sintió sin salida y eligió renunciar al casamiento. Pero la relación de compañerismo y amistad persiste entre los dos.

Con la voz tranquila, con su modo suave y solidario, Murilo actualmente se viene empeñando en conquistar nuevas amistades y en ayudar a personas seropositivas. “No me arrepiento de haberme separado. Ahora me siento mejor haciendo cosas que no hacía antes, como viajar, conocer nuevos amigos y ayudar otras personas que viven con el virus VIH como yo. Ahora sé que no necesito estar en una relación para sentirme entero. Lo importante es que yo esté bien.”

Después de lo que pasó con Marcio, Murilo dice que aprendió la lección y prefiere contarle de frente a las personas que es seropositivo antes de comenzar una relación. “Ya me dejaron en el cine, teatro y shopping. Muchas personas no aceptan relacionarse con portadores del VIH. Algunos me llamaron después pidiendo disculpas, pero solo querían ser amigos. Pareja no. Aun así, prefiero contarle en la primera cita.”

Valeria escribió un libro en 1993, titulado *Depois daquela viagem* (Ed. Atica). En la historia, ella relata cómo fue el impacto de descubrir que era portadora del virus VIH con apenas 16 años de edad, infectada en la primera relación sexual. “Solamente después de exponerme a través del libro, comencé a contarle a otras personas que era seropositiva.” Después de

eso, por ende, surgieron situaciones parecidas a las de Murilo: “Varios chicos me dejaron hablando sola. Otros llegaron a decir: Sos muy linda, ipero con sida no da!”. Valeria reconoce que no es nada fácil asumir el sida para el otro. Antes de encontrar a Markus, ella estuvo más de cinco años sin estar con nadie. “Prefería estar sola que mal acompañada.” (Na busca..., 2000: 8).

Enfrentar y vivir el prejuicio, así como las representaciones sobre la enfermedad, son experiencias vulgares que se manifiestan en diferentes espacios sociales, clínicos y en la convivencia cotidiana. Las historias de Jussara y Carla son ejemplos de situaciones de discriminación y prejuicios vividas en el día a día, ya sea en el colectivo, en el consultorio del dentista o con amigos, pero también revelan estrategias construidas y opciones para compartir información con amigos para que puedan, a pesar de la enfermedad, desarrollar una postura de refugio, de respeto y de complicidad con las personas que eligen para hablar sobre sus experiencias y modos en los que viven con la cronicidad del VIH/sida.

### El terror de la discriminación

El miedo de ser discriminada por los amigos le causa pánico a Jussara, de 47 años. “No soportaría ver a mis amigos separando los vasos o alejándose de mí por el hecho de ser seropositiva”. En función de eso, ella escoge cuidadosamente a quien contarle que tiene el virus del VIH. Aun así, Jussara pasa por algunas situaciones delicadas. La entrada por el frente del colectivo con pase gratis es una de ellas. Ella cuenta que siempre es discriminada por los choferes: “Ellos me ven sin

ningún problema físico aparente, entonces se quedan con la espina. Algunos me preguntan qué es lo que tenía, pero nunca les digo”. En el espacio que Jussara se siente fortalecida es en el Hospital dos Servidores (RJ), donde es voluntaria del grupo de auto-ayuda Viví la Vida. “Me empecé a sentir bien cuando comencé a ayudar a otras personas, dándoles información y dándoles palabras de cariño”.

Carla, 29 años, descubrió que es seropositiva hace tres años. Viviendo en la ciudad de Macaé (RJ), ella ya pasó por algunas situaciones vergonzosas relacionadas con la discriminación. “Una vez abordaron a una amiga mía para contarle que yo tenía sida. Ella dijo que no dejaría de ser amiga mía por eso”, recuerda. Otro problema que Carla tuvo que enfrentar fue en una visita al dentista que le propuso atenderla en un día especial, lejos de los otros pacientes. “Su argumento era que su clientela podía asustarse y buscar otro dentista cuando supieran que el atendía seropositivos”, explica. Indignada, Carla nunca más puso un pie ahí y busco otro consultorio. (O pavor..., 2000: 8-9)

La *Revista Saber Viver* ejerce también un papel importante en lo que se refiere a las relaciones de género y orientaciones para las mujeres que viven con el VIH. Conflictos familiares, separaciones, nuevas relaciones y proyectos de vida abren posibilidades para reconstruir la vida, ansiar hijos nuevos y construir estrategias para enfrentar la enfermedad, especialmente por medio de la reconfiguración familiar y de la participación en grupos de convivencia, donde pueden socializar sus experiencias y también aprender con las historias de otras personas.

## Ganas de vivir

Mi nombre es Marisia, tengo 33 años, cinco hijos y un marido maravilloso. Me gustaría contarles mi vida a ustedes. Conocí un chico a los 15 años. Me enamoré. Como siempre, al comienzo era todo hermoso, pero, con el pasar del tiempo, descubrí que era un adicto a la marihuana y a la cocaína. A los 18 años, yo ya tenía 2 hijos. Cuando cumplí 20, tuve un nuevo embarazo, que fue bastante difícil, porque a diario, mi marido me pegaba. Finalmente, tuve el coraje para separarme y fui a vivir con mi mamá que me recibió de brazos abiertos, aun yo estando embarazada y con 2 hijos pequeños. Un día, supe por mi ex-suegra que su hijo estaba muy enfermo y que yo y los niños teníamos que hacernos un test anti-VIH. Los 20 días previos a la entrega del resultado fueron los más difíciles de mi vida. Cuando fui a buscarlos, para mi sorpresa, descubrí que mis 3 hijos no eran seropositivos para el VIH. Pero yo estaba infectada. El mundo entero se me vino abajo, pero encontré fuerzas para vivir. El papá de los chicos falleció en 1992. Me decidí a darme una nueva oportunidad y, después de algún tiempo y mucho sufrimiento, me enamoré de un chico que, cuando supo que yo era seropositiva, me aceptó con mucho cariño. Hoy, vivimos juntos. Tuve dos hijos más en esta relación (seronegativos) y mi marido sigue siendo seronegativo. O sea, tengo 5 hijos y un gran marido. Participo del grupo “Renacer”, formado por mujeres viviendo con VIH/sida donde recibo mucho apoyo moral y fuerza para seguir viviendo. Convivo con el virus hace 13 años y hasta hoy no necesité hacer el tratamiento contra el sida. No faltó mucho a mis consultas y me alimento muy bien. Voy a cumplir la promesa que le hice a mi familia de vivir muy bien.

Leo siempre la *Saber Viver* y, para mi, es un honor poder compartir un poco de mi vida con otros lectores de la revista. Un enorme abrazo a todos. (Vontade..., 2006: 11)

Las narrativas de Gilsa y Carla evidencian experiencias con el prejuicio, formas de enfrentar el aislamiento y modos en los que cuidan de los hijos que viven con VIH/sida, o el descubrimiento del VIH en el proceso de gestación. Así como Carla, otras tantas mujeres descubren cuando están embarazadas que tienen el virus del sida. El cuidado y acompañamiento médico son fundamentales para el embarazo y también para que la mujer pueda superar dualidades que aparecen entre la gestación, la enfermedad, el latido de la vida y el sentido de maternidad para su vida. Aprender a vivir con la enfermedad, aun siendo diagnosticada en el momento del embarazo, es una acción de fuerza y envalentonamiento que necesita ser vivido por la mujer, para que pueda, de alguna forma, a través de la adhesión al tratamiento y de las prácticas de acompañamiento médico, garantizar su calidad de vida y de la nueva vida que late.

Además de las acciones de cuidado, de acompañamiento médico, de participación en grupos de convivencia, el apoyo familiar es indispensable para que se puedan superar dualidades y conflictos emocionales y sociales, principalmente en el período del embarazo y después, con el nacimiento del hijo o hija, en lo que se refiere a los cuidados de la vida de la criatura, inscrita o no en la cronicidad de la enfermedad.

**"Me estoy preparando para contarle a mi hija que ella tiene el virus del sida"**

Mi marido fue el primero en saber que tenía el virus del sida y no me dijo nada. Pero yo desconfiaba y lo acabé descubriendo. En 94, me hice el examen y

constaté que tenía el virus. No mucho después, la peor noticia: mi hija menor, en aquella época con 4 años, también era portadora. Solo la mayor estaba libre de la enfermedad

Llegué al hospital Gafrée Guindle medio descontrolada. No podía aceptar que mi hija tuviese sida. Estaba desolada, no sabía qué hacer. Entonces, la Dra. Norma me aconsejó buscar las psicólogas que atienden en la inmunología del hospital. Eso me hizo muy bien. Yo conseguí superar muchos miedos, ahora estoy tranquila.

Me estoy preparando para contarle a mi hija, hoy con 9 años, que ella tiene el virus. Ella ya está comenzando a hacer ciertas preguntas, pero yo me escapo, no hablo. Tengo miedo a su reacción. Pero yo sé que es mejor que mi hija lo sepa por mí. El otro día, en el hospital, un chico dijo: “todos acá tienen sida”. Ella se enojó y dijo que era mentira, que ella no tenía. A veces es una maldita molestia. Como no quiero que la gente sepa, no puedo dejar a mi hija en la casa de sus compañeritas por causa de los medicamentos. A veces voy al baño para darle el remedio a escondidas. Todos estos problemas los comparto con el grupo de madres del hospital. Nosotras las sacamos barata. Mi familia sabe, pero no le importa. Fuera del grupo, las personas no entienden, entonces no sirve de nada hablar. Aquí, si una persona está bajo-neada, la otra le da fuerzas (Estou..., 2000: 9).

## Embarazada y seropositiva

Claudia, de 25 años, descubrió que tenía el virus del sida a los dos meses de gestación. Lloró mucho, pero

cree que lo mejor que le sucedió fue recibir este diagnóstico durante el embarazo: “Si no fuese por mi hija dentro de mi panza, yo seguramente no estaría tan bien como estoy ahora. Ella vino en el momento justo”, dice ella.

Así como Claudia, otras mujeres le revelan a *Saber Vivir* una parte de sus historias y nos hacen creer que un hijo es siempre una bendición, sea la madre VIH positiva o no (Grávida..., 2000: 8).

Al narrar sus historias con la enfermedad, los colaboradores de la revista evidencian diversas formas de cómo aprender a vivir con la enfermedad y con la cronicidad, al mismo tiempo que desarrollan estrategias para superar las adversidades de la vida, los prejuicios y las discriminaciones a las que son expuestos en diferentes espacios sociales: construyen dispositivos para vivir con la seropositividad.

Las rupturas identitarias y los procesos de reconfiguración son bastante personales, en la medida en que cada sujeto desarrolla acciones y actitudes de sumisión, entrega, confrontación y aprendizaje biográfico vinculadas al acto de narrar sus experiencias con la enfermedad.

La enfermedad crónica se inscribe y se instala, metafóricamente, como un adhesivo en la vida, como un *post-it* que siempre deja avisos sobre la cronicidad, manifestándose de formas y colores diferentes, a través de la temporalidad, del proceso de subjetivación y de los aprendizajes necesarios para que la vida tenga y gane otros sentidos y significados mediante la dolencia. Vivir con la enfermedad crónica es una disposición y un continuo que lleva al sujeto a superar rupturas identitarias y configurar su propia identidad como modo de vivir y de aprender con su propia experiencia y sus relaciones con la enfermedad.

## Bibliografía

- Delory-Momberger, C. (2012). Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. En *Revista Brasileira de Educação*, vol. 17, núm. 51, pp. 523-740.
- . (2013). Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques. En *Revista Education Permanente*, vol. 195, núm. 2, pp. 121-131. París: CNAM.
- . (2016). A experiência da doença: um tocar do existir. En *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, vol. 25, núm. 46, pp. 25-31.
- Delory-Momberger, C. y Tourette-Turgis, C. (2014). Vivre avec la maladie : expériences, épreuves, résistances. En *Le sujet dans la cité – Revue Internationale de Recherche Biographique*, núm. 5, pp. 134-38. París: L'Harmattan. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento002](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento002)>; <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento005](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento005)>; <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento006](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento006)>.
- Paulo-Pereira, L. y Tourette-Turgis, C. (2016). Quand mon corps parle, qu'est-ce que j'apprends? En Delory-Momberger, C. (dir), *Éprouver le corps: corps appris, corps apprenant*, pp. 203-214. París: Èrès.
- Souza, E. C. (2014a). Tentativa de exploração e de interpretação do estar-no-mundo: discursos, poderes e fabricação de identidade. En Souza, E.C., Balssiano, A. L. y Oliveira, A-M. (orgs), *Escrita de si, resistência e empoderamento*, pp. 115-138. Curitiba, PR: CRV.
- . (2014b). "Savoir vivre" avec la maladie: apprentissages biographiques et récits de résistances. En *Le sujet dans la cité – Revue Internationale de Recherche Biographique*, núm. 5, pp. 138-148. París: L'Harmattan.
- . (2014c). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. En *Educação/Santa Maria*, vol. 39, núm. 1, pp. 39-50.
- . (2016). Existir para resistir: (auto)biografia, narrativas e aprendizagens com a doença. En *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, vol. 25, núm. 46, pp. 59-74.
- . (2018). *Linhas Críticas*, vol. 24, pp. 64-84. Brasília, DF.
- Tourette-Turgis, C. (2013). Dossier Apprendre du malade. En *Education Permanente*, núm. 195. París, CNAM.
- . (2015). *L'éducation thérapeutique du patients: la maladie comme occasion d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

- Tourette-Turgis, C. y Paulo-Pereira, L. (2016). Reconhecer a experiência e a *expertise* do doente: um dispositivo inovador: a Universidade dos Pacientes. En *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*. vol. 25, núm. 46, pp. 33-44.
- Tourette-Turgis, C. y Thievenaz, J. (2014). L'éducation thérapeutique du patient: champ de pratique et champ de recherché. En *Savoirs – Revue Internationale de Recherches en Éducation et en Formation des Adultes*, núm. 35, pp. 11-48. París: L'Harmattan.
- Vianna, H. (1988). *Quase um segundo – Os Paralamas do Sucesso*. En *Bora-Bora*. São Paulo: Gravadora EMI.

## Fuentes

- Dando a volta por cima. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 2, núm. 08, p. 11, dic. 2000; ene./feb. 2001. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=depoimento008](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=depoimento008)>. (Consulta: 20-08-2017).
- Encontrar a pessoa ideal não é fácil para ninguém. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 1, núm. 04, p. 8, abr./may. 2000. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento004](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento004)>. (Consulta: 20-08-2017).
- “Estou me preparando para contar para minha filha que ela tem o vírus da Aids”. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 1, núm. 2, p. 8, dic./ene. 1999/2000. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento002](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento002)>. (Consulta: 20-08-2017).
- Grávida e soropositiva. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 1, núm. 05, pp. 8-9, jun./jul. 2000. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento005](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento005)>. (Consulta: 20-08-2017).
- O pavor da discriminação. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 1, núm. 06, pp. 8-9, ago./sep. 2000. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=comportamento006](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=comportamento006)>. (Consulta: 20-08-2017).
- Tenho o HIV, porém feliz. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 2, núm. 12, p. 12, set./oct. 2001. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=depoimento012](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=depoimento012)>. (Consulta: 20-08-2017).
- Vontade de viver. *Revista Saber Viver*, Rio de Janeiro, año 6, núm. 35, p. 11, ene./feb./mar. 2006. En línea: <[http://www.saberviver.org.br/index.php?g\\_edicao=sua\\_historia035](http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=sua_historia035)>. (Consulta: 20-08-2017).



## Capítulo 6

# Narrativa, cuerpo y performatividad

Ana Arévalo

Mauricio Núñez

### Introducción

La aparente contradicción que vivimos como humanos entre la dimensión corporal y mental no corresponde a una dicotomía esencial, sino que más bien es fruto de una concepción arraigada en nuestra cultura occidental, heredera del dualismo cartesiano (la clásica separación entre *res cogitans* y *res extensa*), que dicotomiza tanto nuestra auto-percepción como nuestra visión del mundo y separa la dimensión corpórea de la esfera mental o consciente, aunque percibimos que ambas están presentes (ya sea más o menos tensionadas o más o menos armonizadas) en nuestro modo de estar en el mundo como humanos/as. Es posible interpretar esta suerte de contradicción o dicotomía, que también vivimos en el espacio y tiempo cotidianos (en nuestras relaciones y en el espacio social), desde las categorías de las que se valió Nietzsche (2001) para interpretar el mundo (desde la esfera del arte), provenientes de la mitología de la Grecia clásica, y que tienen como referentes las figuras griegas de **Apolo** y Dionisio, que representan la tensión entre

dos dimensiones o impulsos contradictorios: lo apolíneo y lo dionisiaco. Lo apolíneo se refiere a la armonía, el orden, el sosiego y la estabilidad, cualidades que en su conjunto pertenecerían a los atributos de la dimensión racional del mundo y lo humano. Por su parte, lo dionisiaco se refiere al descontrol, a la pérdida de límites, al caos, la embriaguez, la tensión y contradicción en sí mismas, atribuibles a todo aquello que escapa a la esfera de la razón, esto es, vinculadas a lo sensible y/o corpóreo, donde yacen aquellos rasgos. Podríamos decir que estas dos fuerzas habitan de modo tensionado o por momentos armónico en la esfera de los acontecimientos y acciones humanas, y las podemos reconocer efectivamente en la vivencia cotidiana, en las constricciones del día a día que como humanos nos conminan a tomar postura en función de nuestro espectro de posibilidades de acción y los modos de posicionarnos en relación con nosotros/as mismos/as, los/as otros/as y el mundo. Pero si extrapolamos a la dimensión social, en específico al espacio educativo, por ser las escuelas instituciones primordialmente normativas, sujetas a un orden (técnico, racional o ético), no suele tolerarse al interior de ellas la confluencia de orden y descontrol, y suele imponerse el orden disciplinario, que redundando en el control de los cuerpos, la racionalidad de los saberes expresados en el currículum oficial y los roles forzados (que tienden a crear, de manera ficticia, identidades fijas tanto en docentes como en estudiantes), ya que se entienden como valores intrínsecos, vinculados al correcto funcionamiento de la institución. Tanto la racionalidad moderna que fundó a la escuela como institución como la educación entendida desde la idea de legalidad (Contreras, 2005) no contemplan la acogida o el trabajo con aquello no previsto o incierto, aquello que contenga el signo de la alteración o la disrupción (como pueden ser las vidas de quienes llegan a ella) y que, si aparece, debe erradicarse o corregirse.

En el presente escrito nos proponemos explorar fenomenológicamente el lugar que ocupa el cuerpo junto con la palabra en el trabajo de indagación narrativa con docentes, con el fin de examinar sus relaciones, tensiones y articulaciones posibles. En otras palabras, queremos mostrar cómo se manifiesta la dimensión corporal cuando se despliega la indagación escritural y, a su vez, el efecto en el desarrollo de la escritura narrativa cuando se activa el cuerpo, así como las implicancias performativas del lenguaje, a partir de la elaboración e indagación de relatos de experiencia.

El lugar a través del cual exploraremos dicha relación será la experiencia que como equipo de investigación hemos desarrollado en talleres de indagación narrativa con profesoras/es del sistema escolar, donde hemos puesto en marcha la activación de la corporalidad y la escritura, que corresponden de modo análogo a la dicotomía que anunciábamos al comienzo, la cual configura la escisión cultural, experiencial e ideológica que habitamos en tanto docentes y sujetos de educación. Y el tomar como referente una experiencia situada, constituye el punto de partida irrenunciable cuando de elaborar una reflexión se trata, a partir del axioma de que no existe experiencia de pensamiento sin referencia a una experiencia vivida (Zamboni, 2002).

## **Narrativa del cuerpo**

Desde nuestra percepción más básica y fundamental, desde nuestras experiencias más tempranas y continuas, vivimos y nos percibimos habitando un cuerpo; más precisamente, nos autopercebimos como cuerpo: “el cuerpo no está separado del sujeto, encarna su condición y es solidario de todas las materias que provienen de él durante la vida” (Le Breton, 2008: 125).

Se trata de un cuerpo sexualizado y sensualizado que se despliega en el tiempo y el espacio, en el que a través del movimiento, del tacto, de las imágenes que elaboramos, de lo que nos ocurre frente a la presencia o la ausencia de otros cuerpos, del encuentro de miradas, de los tonos de voz y de la emoción que nos atraviesa se expresa nuestra condición corpórea, que es la condición de posibilidad para actuar, pensar y dar sentido a las formas de estar en el mundo.

Así, el cuerpo determina transversalmente todo lo que experimentamos. Esto tiende a asumirse con naturalidad, pues contamos con su extensión para *poder ser*, y por ello pareciera constituir el depositario o condición material para poder ejecutar nuestros propósitos racionales o anhelos emocionales.

Pero el cuerpo ¿es solo el lugar donde se vuelca nuestra subjetividad? ¿Cómo se relaciona cuerpo y subjetividad? La primera distinción que encontramos es entre cuerpo y corporalidad. Según Cachorro, quien sigue a Foucault, el *cuerpo* es “la superficie de inscripción material de todos los sucesos, el sitio donde se graban todos los desfallecimientos, las felicidades, los placeres” (2008: 2) mientras que la *corporalidad* responde a la “reflexión fenomenológica que se hace sobre su materia” (la del cuerpo), que se configura entonces como un acto de consciencia que atribuye la cualidad de “original e individual” (2008: 3) a esta dimensión de lo que somos. Esto supondría un *aprender a ser*, a pensarse que hace que el cuerpo contenga y a la vez influya en la construcción de la subjetividad, la que por consiguiente solo puede imaginarse e interpretarse en los sujetos a partir la observación del cuerpo.

Es decir, podemos nombrar los órganos internos, tomar muestras de sangre, divisar lunares, tocar la piel. Las dimensiones que escapan a estas descripciones

son la subjetividad corporal, la sexualidad, los modos de relación que el sujeto tiene con su propio cuerpo y que deviene en subjetividad. La producción de ese saber es relacional y subjetivo, es producto de trayectorias biográficas. La subjetividad exige interpretaciones complejas porque en ella, se anidan los deseos, placeres y pasiones del cuerpo que han sido elaboradas en formas desiguales (singulares y distintas) por los actores. (Cachorro, 2008: 5)

En este sentido, explorar la propia corporalidad –la biografía del cuerpo– implica comprender cómo se generan y cómo mutan en mi subjetividad las diversas representaciones de las prácticas sociales y culturales que voy experimentando en mi ser material, y cómo a partir de eso me desenvuelvo y actúo. Así, el análisis de la corporalidad debe ser entendido como un flujo, como un diálogo de mutua influencia –a veces caótica– entre el cuerpo, la subjetividad y el medio, y no una construcción lineal donde meramente se vuelquen o se depositen experiencias y aprendizajes. Entendiendo, por ende, que “las representaciones son el resultado de un recorrido experiencial plagado de eventos que marcan al cuerpo [y] se engendran en las formas de asumir los procesos configuradores de la cultura corporal” (Cachorro, 2008: 5), hablar de corporalidad, implica hablar de prácticas sociales que inequívocamente incluyen a los demás y sus otras corporalidades, a modo en que me relaciono y me conozco a partir del vínculo con otros cuerpos y a la manera en que creo una autoimagen corporal según con quien y donde me muevo. Y esto es interesante, pues solemos concebir a nuestro cuerpo como el límite que justamente marca la individualidad, aunque su despliegue y transformación no puede ser concebido sin los otros. En este sentido, “existe una relación [estrecha] entre la representación social

del cuerpo y la vivencia corporal del individuo” (Cachorro, 2008: 5) y, a pesar de que la auto-imagen se refiera a uno mismo, queda de manifiesto que aquel reflejo depende en mayor medida de la mirada de los demás que de las constataciones y seguridades físicas propias.

## **Sobre nociones de performatividad**

Cuando hablamos de performatividad nos referimos, en principio, a actos de habla que conllevan la ejecución de una acción. Así, por ejemplo, el juez dice al acusado por un crimen grave cometido “lo condeno a cadena perpetua”, o bien, cuando los novios en su ceremonia de bodas dicen “acepto”, enuncian en ambos casos actos performativos de habla por los que una realidad, hasta entonces inexistente, toma forma, en estos ejemplos, la condena y el compromiso. Una acción performativa puede dar cuenta además de una situación en curso, algo que se está haciendo en otro momento, en otra temporalidad, como un presente referenciado (por ejemplo, “estoy tomando un medicamento” o el conocido enunciado “estamos trabajando para usted” o “estamos trabajando en ello”). De este modo, la performatividad le otorga existencia y sentido a los actos de habla.

¿Existe alguna relación entre la noción que estamos manejando de performatividad y la indexicalidad del lenguaje por la que los enunciados cobran sentido en sus contextos de producción? La indexicalidad se presenta como condición de significatividad situada y compartida por una comunidad y es una propiedad de la función performativa del lenguaje (tal como lo es la reflexividad). Las palabras son inseparables de su contexto de producción y su significado es situacional (Guber, 2001). Los relatos tienen mucho de estas marcas lingüísticas por las cuales las vivencias son recreadas.

Otra noción de performatividad se encuentra asociada a la idea del hacer, de la ejecución, de la realización (“to perform”). Asociada a la manifestación de todo tipo de minorías puestas en tensión con las políticas de la exclusión (minorías sexuales, étnicas, productivas), la performatividad como ejecución viene a ser equivalente a una puesta en escena teatral, donde los personajes cobran vida, existen y cuestionan el orden impuesto por los poderes y las relaciones de subordinación social. En este marco situamos a los docentes, como grupo social puesto en lugar de minoría por la falta de reconocimiento social y de “auto-invalidación”, que acepta actuar desde un lugar reproductivo hasta que un acto performativo abre en ellos “legitimación, afirmación y construcción de identidad”. En ese ámbito, la “performance”, en tanto actividad social, colectiva o individual, es una forma de la imposición/instauración de su condición particular que es asumida desde una actitud militante que configura dicha condición (Aguilar, 2007: 5). El acto performativo que construye identidad es reactivo pero se consolida, evidentemente, en la producción de relatos escritos. Ahora bien, hemos visto que dicha performatividad se potencia por la activación, como recurso, de la conciencia corporal y la memoria emocional.

## **Las narrativas docentes y los recursos teatrales para su construcción**

El teatro es claramente una herramienta de utilidad para la formación de profesores. No tanto como expresión artística, sino como disciplina del cuerpo y las emociones que nos permite acceder a modos de conciencia que no se alcanzan desde la racionalidad. Es importante considerar en este punto que los recursos que permiten la emergencia de

la conciencia van a tener un impacto directo en el desarrollo profesional docente, bajo una concepción de profesionalidad ampliada que, hoy vemos, necesita considerar los planos de la corporalidad (Núñez, Arévalo y Ávalos, 2012; Arévalo et al., 2016).

Desde la práctica teatral recogemos algunas nociones del trabajo con y desde las emociones. El método Stanislavski se ha erigido en este punto como referente en cuanto a la relación entre memoria emocional y performance teatral. Para nuestro trabajo hemos de considerar la relación entre memoria emocional y performatividad, conducida esta última a su expresión lingüística, particularmente su expresión escrita. Así, en la descripción del trabajo con la memoria emocional, Stanislavski plantea un ejemplo de una situación que refleja el sentido y la transformación que experimenta la memoria frente a un acontecimiento con impacto emocional. El impacto que deja el ser testigo de un accidente grave en las calles de Moscú genera una huella emocional, un recuerdo sobre el que ve cómo se transforman sus sentidos y su propia disposición hacia éste. ¿Desde dónde ver, entonces, el acontecer?

Es asombrosa la influencia que ejerce el tiempo sobre nuestros recuerdos emotivos. [...] Si el primer día quería escribir una crónica periodística [sobre el accidente], si después pensaba en una nota de carácter filosófico, hoy me sentía inclinado a la poesía, al vuelo de la lírica. (Stanislavski, 2003: 223-224)

Pero la memoria emocional no viene sola y, en ocasiones, puede ser bloqueada, tal vez por necesidad de “supervivencia emocional”. Desde nuestra experiencia, la memoria emocional viene asociada a la conciencia corporal, desde donde podríamos decir que incorporar (cfr.

lat. *in-corpore*) una vivencia a la estructura límbica del cerebro sería anclarla a la memoria emocional del sujeto (Varela et al., 1991). Entonces, volver sobre esas memorias que han quedado registradas en nuestros cuerpos nos devuelve un evento, un acontecimiento o un incidente y los hace nuevamente presentes para su resignificación, que entonces puede ir desde la “crónica periodística [...] al vuelo de la lírica”.

## **¿Qué viene a ser la conciencia corporal en este contexto?**

La conciencia corporal hay que entenderla como el resultado de la suma de disposiciones que se operacionan a través de ejercicios de movimiento, respiración, imaginación y juegos escénicos, todos ellos orientados a hacernos disponibles a lo que de la experiencia vivida ha quedado registrado en el cuerpo. Por ello hablamos de ponerse a la escucha del cuerpo como la acción de sensibilizarse a sus movimientos, sus tensiones, sus descansos, de modo tal de poder reconocer las emociones que lo habitan y que están asociadas a situaciones e historias vivenciadas, ya desde el protagonismo directo o desde la experiencia vicaria, es decir, la experiencia tomada de otros, vivida por otros.

La conciencia corporal es el piso para lograr una conciencia emocional desde donde poder avanzar, a través de una práctica escritural, en la construcción de la experiencia. La experiencia es, en este punto, necesariamente consciente y la escritura nos ayuda a perfilarla de un modo más preciso.

Trabajar la conciencia emocional, entendida como la capacidad de percibir las propias emociones y las emociones de los demás, implica desarrollar la au-

toconciencia, introspección y reflexión a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean [...]

El propósito esencial que la ha impulsado ha sido el de promover el desarrollo emocional de los futuros maestros de educación primaria a través de la conciencia emocional y la regulación emocional. Para ello, las estrategias formativas se han articulado en torno al trabajo de experimentación y conciencia corporal y la auto-observación proyectada en el proceso de escritura. (López, Barba y Muñoz, 2016: 121)

En el enfoque que venimos desarrollando, las narrativas docentes son el resultado de un proceso de concienciación (en términos freirianos) que, partiendo del recurso a la corporalidad, se va construyendo como identidad del sujeto y tomando forma en los escritos de relatos que erigen la experiencia como expresión de la sabiduría de la práctica.

La incorporación de la dimensión corporal al taller de documentación narrativa tuvo que ver con la reconciliación y resignificación de y con la corporalidad abandonada y en pugna con el quehacer docente, desde la necesidad de superar la fragmentación de sí como profesores, bajo la idea que el cuerpo es el lugar donde se inscriben, construyen y reconfiguran los acontecimientos del existir del profesor/a en la escuela (Gallo, 2009). Se trata, en definitiva, de comprender la experiencia docente, como experiencia inherentemente corporal y subjetiva, que permite hacernos conscientes de los intercambios sensibles que se producen entre los actores educativos a través del diálogo corporal, y nos plantea, por tanto, la necesidad urgen-

te de repensar la relación entre cuerpo y pedagogía.  
(Arévalo, Núñez y Lepe, 2016: 190-191)

Cuando trabajamos en pos de la conciencia corporal, partimos con ejercicios de respiración y relajación, alternados con ejercicios de movimiento que nos llevan a hacernos disponibles a la escucha de lo que nos afecta del mundo, y particularmente del mundo escolar. “Qué me duele de la escuela” fue una pregunta inicial que instalábamos en talleres asociados al levantamiento de proyectos educativos territoriales, en consonancia con la implementación piloto de la ley de Nueva Educación Pública para Chile.

En términos metodológicos, partíamos desde una idea fuerza y a su vez transversal a nuestra propuesta: la noción del “senti-pensar”, acuñada por la reconocida epistemología integradora de Varela y Maturana (De la Torre y Moraes, 2002), que permitía explorar en aquellas ideas o nociones que perturban, inquietan, en definitiva, que se viven desde la emoción y la cognición integradas. (Arévalo y Núñez, 2017: 25)

Una vez trabajada la sensibilización primera a nivel corporal, solemos proceder a situar a los participantes ante relatos de experiencia que despiertan una diversidad de respuestas emocionales. Para ello, la pregunta es ¿qué me provoca? Entonces, la emoción se presenta, desde su raíz corporal, como la respuesta a cómo nos afectan las situaciones presentes en los relatos. Una vez trabajados los modos de afectación podemos reconocer una cierta apertura a lo que podríamos llamar una forma de sensibilización y de conciencia emocional. Es, entonces, el momento propicio para comenzar a trabajar en la construcción de los propios relatos a partir de un primer esbozo manuscrito, para luego

pasar a un ejercicio de memoria emocional que describiremos a continuación.

Es importante destacar que la primera versión de un relato de experiencia (la primera entre varias reescrituras) se pide como manuscrito. La escritura a mano, como el trazo a mano alzada en el dibujo, pareciera estar asociada al despertar de áreas específicas del cerebro que de otro modo no son activadas, esto es, las zonas de las emociones y de la memoria (Jiménez, 2003). Con la primera versión emergen ya en líneas gruesas los elementos que configurarán el relato de la vivencia. Mucho de ello está asociado al mundo emocional, pero, como culturalmente tenemos vedado el paso a dicho espacio, solo se observa enunciado o mejor dicho anunciado.

Con la primera versión de las historias pasamos a un ejercicio con el cual buscamos indagar en la memoria para conectarnos con las emociones asociadas a los momentos descritos en nuestros relatos. El ejercicio es muy simple, pero de gran potencia. Se trabaja en parejas donde uno cuenta a viva voz un episodio descrito en su relato inicial mientras el otro se dispone a la escucha atenta y activa. Aquel que cuenta su historia tiene los ojos vendados. Una vez acabado el relato, y siempre con los ojos vendados, viene un momento de devolución en el que aquel que ha escuchado atentamente vuelve a la historia, es decir, la vuelve a contar en primera persona, como si él o ella fuera su autor, pero yendo a lo esencial de ésta, tomando frases que quedaron resonando o repitiendo palabras sueltas cargadas de un significado particular, todo esto mientras el autor original escucha en silencio, recibiendo su propia historia, reencontrándose con ella. Lo que entonces ocurre es que las frases, las palabras así dichas, acarician, envuelven y, a veces, golpean a quien ha sido y es su protagonista, llevándolo a un momento de recreación emocional en el cual comienzan a aparecer detalles, olores,

texturas, miradas antes no reconocidas, no halladas en el primer conjuro hecho por la escritura inicial. Luego, el ejercicio se repite invirtiendo los roles. Lo importante es destacar que, una vez acabado el ejercicio de memoria emocional, se procede a una nueva escritura del mismo episodio, donde se amplía el registro de lo inicialmente relatado a partir de las sensaciones surgidas desde la memoria emocional.

Desde aquí podríamos decir que el lugar de la memoria es el de las emociones y que dichas emociones, y por tanto la propia memoria que las contiene, se encuentran encarnadas en nuestro ser completo, pudiendo ser expresadas en una serie de manifestaciones performativas, sobre todo cuando se trata de memorias colectivas (Counsell y Mock, 2009) (cf. con noción de enacción en Varela, Thompson y Rosch, 1991). Llevarlas o conducir las a la mente no es más que hacerlas emerger del lugar de su encarnación, hacerlas conscientes, dejando primero al cuerpo hablar de ellas, para luego dejar que las palabras tomen su parte en esta epifanía y así dotarlas de sentidos que desde ya sabemos nunca serán definitivos. [...] Trabajamos pues la dimensión de la corporalidad asumiendo que, por dicho relato, que es del movimiento, del tacto, de los aromas, de la presencia, del encuentro, de las miradas, de la voz con sus diversas tonalidades y de la emoción corporeizada, el cuerpo piensa, reflexiona (Arévalo et al., 2016). Se trata pues de una forma de reflexividad encarnada, corporeizada que amplifica el registro de lo que ha sido seleccionado como “lo memorable”. (Arévalo y Núñez, 2018: 27)

Si el desarrollo de la conciencia pone en juego el desarrollo profesional, tal como lo señaláramos unas líneas atrás,

aquí nos vemos frente a una diversificación de la misma, pasando por niveles igualmente diversos de conciencia corporal, conciencia emocional, conciencia discursiva y conciencia enunciativa.<sup>1</sup>

## Narrativa de la palabra

La capacidad narrativa, expresada en el uso del lenguaje, imágenes y metáforas en un marco de existencia temporal (Ricoeur, 1999), nos faculta como humanos para nombrar el mundo (Freire, 1997) para dar cuenta de nosotros, de lo que somos, de lo que hemos sido y hacemos a través de la palabra. De esta forma, el lenguaje corresponde a un fenómeno que da cuenta de nuestra condición humana consciente. A su vez, el potencial dialógico del lenguaje nos permite desplegar el diálogo con nuestra experiencia y la de los/s otro/s: “el lenguaje constituye el [...] medio por el cual podemos transformar la experiencia [...] en una forma simbólica que crea, mediante su naturaleza intrínsecamente discursiva, una relación conversacional” (Van Manen, 2003:54).

Por su parte, la escritura en torno a la experiencia vivida pretérita permite revivir su dimensión emotiva: recordamos lo que nos produjo una fuerte emoción (Zamboni, 2002), ampliamos sus significados y, a través del acto selectivo del recuerdo y el olvido, articulamos el hilo de sentido de lo vivido como memorable. Así, como vehículo de reconstrucción de sentido (*sentido* en su triple acepción: lo

---

1 Entendemos por conciencia discursiva la claridad que emerge en el sujeto en relación a su práctica, asociada a la posibilidad de hablar de y dar cuenta de ella; es decir, a entender por qué hacemos lo que hacemos. Luego, la conciencia enunciativa tiene que ver con los niveles de conciencia que surgen en relación a los enunciados que producimos en un formato escrito, es decir, con la posibilidad de dar cuenta de por qué decimos lo que decimos en relación a un incidente, un contexto o unos sujetos asociados (Núñez, 2009; Giddens, 1987).

significativo, lo que nos orienta y lo más sentido), el lenguaje narrativo posibilita la expresión de la subjetividad y, a través de la elaboración de la experiencia, potencia la transformación del sujeto (Ferrer, 1995) en su relación con el mundo.

El cuerpo y la palabra, como lugares en que se manifiesta la subjetividad y la vivencia individual trazada por la dimensión relacional con los/as otros/as, constituyen lugares privilegiados para la indagación de la subjetividad, la elaboración de la experiencia vivida, la reconstrucción de sentidos y, potencialmente, la emergencia de saber, un saber de experiencia.

Como veníamos sosteniendo, la necesidad de explorar en el cuerpo cuando se trata de los y las docentes tiene que ver con lo que está en juego en sus procesos identitarios, es decir, con la necesidad de hacerse presentes como seres corpóreos (así como la necesidad de dejar de silenciarse, de ejercer la capacidad de decir(se) quién se es y qué constituye lo que hace un/a docente) para superar aquella dicotomía entre cuerpo y sujeto, o entre el cuerpo-palabra (constitutivos del sujeto) y los roles asignados desde fuera, a fin de no desaparecer como sujetos docentes integrados, diversos y singulares a la vez. Y su importancia radica en que en este reconocimiento se juega el valor político de lo que un/a docente es, que consiste en el derecho –en su doble vertiente política y epistemológica– de los y las profesoras de hablar de educación, como planteara Elbaz (1991).

A continuación, mostraremos algunas reflexiones surgidas en la experiencia de trabajo con narrativas docentes que consideramos interesantes de relevar, por cuanto éstas nos muestran los modos en que, a través de la activación del cuerpo y la palabra, se hace manifiesta la subjetividad de los y las profesoras, la riqueza que surge del diálogo entre la corporalidad y el lenguaje encarnado en ellos/as, las dimensiones performativas implicadas en sus narrativas y

el lugar de la emoción y la memoria como posibilitadoras de la emergencia de la consciencia profesional, que surge a partir de la elaboración de su experiencia docente.

## Las narrativas como actos de existencia y ejecución

Una profesora enfrentando al alumno imaginado,  
experimenta la imposibilidad de mirar, como  
si una barrera se alzara impidiendo, a pesar  
de su ausencia física, la vinculación con el  
otro. Se presenta así una fuerte resistencia,  
un no querer estar en la situación

Diario de aula de la formación práctica

Hace ya unos 10 años, frente a la escritura de casos de estudiantes, una profesora en práctica profesional logró identificar un posible caso que, por su complejidad, se presentaba como un caso potencial que permitiría acceder a múltiples aristas de problemas comunes ya presentes en los salones de clases. Se trataba de la condición sexual de un estudiante que abrió una discusión sobre la diversidad, el género y la violencia en la escuela y la familia. Se trató de una interesante apertura a realidades frente a las cuales en ese momento apenas se comenzaba, muy tímidamente, a abrir la mirada; tal vez, incluso, una realidad frente a la cual la profesora en cuestión presentaba sus propias resistencias y prejuicios. La profesora reconocía el potencial formador de escribir un relato sobre este caso, pero expresó abiertamente que no quería hacerlo, que le daba “miedo”.

La primera vez que lo vi sentí un gran desconcierto,  
pues no supe reconocer, por su apariencia, si era hom-  
bre o mujer [...]

Al iniciar el segundo semestre, se me designó el curso al que correspondía Sergio. A decir verdad, había olvidado que él estaba ahí y, por lo mismo, me llevé una gran sorpresa cuando entré a la sala y lo vi. Durante esa misma clase, Sergio se me acercó y me preguntó por qué razón no lo había entrevistado como a otros de sus compañeros (esto en alusión a las entrevistas que con mis compañeras realizamos en el marco de una investigación). Le respondí que no se preocupara, que ya tendríamos otra oportunidad para que él pudiera manifestarse. En ese momento, desconocía que esto trataría sobre él... (Extracto de relato de una profesora en formación).

Cuando se inició el ejercicio de indagación, la profesora practicante fue agotando las fuentes hasta llegar a la figura del profesor jefe (titular) del curso al que pertenecía el estudiante. A partir de este momento, los enunciados que constituyen el relato se van configurando, con el peso de las emociones evocadas, como golpes de látigo.

Él me miró serio y me preguntó: “¿Estás segura que quieres saber de la vida de Sergio?” Yo le respondí que sí y que si él sabía algo más de información, por favor me la diera. Grande fue mi sorpresa cuando el profesor me dijo: “Entonces deberías saber que Sergio fue violado el año pasado por un pariente cercano.” No podía creerlo. Estaba comenzando a armar el *puzzle* de su vida.

A los pocos días, tuve una conversación con Sergio. Comenzamos hablando de su infancia, me cuenta que ésta no fue del todo apacible. “Profe, supiera todo lo que he tenido que vivir. Cuando yo era más

chico, cuando tenía como 10 años, mi padrastro me pilló dándome un beso con un pololo y me pegó, me pegó mucho”. Noté que sus ojos se llenaban de lágrimas y quise abrazarlo, a lo que me respondió: “no es necesario, profe. Nunca nadie se ha compadecido de mí.” Para distender un poco la situación, y al darme cuenta que a pesar del calor Sergio no se quitaba su polerón, lo incité a que lo hiciera. Él nuevamente me sorprendió con una de sus bombas: “le contaré, profe, que después que me pegó, al otro día, mi padrastro me quemó con aceite, y desde ahí que siempre ando con polerón, porque tengo todos los brazos marcados.” Creo que nunca había sentido tanta pena. Quería abrazarlo y sentía que, dada la vulnerabilidad de Sergio, no podría hacerlo. Él no quería mi lastima, ni que le dijera pobrecito. Él quería que yo lo comprendiera, que entendiera el por qué es de la manera que es. Atiné a decirle que sentía una profunda admiración por él, por su fortaleza. La verdad es que no se me ocurría nada más. Sergio me dijo que no me preocupara, que ya lo había superado. Sus ojos, sin embargo, no decían lo mismo. Le pregunté si alguna vez había buscado ayuda psicológica, a lo que respondió: “Sí, pero no me ayudan en nada. Yo sé los caminos que debo seguir”. También agregó lo siguiente: “No me gustan los hombres como el profe Mauricio [su profesor jefe]. El año pasado yo me cambié de colegio porque ya no podía seguir ahí. El año pasado me violó un tío. A propósito, quiero hacerle una pregunta.” En ese momento sentí una tremenda angustia, la cual, creo, se evidenció en mi rostro. Prosiguió: “Yo siempre digo que soy casto... porque lo soy, ¿cierto? Yo no quise tener nada con él, se lo juro, profe.” Frente a esta pregunta solo lo abracé y le dije: “Sergio, si

te abrazo no es porque siento lástima, sino porque admiro tu fortaleza. Y sí, tú eres casto, que eso no te atormenta.” Sentí la confianza de Sergio, quien me respondió el abrazo. (Extracto de relato de una profesora en formación)

Tomemos ahora prestadas las palabras de otro relato, escrito esta vez por una profesora con mucho tiempo de experiencia de aula en el cuerpo. Su nombre es Angélica. Su relato nos pone frente a otro estudiante en el que inicialmente veía un problema asociado a las formas de evaluación a las que debía responder. La profesora inició su trabajo de indagación orientado a comprender la experiencia del muchacho. Fue entonces que su construcción del problema comenzó a tomar nueva forma, orientada esta vez a una realidad también muy extendida en el mundo escolar: la ausencia de los padres y/o apoderados de los estudiantes, su ausencia física, su ausencia orientadora, acompañante, vigilante y colaboradora con la escuela. Mucho se habla de la alianza escuela-familia, una alianza que hoy se encuentra fuertemente desarticulada. ¿Qué resulta interesante para nuestro propósito del escrito de Angélica? Su relato presenta una forma clara, coincidente con la noción de performatividad:

En un comienzo, cuando inicié este relato, persistentemente y casi latente, como en un zoom, en forma intercalada aparecía y desaparecía el alumno Meneses, de la especialidad de Mecánica. Su caso era cotidiano, tenía elementos particularmente comunes, no constituía el más extremo, ni el más estremecedor, era un caso más, como el árbol que está frente a mi oficina y que veo todos los días por la ventana (hace poco me di cuenta que era un ciruelo).

Hay en este primer párrafo una serie de imágenes que permiten apreciar la construcción que la docente está realizando de este caso. Su lenguaje metafórico ayuda a darle fuerza a las ideas: el zoom, la latencia, lo común del mismo caso lo van dibujando como parte de una realidad cotidiana. Es común, no es especial, y remata esta definición con la figura del ciruelo que de tanto verlo no genera ningún cuestionamiento, ninguna pregunta, ningún reconocimiento de su especificidad. Tantas veces ha visto Angélica este árbol que ya no llama su atención; tantas veces han pasado estudiantes como Meneses (o el propio Meneses) por su oficina que su caso tampoco llama ya su atención. Sin embargo, algo cambia a partir del ejercicio de escritura que se le ha propuesto en el marco de un diplomado. En una sesión de trabajo, Angélica se nos acerca y dice “¿Saben lo que me ha pasado? Hace años que desde la ventana de mi oficina veo un árbol. Hoy, mientras escribía este relato sentí la necesidad de mirarlo y por primera vez me doy cuenta que es un ciruelo... Lo mismo me ocurrió escribiendo sobre Meneses”. El acto escritural se convierte en ese momento en un acto performativo que le da vida y sentido al relato que se estaba generando.

Como argumento puedo señalar que necesitaba escribir sobre él, me resultaba curioso y si hubiese tenido que definir un tema habría señalado que correspondía a reevaluación, sin embargo, al leer y comentar con mis compañeros para luego reescribir, la fisonomía inicial cambió... se corrió una cortina... estaba ahí en el lenguaje, en las quejas, en las relaciones, en la obviedad... Me di cuenta por qué lo había escrito.

Al decir “se corrió una cortina”, Angélica logra ver lo que no era evidente pero sí era obvio. Como si fuera un gesto físico, este enunciado permite abrir la perspectiva inicial que

se tenía sobre un sujeto y sobre un problema de la escuela que es común a la mayoría de las instituciones escolares, pero del cual no se habla.

## Otros ejemplos

Juancho es un antiguo estudiante del profesor Augusto. Él ya no está presente en la vida de Augusto, o al menos eso es lo que creemos. Juancho es el tipo de sujeto que deja trazas emocionales no resueltas en un docente. El conflicto es vivido en un tiempo pasado, pero es evocado en un ejercicio de memoria que desde la corporalidad (memoria emotiva) va a restituirlo, no con el afán de volver sobre viejas heridas sino para reconocer que la experiencia está inscrita en una realidad corpórea.

El pasado de Augusto es abierto como una caja de Pandora y nos lleva a los años ochenta, donde aparece la figura de Juancho:

Juancho era un alumno de enseñanza media que sufría los efectos de alguna enfermedad que le dificultaba el andar y provocaba rigidez en sus brazos y rostro, lo que le provocaba dificultad para hablar, aunque se hacía entender. El entorno vulnerable y la situación de Juancho generaban una “protección” y “apoyo especial” hacia él. Yo le asignaba mejores puntajes a sus respuestas y era menos estricto en sus evaluaciones y comportamiento. (Arévalo y Reyes, 2018:137)

Sin embargo, a pesar del trato especial otorgado al estudiante, este presentaba reacciones que en su momento fueron incomprendidas y, no justificadas, pero sí permitidas o soportadas por los docentes. Tal vez la condición propia de

su enfermedad generaba algún grado de tolerancia frente a actos y reacciones que bajo otras condiciones hubiesen sido del todo rechazadas. La violencia verbal es parte de la experiencia cotidiana que muchos docentes sufren hoy en la escuela y de lo que se ha dado a conocer como “malestar docente” (Cornejo, 2009).

Un día ante la entrega de una nota (o un llamado de atención), Juancho me respondió de manera insolente; algo como “ándate a la cresta”. Tuve ganas de pegarle, pero obviamente me contuve. Sentí mucha rabia, y quizás al no expresarlo hacia afuera, percibí en mi cuerpo una especie de descarga eléctrica. (Arévalo y Reyes, 2018: 137)

La emoción es contenida y va dejando marcas como la sensación de una *descarga eléctrica*. La emoción es olvidada, pero su marca es fácil de reconocer por el sujeto cada vez que la situación vuelve a presentarse.

Años después Juancho ya era un exalumno. El sindicato de profesores organizó un bingo. Yo estaba a cargo de la entrada. Juancho llegó con un amigo, quizás con trago. Querían entrar gratis. Les expliqué que no se podía, había que pagar. Juancho me mandó a la cresta. No recuerdo exactamente sus palabras, pero fue muy agresivo. Ya no sentí aquella electricidad recorriendo mi cuerpo, solo mucha ira. (*ibid.*)

El relato de Augusto acaba con un gesto performativo, algo así como un acto liberador de aquella emoción contenida por tanto tiempo: “Veinticinco años después, con la distancia que da el tiempo, te lo quiero decir claramente, Juancho: ¡Ándate a la mierda!” (*ibid.*).

¿Qué significa que el cuerpo sea depositario de la experiencia? En ocasiones tratamos inconscientemente de ahogar un recuerdo porque nos hace daño. Hablamos aquí de emociones que se asocian a la memoria de un evento que no ha logrado avanzar al estado de experiencia, pero que se mantiene latente a la espera de algo que vuelva a activar la emoción entonces vivida. Así, el cuerpo late con emociones que se mezclan y se confunden, cuyo origen no logramos identificar claramente, pero que siguen presentes y construyendo estados de vigilancia y alertas para cuando un nuevo evento nos haga recuperar la memoria postergada y, en consecuencia, actuar de un modo casi programado.

Los trabajos de Varela, Thompson y Rosch (1991) nos han dado pistas relevantes para comprender la importancia de ponerse a la escucha del cuerpo en pos de la toma de conciencia de lo vivido para, entonces, avanzar desde allí a la construcción de experiencias. Nada hay que no haya quedado *cifrado* en nuestros cuerpos, nos recuerda el poeta cubano Severo Sarduy (1987). Es por esta razón que nuestro afán ha sido, desde un tiempo a la fecha, explorar el mundo de la corporalidad, buscando descifrar desde la memoria emotiva aquello que quedó y que nos constituye como sujetos.

## **“Aprendí”**

Una de las experiencias más relevantes vividas como equipo, donde pudimos explorar la relación entre el lenguaje del cuerpo y el de la palabra fue la desarrollada con el Movimiento Pedagógico y con docentes del Colegio de Profesores de Chile (asociación gremial) durante los años 2015 y 2016 a lo largo del territorio nacional. Se trataba, mediante un trabajo en taller, de ponernos a la escucha de las voces de los docentes, de sus historias relatadas e inscritas

en sus cuerpos para, desde ahí, rescatar su experiencia y el saber contenido en ella, a fin de poner de manifiesto en el espacio público este saber invisibilizado y silenciado en un contexto como el nuestro, permeado por políticas neoliberales y lógicas eficientistas, que han impactado hondamente en la profesión docente.

### *¿Cuál era la motivación para trabajar con estos dos lenguajes?*

Queríamos acompañar un proceso de exploración en las vivencias de los docentes, lo que suponía sumergirse en su subjetividad a partir de la idea de que el cuerpo encarna la condición del sujeto (Le Breton, 2008: 87) de tal modo que está indisolublemente unido a todos los acontecimientos de su vida educativa, ya que entendemos que el cuerpo es el lugar donde se plasman las consecuencias de las transformaciones socio-culturales y las presiones que se viven a diario (y que se instalan a ratos como huellas dolorosas). Por esto, el taller se visualizó como un espacio de diálogo colectivo, de expresión de la voz y la vivencia docente, cuya meta era reflexionar en torno a su quehacer en las escuelas y problematizar los discursos, las prácticas y las instituciones que los afectan, con el propósito final de buscar e imaginar diversas posibilidades de actuación en sus distintos contextos de trabajo.

De este modo, acompañando al Movimiento Pedagógico en una de sus fases, y habiéndonos encontrado con una diversidad de profesores de parte importante del país, pudimos tener acceso a una diversidad equivalente de relatos de experiencia de los cuales surgen claras evidencias de la relación cuerpo-emoción-performatividad-escritura. Uno de esos relatos fue escrito por una profesora de primaria del norte de Chile, Elba Gutiérrez. En su relato los enunciados son actos performativos claros, actualizados, vigentes, que

toman cuerpo, que se pueden palpar y que tienen un evidente impacto en el nivel reflexivo y la dimensión política de su relato. Se trata de un texto donde la memoria emocional ha mediado en el surgimiento de una lectura que Elba realiza de su propio contexto profesional. Veamos algunos extractos de este relato.

Las situaciones que comencé a vivir en esta escuela son únicas, particulares para mí. [...]

"El aprendizaje no se da entre desconocidos", no recuerdo donde leí esa frase tan cierta. Llegar a una escuela con índices de vulnerabilidad cerca del 90%, es más que un porcentaje, hay que aprender los lenguajes corporales de los niños, porque ni ellos a veces pueden expresar oralmente lo que les sucede [...]

Recuerdo que Barbarita, de cuarto básico, llegó aún más calladita y más triste de lo usual. Ese día aprendí que los abrazos y los besitos en la frente a veces no son suficientes, y que la tristeza no deja aprender. ¿Como se educa a un niño triste? [...]

El excesivo y muchas veces inútil tiempo que se invierte en el trabajo administrativo no perfecciona, ni desarrolla, ni enriquece el quehacer docente; lo organiza, tal vez, pero solo eso (eso también lo aprendí). "Agobio" lo llaman ahora, yo lo llamo esclavitud del tiempo [...]

Aprendí que en este sistema lo más importante son los resultados, transformar a los niños con características específicas, en productos en serie. Y entendí también que el aprendizaje de hoy se ha transformado en una

competencia, que sirve para inflar los egos de los que tienen ventajas [...]

Nadie dice que uno como profesor abraza, contiene, detiene, alienta, persuade, escucha, siente, es imposible no involucrarse. No hay tiempo para sentimentalismos en el currículum, ¿verdad? La recompensa de vuelta son expresiones de cariño sincero [...]

Debo decir que es en la escuela donde más he aprendido, y son ellos los que me han enseñado las cosas más esenciales. Hay una y mil historias que contar, de Martina y sus ganas de jugar eternas, de Sebastián, un niño agresivo que se volvió tan dulce, de Juan y su aprendizaje sobre el suicidio, de Valesca y su rol de madre con sus hermanos; con ellos he aprendido muchas cosas, pero, ¿habrá alguien que quiera escuchar? Lo siento, solo debería entrar a clases y demostrar indiferencia, y entender de una vez que los niños se clasifican en inicial, intermedio y avanzado. Debo disciplinarlos y borrarles las ganas de jugar, detener la esencia de niño. Debo enfocarme, prepararme y prepararlos para la competencia de este año, aun cuando ellos solo estén en segundo básico (aunque a Rubencito y a mí no nos importe su resultado). (Gutiérrez, 2016)

El relato que nos ofrece Elba es un grito, un llamado de atención, como una voz que se levanta buscando ser oída pero que, a la vez, se sabe excluida: “¿Habrá alguien que quiera escuchar?”, ¿alguien que esté dispuesto a romper con las políticas de la exclusión, políticas que se perciben como justas o ajustadas a las necesidades-país por quienes las generan, pero que se encuentran en los hechos supeditando,

subordinando, sometiendo a los docentes, simple y llanamente a una “esclavitud del tiempo”?

En este relato, por la voz de Elba, cobra vida el sujeto docente como sujeto social que cuestiona el orden de las cosas imperantes en la escuela por ser ajenas a la realidad, por carecer de sentido, porque configuran la política de *lo que nos duele de la escuela*. Por este relato se levanta la voz de los docentes y, desde un acto performativo evidente, un acto político, su voz se afirma, se legitima y construye identidad.

No es posible concebir (ni autoconcerbirse) el sujeto docente en su condición de actor y sujeto histórico (con la facultad de decir, actuar y transformar su propia realidad), si en el contexto de su trabajo se lo ve, considera y trata bajo la noción de un rol definido desde una instrumentalidad devoradora, que lo abandona al silenciamiento de su palabra y al disciplinamiento de su cuerpo. Al enmarcar al cuerpo de este modo lo ponemos a distancia, categorizándolo como algo distinto del pensamiento y excluyéndolo del mundo de los cuerpos (Nancy, 2003), de los cuerpos integrados, diríamos, para quedar en la pura soledad de objetos vacíos, instrumentalizables. Bajo estas perspectivas mecanicistas, el cuerpo siempre es objeto, un cuerpo-objeto bajo el cinismo pretencioso de mostrar un cuerpo-sujeto, que se representa para nosotros en un mundo de apariencias, remedos de carne sin presencia, espesor ni presencia actuante (Nancy, 2003).

Pero el autoconcebirse como sujeto es también una posibilidad que se recrea desde la toma de conciencia corporal, emocional y discursiva, que da paso a una nueva performatividad que se expresa nuevamente por la palabra. Elba lo señala claramente en su enunciado central: *Aprendí*. Desde allí se abre un mundo de posibilidades esperanzadoras para los docentes, posibilidades liberadoras para poder actuar, para saber actuar.

## Bibliografía

- Aguilar, H. (2007). *La performatividad o la técnica de la construcción de la subjetividad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. En línea: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol7/pdf/La%20performatividad%20o%20la%20tecnica%20de%20la%20construccion%20de%20la%20subjetividad.pdf>> (consulta: 04-01-2019).
- Arévalo, A. y Núñez, M. (2017). Las narrativas en el desarrollo de deliberaciones, sistematizaciones y validaciones en contextos comunitarios: una propuesta metodológica para un Proyecto Educativo Territorial en el centro-norte de Chile. *Revista del IICE* núm. 42, pp. 1-20.
- . (2018). Cuerpo, emoción y palabra escrita en el trabajo con la memoria y la construcción de la experiencia docente. En Menna M. E. y Barreto A., *A Nova Aventura (Auto)Biográfica, Tomo III*, pp. 37-62. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS.
- Arévalo, A. y Reyes, L. (2018). *Palabra Docente. Narrativas de profesores y profesoras del sistema escolar en el Chile actual*. Santiago de Chile: Ocho Libros (Colección PTE).
- Arévalo, A., Núñez, M. y Lepe, Y. (2016). De la vivencia a la experiencia: los relatos docentes y los saberes que encierran. En *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*, pp. 183-211. Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Salesianos Impresores S.A.
- Arévalo, A.; Fernández, B.; Hidalgo, F.; Lepe, Y.; Miranda, Ch.; Núñez, M.; Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. 150, núm. 4, pp. 223-242.
- Contreras, J. (2005). Estudiantes que investigan: un camino de libertad. En *III Jornades Universitàries "La investigació como a procés de formació"*, "Què canvia la investigació formativa a l'aula universitària?". Vic, España. En línea: <[http://consejoderedieupn.blogspot.mx/2005/09/estudiantes-que-investigacion-un-camino\\_01.html](http://consejoderedieupn.blogspot.mx/2005/09/estudiantes-que-investigacion-un-camino_01.html)>Página antigua>.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. En *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30 núm. 107, pp. 409-426.
- Counsell, C. y Mock, R. (2009). *Performance, Embodiment and Cultural Memory*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Elbaz, F. (1991). Research on Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse. En *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23 núm. 1, pp. 1-19.

- Ferrer, V. et al. (1995). *Déjame que te Cuento: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Freire, P. (1997) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da que pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, vol. 35 núm. 2, pp. 231-242.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Gutierrez, E. (2016). Aprendí. En *Saberes de la experiencia. Relatos pedagógicos de docentes de Chile*. Movimiento Pedagógico, Colegio de Profesores de Chile, Salesianos Impresores S.A.
- Jimenez Velez, C. (2003). *Neuropedagogía, lúdica y competencias: nuevos métodos desde las neurociencias para escribir, leer, hablar, estudiar y utilizar pedagógicamente las inteligencias múltiples*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Le Breton, D. (2008). Cuerpo cotidiano. En *Antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- López, M., Barba, B. y Muñoz, M. (2016). La conciencia corporal como herramienta en la formación inicial del profesorado. En *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 14 núm. 2, pp. 119-134.
- Núñez, M., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14 núm. 2, pp. 10-24. En línea: <<http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html>> (consulta: 03-2020).
- Núñez, M. (2009). *Le raisonnement pédagogique dans l'identification des difficultés scolaires et son évolution en situation d'interaction professionnelle*. (Thèse de doctorat, Université Laval). En línea: <<http://amicus.collectionscanada.gc.ca>> (consulta: 03-2020).
- Nietzsche, F. (2001). *El Nacimiento de la Tragedia*. Madrid, México, Buenos Aires: EDAF.
- Sarduy, S. (1987). *El Cristo de la Rue Jacob*. Barcelona: Edicions del Mall.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre si mismo en el proceso creador de la vivencia*. Traducción de Jorge Saura. Barcelona: Alba.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT.

Zamboni, C. (2002). Adelina Eccelli: la universidad es mi pueblo. En Zamboni, C., *El Perfume de la Maestra*. Barcelona: Icaria.

## **Parte II**

### **Segundo Movimiento:** resonancias espesas y particulares

---



## Capítulo 7

### Los discursos sobre la enseñanza desde una perspectiva descolonial

Desdibujamientos e inflaciones

María Marta Yedaide

#### El portal: la recuperación de una memoria hospitalaria (y configurante) de este relato

Asumimos la participación en este libro como una oportunidad de compartir los aprendizajes generados en el marco de una investigación doctoral<sup>1</sup> que han exigido –desde el comienzo y con continuidad, a modo de constante interrelación discursiva– la reconsideración de los sentidos y significados vigentes respecto de la narrativa en sus (múltiples, polifacéticas) relaciones con la investigación educativa. A propósito de la producción de la tesis de referencia se han transitado caminos exploratorios –fuertemente contingentes y sensibles al contexto local– que conducen a tensionar los alcances de los giros lingüístico y hermenéutico y las vocaciones modernas/coloniales de parcelación y disección

---

1 *El relato "oficial" y los "otros" relatos sobre la enseñanza en la formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP.* Tesis producida en el marco del Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y dirigida por el Dr. Luis Porta (CONICET, UNMDP).

que persisten en nuestros tiempos. Estos dislocamientos se recuperan en este texto a partir de dos términos que buscan anudarse –a través de un recurso poético particularmente intencional– a las imágenes mentales de *desdibujamiento* e *inflación*. El desdibujamiento se mostrará como el producto necesario y natural de ejercicios cotidianos de (auto) arro-gación discursiva, mientras que la inflación se propondrá como una analogía potente para significar la productividad y presencia de lo narrativo en el dominio de lo social.

Comenzaremos por describir los enclaves y circunstancias de la investigación doctoral como modo de explicitar coordenadas que no sólo señalan el territorio sino que conforman las verdaderas (y productivas) decisiones interpretativas respecto de los supuestos comprometidos y los sentidos involucrados. Elegimos preluar esta reconstrucción de la memoria de la investigación con la figura del portal ya que habilita una preconfiguración del territorio, al dotarlo de un núcleo de sentido propio, así como la posibilidad de proponer una suerte de rito de paso hacia él.

La voluntad de abordar el relato “oficial” sobre la enseñanza como interés central de la tesis respondió oportunamente a una inquietud frente a la abundante –a la vez polisémica y ambigua– concurrencia de sentidos sobre la enseñanza en el paisaje discursivo local, comúnmente articulada en torno a la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989; Fenstermacher y Richardson, 2005), las buenas prácticas o configuraciones didácticas en el nivel superior y la postulación de una Nueva Agenda de la Didáctica como matriz disciplinar (Litwin, 1996, 1997, 2008). Sobre estas grandes cuestiones era posible reconocer un corpus de conocimientos ya validado y que resultaba condicionante para los proyectos de investigación locales. Sin embargo, este corpus estaba siendo paulatina y oportunamente interpelado por los marcos interpretativos de las entonces emergentes e

incisivas pedagogías críticas y descoloniales (Porta, Álvarez y Yedaide, 2013; Porta y Yedaide, 2013, 2014, 2016; Yedaide, 2016, 2017b; Porta y Yedaide, 2017).

Este posicionamiento frente a los conocimientos instituidos/instituyentes de nuestro entorno –parcialmente configurantes de las producciones discursivas locales, como decíamos– nos situó oportunamente ante la necesidad de indagar no sólo las significaciones concurrentes en relación con la (buena) enseñanza sino en la narrativa en sí, como modo privilegiado de (re)construcción de sentidos. Encontramos la articulación semiótica de la narrativa con el lenguaje y el discurso plagada de lugares comunes pero también de voluntades de discernimientos; el desplazamiento del eje de análisis al plano pedagógico y la intervención de lo crítico y lo descolonial nos permitieron, no obstante, ejercer una licencia en su abordaje. Orientados por el interés de comprender cómo operaban las narrativas institucionalizadas –que podían objetivarse, decidimos, como relatos “oficiales” por estar investidas de autoridad y tener estado público– los aportes de Jerome Bruner (especialmente 2003), Bajtín (2011 y otros), Angenot (especialmente 2012), Bamberg (2004, 2005,) entraron en diálogo con las producciones de pedagogos críticos y descoloniales (entre los cuales la extensa obra de Michael Apple, Paulo Freire, Henry Giroux, Joe Kincheloe, Peter McLaren y Catherine Walsh exige ser reconocida) con el fin de recortar para el análisis el universo de lo narrado como hecho social, político y cultural, en cuyo seno se desatan permanentes luchas por la (re)institución de sentidos. Sin desconocer el amplio dominio de lo no discursivo o prediscursivo en la (re)construcción social del sentido (Bourdieu, 2008, 1999; Wacquant, 2005), restituimos no obstante la primacía de los enunciados, así como su voluntad retórica (Brown, 1987) para la interpelación y la insurgencia política. Esta mirada

se distanciaba tanto de las definiciones del relato implicadas en la investigación y la indagación narrativas, embanderada por la comunidad académica de Connelly y Clandinin como de los desarrollos específicos alrededor del método (auto)biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006). Es precisamente en este punto de extravío respecto de la matriz original asociada al GIEEC donde es posible fundar el desdibujamiento y la inflación a la que aludiremos de lleno en este trabajo, que reconoce la primacía de las pedagogías críticas y descoloniales como prevalencias discursivas (relatos “oficiales” o discursos dominantes) de referencia.

## Los desdibujamientos

Antes de postular nuestra poética de los saberes (Ranciere, 2012), es menester reconocer nuestra afición por ciertas formas nítidas. Nos apoyamos sobre el supuesto ontológico que descrea de la representación directa de “lo real” (Ryan, 1999) y, desde allí, sostenemos la vocación humana (necesariamente colectiva y cultural en el sentido de Geertz, 1983) de (re)fundar ontologías a través de las múltiples prácticas de (re)construcción de sentido social. Del mismo modo, adoptamos un posicionamiento epistemológico afín con aquel propuesto en la obra de Boaventura de Souza Santos para el sur global (Santos, 2009), y que implica un registro amplio de las condiciones y productos de las formas autorizadas y clandestinas de conocerse, que reconoce la ignorancia como efecto del conocimiento (Britzman, 2010) y anuda la justicia social global con la justicia cognitiva. En esta composición discursiva, la teoría se presenta como una ficción (Yedaide, 2017) en tanto constituye un relato cuya primacía viene dada no por su valor intrínseco (siendo esta

una imposibilidad ontológica según los principios anunciados una líneas más arriba) sino por las relaciones de poder que la consagran. La división entre teoría y práctica es, sostenemos firmemente, una ilusión productiva de otras jerarquías (heterarquías a decir de Grosfoguel, 2010) asociadas al mismo juego del lenguaje.<sup>2</sup>

Desde estas coordenadas ontológico-epistémicas que re-niegan de lo real más allá de la interpretación, reconocen el atravesamiento de poder en las prácticas de (re)producción de conocimientos y confían en la ampliación de la soberanía de los sujetos, se salió al encuentro durante la investigación doctoral de los relatos de los docentes de nuestros profesorados.<sup>3</sup> Si bien estos posicionamientos ya suponían ciertos tipos de desdibujamiento (de fronteras entre teoría y práctica, entre educación y política, entre investigación e intervención social, entre otros), este se exacerbó frente a la explosión semántica que supuso la escucha a los colegas. Por supuesto, nuestra vocación hermenéutica supo encontrar recurrencias que habilitaran alguna suerte de catalogación y categorización respecto de los significados de la enseñanza, pero quedó en evidencia que esta era una operación estratégica de quien investiga y no una cualidad común de los (otros) textos participantes. En las narrativas que la investigación propiciara se manifestaron con contundencia tanto una vocación retórica, ligada a la (re)afirmación identitaria en tanto sujeto y colectivo, como una intrincada epistemología personal altamente independiente de los discursos “oficiales” que la tensionaran. En otras palabras, los colegas que

---

2 En este punto abrevamos en Lyotard (1979) en su recuperación de los juegos del lenguaje de Wittgenstein, especialmente por su confianza en la intervención productiva social, pero también de las nociones de campo de Bourdieu (1984) y de Bourdieu y Passeron (1964) al abordar el juego de la academia.

3 Nos referimos a los profesorados en Inglés, Historia, Letras, Documentación, Filosofía y Geografía de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

se prestaron para estas composiciones<sup>4</sup> discursivas imbuían a sus dichos de una fuerza propia, asertiva, que a la vez que definía buscaba en el interlocutor alguna suerte de reconocimiento y legitimidad, y manifestaba una pertenencia a la historia biográfica en la cual se había gestado. Sin dejar de representar, intermitentemente, algunas alusiones a los relatos “oficiales”, las narrativas personales se presentaban como soberanas.

En diálogo con los relatos particulares, las narrativas “oficiales” se mostraron presas de unos discernimientos que en la actualidad de las historias propias quedaban sin efecto; no es que hubiera intimidad entre la vida personal y la vida profesional, como hemos sostenido (Flores, Yedaide y Porta, 2013), sino que es ficticia la propia esencialización de dos vidas separadas que puedan, entonces, relacionarse. Tampoco ha sido posible encontrar, en las composiciones discursivas gestadas en la investigación, pureza en los conceptos, ausencia de ambigüedad o estabilidad. Las precisiones que los relatos oficiales se esfuerzan por remarcar (y de las cuales este mismo texto da testimonio) son completamente ajenas y en apariencia irrelevantes en las construcciones personales. El poder positivo de los sujetos y las narraciones que habitan no es algo a ser promovido sino atestiguado; es un poder que el otro ejerce tan pronto como se desmontan en el diálogo ciertas operaciones de regulación del campo.

Recapitulando, y con el afán de recomponer la metáfora del desdibujamiento, diremos que la narrativa moderna/colonial, estructurada sobre la base de dos los mitos fundantes que señala Quijano (2000), a saber, la universalidad y temporalidad común de la experiencia humana y el

---

4 Utilizamos el término composición porque nos permite recuperar el carácter creativo y mancomunado de las narrativas que se gestan en los procesos de investigación –y, en realidad, en todos los procesos comunicacionales– y desmontar la ilusión de referencialidad directa, en proporción inversa a reafirmar la productividad de los hermeneutas (Yedaide, 2018).

binarismo como motor propulsor de una serie precisa de heterarquías, es sólo parcialmente productiva en términos de subjetividad (individual/colectiva) en tanto se reconoce un ejercicio ineludible de poder positivo en los múltiples pliegues de su (re)interpretación. Las composiciones personales, en su soberanía epistémica, quedan relevadas de la necesidad de respetar estas y otras taxonomías del ser y el existir. La pregunta que se sostiene, no obstante, es respecto de las construcciones de sentido social que, al no ser interpeladas, se reproducen en el dominio de lo tácito. Esta inquietud alimenta nuestro apetito por la promoción de nuevos relatos.

## **La inflación de la narrativa**

Ya hemos aludido brevemente a los legados metodológicos que nuestra investigación ha recibido a través de la inscripción de la producción local a los marcos interpretativos de la investigación narrativa en educación y el enfoque biográfico narrativo en particular. Si bien esta dimensión metodológica supo sostenerse en colaboración solidaria con los temas que nos ocuparon inicialmente (como las buenas prácticas de la enseñanza o las claves en la formación del profesorado), finalmente quedó subsumida en los virajes de orden ontológico y epistemológico ya reseñados. No obstante, se produjo en este sentido un movimiento proporcionalmente inverso: a medida que la investigación biográfico-narrativa (como tecnología para el abordaje de los objetos de nuestro interés) se abría a otras formas de conocer y se sublimaba a los intereses políticos de la práctica, la dimensión narrativa en la experiencia humana se mostraba monumental. Aquí, precisamente, yace la metáfora de la inflación.

Comenzamos ejerciendo la investigación en nuestros contextos apoyándonos en los giros lingüísticos y hermenéuticos, en un constante y oportuno esfuerzo por legitimar el valor del uso de relatos en la empresa científica. Muchas de nuestras producciones iniciales replicaban entonces el espíritu de los textos arriba citados, en los cuales se justificaba el abordaje narrativo bajo el paraguas de la investigación cualitativa (un paraguas inmenso desde las perspectivas de Denzin y Lincoln, 2011, y Guba y Lincoln, 2012). Incluso recurriamos a la construcción conceptual de Bruner respecto de un “modo de pensar narrativo” que reconociera igual valor a lo producido por estas vías en comparación con los modos más convencionales de hacer investigación.

Sin embargo, las pedagogías descoloniales, los movimientos sociales, las insurgencias académicas y las urgencias políticas pronto nos dejaron frente a una conceptualización de la narrativa como aquello (¿lo único?) ineludible. Nuestra naturaleza social, inequívoca e inevitablemente hermenéutica, nos sitúa en una relación de profunda intimidad según la cual *somos* narrativamente. Y narrativamente (re)construimos esta identidad, y todas aquellas historias que de nosotros y de los nuestros dicen (Bruner, 2003). La narrativa es la gran condición de partida para la empresa humana de la investigación; en su trama se ve porque en su (re)producción se (re)significa. No es sólo un insumo para la recolecta de datos: es la tecnología que hace posible la expresión del interés, la especulación conceptual y las precondiciones (el preformato) de los diálogos con la “empiría”.

La inflación de este sentido de lo narrativo, creemos, comportará efectos aún impensados. Para resguardarnos en esta intemperie, salimos al auxilio de unas pedagogías descoloniales.

## **Las pedagogías (críticas, descoloniales) para la educación docente. Un alojamiento para la esperanza**

Nuestros intentos de desacralizar y desinstituir gran parte de los recursos y las tecnologías que nos auxilian en nuestra tarea como educadores podrían tener un efecto paralizante si no fuera por la continua ignición de nuestro deseo. Sin absolutos ni taxonomías constantes, sin grandes relatos estables e ingenuos, sin posibilidades de universalizar los aprendizajes, todavía quedan esfuerzos singulares (necesariamente colectivos pero particulares) que vale la pena emprender.

Entendemos las pedagogías (críticas, descoloniales) –a partir de nuestro compromiso con la (auto)comprensión a propósito de la tesis doctoral– como prácticas de autorización discursiva (Yedaide, 2017). Concibiendo a la educación como una de las relaciones sociales primordiales y reconociendo su inmanencia y ligazón con la política, las pedagogías (en plural) pueden proponerse como las narrativas que esta relación social propicia. Como narrativas, a su vez, las pedagogías no sólo reproducen las tradiciones, sino que las recrean en los necesarios y constantes procesos de (re) interpretación. Al querer imbuirse de fuerza oficial (instituida, prevalente o dominante, investida de autoridad) las pedagogías disidentes operan discursivamente en el mundo moderno/colonial y acopian autoridad discursiva para redistribuir. Desde el sitio de poder de la academia parece posible provocar otras legitimidades. Aquí habita nuestro deseo, “entre la muerte y la utopía” (Santos, 2006).

También motorizada por el deseo queda nuestra apuesta por la “educación docente”, aquello que desborda los contextos e intenciones de las instituciones de “formación docente”, tanto de los contenidos como, también, de los modos de constituirse como docente, de sentir y acontecer como

tal. Sin la ingenuidad de pensar que algo puede formarse a partir de un número de intenciones concretas y su traducción a prácticas y materiales definidos, confiamos en que los profesorados como el nuestro pueden travestirse hasta que les quepan los ropajes de lo cotidiano, de lo exterior y de los dominios más misteriosos de la condición humana. Nuestras clases pueden ser las oportunidades de sostener las preguntas, dejarse afectar e imaginar. Tal vez en los pliegues de estas nuevas prácticas podamos renovar nuestras esperanzas.

## Bibliografía

- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bajtín, M. (2011). *Las fronteras del discurso. El problema de los géneros discursivos: el hablante en la novela*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Bamberg, M. (2005). Encyclopedia entries on 'Agency', 'Master Narratives', and 'Positioning'. En D. Herman, M. Jahn, y M.-L. Ryan (eds.), *The Routledge encyclopedia of narrative theory*. New York: Routledge. En línea: <[http://www.clarku.edu/~mbamberg/Encyclopedia\\_Entries.htm](http://www.clarku.edu/~mbamberg/Encyclopedia_Entries.htm)>.
- Bamberg, M. (2004). Considering counter narratives. En Bamberg, M. y Andrews, M. (eds.), *Considering counter narratives: Narrating, resisting, making sense* (pp. 351-371). Amsterdam: John Benjamins. En línea: <[http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material\\_files/Considering\\_counter\\_narratives.pdf](http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Considering_counter_narratives.pdf)>.
- Bolívar, A. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?* Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, núm. 4, pp. 1-43.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa En Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- . (2008). *El sentido práctico*. Barcelona: España Editores.
- Britzman, D. (2010). What is this thing called love? En Steinberg, S. y Cornish, L. (eds), *Taboo: Essays on Culture and Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Brown, R. (1987). *Society as text. Essays on Rhetoric, Reason and Reality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- . (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza*. Vol. I. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. En *Teachers College Record*, vol. 107, núm. 1, pp. 188-213.
- Flores, G, Yedaide, M y L. Porta (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. En *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*, vol. 4, núm. 5, pp. 173-188. UNMDP.
- Geertz, C. (1983). *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York, NY: Basic Books.
- Grosfoguel, R. (2010). Descolonizar los uni-versalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial de Aimé Cesaire a los Zapatistas. En Cairo, H. y Grosfoguel, R. (eds), *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Guba, E. y 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, pp. 38-78. Barcelona: Gedisa.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. et al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

- . (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- . (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Lytard, J. (1979). *The Postmodern Condition. A report on knowledge*. USA: University of Minnesota Press.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2013). El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada Bourdesiana. En *Revista IRICE*, vol. 25, núm. 25, pp. 37-59. En línea: <<http://web2.rosario-conicet.gov.ar/ojs/index.php/revistairice/article/view/v25n25a02/525>>.
- . (2014a). La investigación biográfica narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. En *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 177-193. En línea: <<http://sophia.ups.edu.ec/edicion-17>>.
- . (2014b). Las narrativas de grandes maestros. Hacia nuevas geografías del pensamiento y la formación docente. En *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, vol. 6 núm. 9, 208-222. En línea <[http://www.revistaraes.net/revistas/raes9\\_art11.pdf](http://www.revistaraes.net/revistas/raes9_art11.pdf)>.
- . (2016). Hybrid Narrative for Decolonial Pedagogy. En *Revista Internacional de Educación y Organización Escolar*, vol. 1, núm. 1, pp. 3-15. En línea: <<http://www.re-doe.com/index.php?journal=reidoeypage=issueyop=viewypath%5B%5D=2ypath%5B%5D=showToc>>.
- . (eds.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.
- Porta, L. (2011). Algunas indagaciones en torno a la Investigación en Educación Superior: la investigación narrativa desde la perspectiva de los profesores memorables. Ponencia central en *I Congreso Internacional sobre Temas y Problemas de Investigación en Maestrías y Doctorados en Educación*. 18, 19 y 20 de agosto de 2011. Universidad de Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Porta, L., et al. (2009). Biografías profesionales de los profesores memorables: el impacto en la formación de formadores. En *III Congreso Internacional de Educación: "Construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina"*. 5, 6 y 7 de agosto de 2009. Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Sarasa, M. (2010a). La recuperación biográfica del rol de los mentores como contribución a la formación de jóvenes docentes e investiga-

- dores. En *II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones*. Febrero de 2010 Universidad de Buenos Aires-OEI.
- . (2010b). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. En *Revista de Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 159-180.
- . (2010c). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. En *Revista Praxis*, vol. 14, núm. 14, pp. 42-48.
- . (2013). La enseñanza apasionada como agente emancipatorio en la formación de formadores. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, vol. 8, núm. 1, pp. 51-67. Universidad de Santo Tomás, Colombia.
- Rancière, J. (2012). Pensar entre disciplinas. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Serie Seminarios del CEM (283-291). Entre Ríos: Fundación La Hendija.
- Ryan, B (1999). Does Postmodernism Mean the End of Science in the Behavioral Sciences, and Does It Matter Anyway? En *Theory and Psychology*, vol. 9, núm. 4, pp. 483-502. Sage.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- . (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. En Santos, B., *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.
- . (2009) *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Wacquant, L. (2005). Conexiones carnales: sobre corporización, aprendizaje y pertenencia. Sobre *Body and Soul. Notebooks of an apprentice boxer*, New York and Oxford: Oxford University, 2004. En *Qualitative Sociology*, vol. 20, núm. 3.
- Yedaide, M. y Porta, L. (2017). Una postura epistémico-política para la educación virtual. En Rodríguez Camargo, M. y Osorio Cardona, A. (comps.), *Investigaciones y experiencias en Educación Virtual*. Bogotá: UGC.
- Yedaide, M. (2016). Aportes de la pedagogía crítica y descolonial para un proyecto político-educativo del sur y para el sur. En *Revista Voces de la Educación*, vol.

2, núm. 2, pp. 102-109. En línea: <<http://www.vocesdelaeducacion.com.mx/revista-actual/>>.

- . (2017). El agenciamiento político y la (re) institución del relato educativo. Claves para la formación de formadores. En *Revista Científica Cathedra et Scientia*, vol. 2, núm. 2.
- . (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. En *IV Jornadas de investigadores, grupos y proyectos de investigación en educación*. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018. En línea: <<http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/schedConf/presentations>>.

## Capítulo 8

### La indagación narrativa

*María Cristina Sarasa*

#### Modos narrativos de *conosery* devenir

Esta indagación narrativa recupera entramados relatados de futuras identidades docentes, compuestos por relatos de estudiantes de profesorado de inglés universitario en Argentina, apostando a “*lo cotidiano* como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente” (Edelstein, 2015: 115, énfasis en el original). Para abordar estos procesos de cocomposición de identidades desarrollamos tres preguntas: ¿Cómo se expresa la (futura) identidad docente del grupo estudiantil en sus relatos acerca de vivencias lingüísticas, familiares, escolares, universitarias y laborales? ¿Cómo se entran las identidades narradas en las temporalidades, las socialidades y las localidades de estos relatos? ¿Cómo se negocian narrativamente las (futuras) identidades docentes al promediar la carrera universitaria?

La materia prima de nuestro tejido narrativo es la experiencia, que despliega su continuidad temporal, trayendo el pasado hacia el presente y arrojando la actualidad al futuro.

La experiencia se torna significativa y continua como objeto de reflexión, comunicación y resignificación (Dewey, 1930).

Las tramas narrativas que forjamos se inscriben en tres mímisis (Ricoeur, 2004). La primera concierne al tiempo prefigurado en el mundo de la acción. En la segunda surge el tiempo configurado: el tiempo humano puesto en intriga. Esta mímisis inaugura la obra narrativa con su función mediadora e integradora. En la tercera confluyen la autoría, el texto y la lectura en cocomposición y coprotagonismo.

Nuestra indagación narrativa concibe la naturaleza relatada de las vivencias educativas e intenta comprender la experiencia en las existencias que viven y cuentan las personas. Abarca temporalidades, socialidades y localidades que apuntalan supuestos sobre la formación docente como un proceso permanente, un relato de vida y una relación interpersonal continua (Clandinin, 2013). La indagación narrativa concibe a la docencia y su formación en términos de existencias como relatos vividos; a la educación como crecimiento e indagación; al significado de la existencia adquirido mediante relatos; a la comprensión de los propios relatos como forma de entender aquellos de estudiantes y colegas; y a la formación docente como proceso de contar y volver a contar relatos mediante diálogos sostenidos.

Por su parte, la identidad se construye narrativamente: el yo es “externo e interno, público y privado, innato y adquirido, el producto de la evolución y la progenie de la narrativa” (Bruner, 1997: 159). Las personas deciden que ciertas narrativas identitarias constituyen sus vidas relatadas, co-construidas temporalmente en el devenir. Mientras vivimos y contamos nuestras biografías, habitamos las ajenas, coprotagonizando y conarrando significados.

La identidad narrativa constituye “la intriga del relato que permanece inacabado y abierto a la posibilidad de contar de otra manera y de dejarse contar” (Ricoeur, 2005: 126).

Una vida plenamente vivida es aquella relatada, que justifica el intervalo entre su nacimiento y su muerte. Este relato se vuelve a contar de distintas maneras, participando de las tramas coautorales y coprotagonicas de otras historias. La identidad resulta de la capacidad de mantener una narrativa particular “que incorpora el pasado reconstruido y el futuro imaginado en un todo más o menos coherente para brindar a la vida de la persona cierto grado de unidad, propósito y significado” (McAdams y Pals, 2006: 210).

La indagación narrativa vincula al conocimiento práctico personal con la identidad mediante tres ideas. La primera define a este conocimiento en términos de la “manera particular” en la que cada docente reconstruye “el pasado y las intenciones futuras para enfrentar las exigencias de la situación presente” mediante relatos (Connelly y Clandinin, 1988: 25). La segunda indica que la identidad es “la vida como relato que vivimos” (Clandinin, Steeves y Chung, 2008: 63). La tercera visualiza a “la formación docente como un sitio posible para la indagación narrativa sostenida acerca de la vida de docentes y estudiantes” (*ibid.*).

## **Diseño metodológico: la indagación narrativa**

La indagación narrativa implica “una visión narrativa particular de la experiencia como fenómeno estudiado” (Connelly y Clandinin, 2006: 477). Constituye un programa que indaga en las experiencias humanas que se viven, se cuentan, se vuelven a contar y reviven. Involucra también una relación indagadora con participantes en su temporalidad, su socialidad y su localidad.

Nuestro contexto es un profesorado de inglés en una universidad nacional argentina. Como indagadora participante, estoy implicada en el sitio que ocupamos docentes

y estudiantes en los horizontes de la indagación. Esta incluyó veinticuatro partícipes, que eligieron llamarse Ant, Cas, Clara, Coty, Emma, Fátima, Grian, Heaven, James Nicholas White, Jo, Juana, Lily, Maggie, Marilyn, Married, Polka Dots, Rose, Rusa, Savannah, Sheila Tarnosky de Polasia, Sofía, Tute, Unnamed y Victoria. Este grupo cursó una asignatura de segundo año en el área curricular de habilidades lingüísticas.

La indagación narrativa compone textos de campo (Clandinin, Steeves y Chung, 2008) que coconfiguré con mis participantes. Nuestros textos escritos incluyen: un formulario de consentimiento informado, una ficha personal, notas de campo de la indagadora, correos electrónicos con los estudiantes e interacciones en el aula virtual. Las conversaciones en clase, las transcripciones de los audios y las historias escritas se adaptaron de entrevistas de relatos de vida (McAdams, 2008) en torno a: relatos que leemos, miramos y escuchamos; biografías escolares, universitarias y lingüísticas; docentes memorables y figuras heroicas; ensayo identitario; y mayor desafío superado. Los relatos orales incluyeron: conversaciones informales dentro y fuera del aula, una caja de la memoria sobre un momento decisivo, un juego de roles sobre la enseñanza del inglés y un debate participativo sobre decisiones académicas sensatas.

Para entramar los relatos, cocompusimos y validamos con cada participante veinticuatro relatos identitarios, hilvanando los textos de campo. De estas narrativas personales emergieron cuatro tematizaciones identitarias (deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito) que destacan coincidencias dentro de particularidades (Van Manen, 2003). Luego, volvimos a narrar relatos grupales a partir de nuestros textos de campo, entretejiéndolos con la localidad, la socialidad y la temporalidad (Clandinin, 2013). Las urdimbres y tematizaciones narrativas resultan de

nuestra interacción interpretativa con textos y estudiantes y se apoyan en la cristalización. Esta “combina simetría y sustancia con una variedad infinita de formas, sustancias, trasmutaciones, multi dimensiones y ángulos de enfoque” (Richardson y St. Pierre, 2005: 963) entre indagadora, participantes y literatura.

## **Identidades deseadas, apasionadas, imaginadas y en tránsito**

Nuestra coconstrucción narrativa de los veinticuatro relatos identitarios utiliza como hilos conductores frases extraídas de los textos de campo. Iluminamos dichas tramas mediante tres focos (Riessman, 1993). El foco temático corredactó el contenido de las narrativas individuales e indujo relatos que manifiestan el deseo de ser docentes, muestran el amor por la enseñanza, imaginan devenires y expresan un tránsito fluido en la carrera. El foco lingüístico se concentró en el vocabulario e iluminó los hilos conductores de cada historia. El foco dialógico alumbró la coconstrucción de los relatos y la conegociación de significados. Seguidamente, ofrecemos las hebras conductoras identitarias a partir de las cuales hilvanamos nuestros veinticuatro relatos.

En las tematizaciones emergentes de las narrativas personales, las identidades deseadas se expresan de estas formas:

Soy una persona que desea graduarse de la Universidad para ver realizado mi sueño y el de mi padre y mi madre. (Clara)

En ese momento me di cuenta de que quería ser profesora de inglés. Soñaba con trabajar en la escuela y compartir mi conocimiento. (Marilyn)

Esto es lo que quiero hacer por el resto de mi vida y estoy en el camino correcto. (Rusa)

El inglés es lo que quiero para mi vida. (Savannah)

Quiero sentir el maravilloso orgullo del que uno seguramente disfruta al presentarse como un docente profesional de inglés. (Tute)

Realmente siento que enseñar, especialmente en primaria, es mi vocación y quiero hacer esto el resto de mi vida. (Coty)

Ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida. (Jo)

Lo que verdaderamente quiero es ser una profesora de inglés. (Sheila Tarnosky de Polasia)

Me gustan los idiomas y deseo dedicarles una gran parte de mi vida. También me gusta enseñar. (Haven)

El deseo resulta una fuerza creativa para el devenir, (Deleuze y Guattari, 2000), mediando encuentros con el conocimiento, la enseñanza, el idioma o la colegialidad.

Las identidades apasionadas revelan entusiasmos por enseñar el idioma, según estas expresiones:

Hoy estamos los dos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos. (The Married One)

Me encanta enseñar y me encanta el inglés. Mi meta fue siempre enseñar a edades tempranas. (Rose)

Me encanta el inglés, me encanta cómo suena, me encanta saber sobre el idioma y poder responder a mis estudiantes. Encontré algo en lo que sentía que podía llegar a ser buena y me aferré de eso con todas mis fuerzas. (Polka Dots)

Me apasionan los idiomas. Deseo enseñar y tener el mismo impacto que tuvieron algunos de mis docentes de la secundaria en la vida de mis estudiantes. (Victoria)

Amo los idiomas y me gustó la idea de compartir conocimiento. (Cas)

Amo el idioma y la idea de transmitir lo que sé. También me fascina la idea de formar parte de la vida de mis estudiantes. (Sofía)

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]. (Grian)

La pasión por la enseñanza resulta el enamoramiento por la docencia, que se visibiliza en los sentimientos amorosos de la buena enseñanza (Porta, Álvarez y Yedaide, 2014).

Las identidades imaginadas visualizan realizaciones futuras. Distinguimos en las siguientes palabras que:

No todo el profesorado puede ser divertido o simpático, pero con mucho trabajo y planificación estoy seguro de que podemos encontrar nuestro propio estilo y llegar a ser grandes docentes. (James Nicholas White)

La carrera no ha sido fácil. Tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés. (Emma)

Me he convencido de que me voy a esforzar, aunque recibirme me lleve tres veces más del tiempo que se supone. (Fátima)

Puedo verme como una profesora de inglés en el futuro. (Juana)

Estas hebras también participan del campo semántico de la resiliencia (Day, C. *et al.*, 2006), pues son capaces de dirigir fortalezas y sobrellevar las dificultades que plantea la carrera.

Las identidades en tránsito fluyen sin puntos de partida o llegada mientras aún negocian su pertenencia a la carrera. Su discurso insinúa estas vicisitudes:

No sé lo que el futuro tiene reservado para mí, pero ciertamente estoy feliz con el prospecto que me brindó mi decisión de entrar al profesorado. (Unnamed)

Estoy estudiando algo que no me colma ciento por ciento pero que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete. (Maggie)

Creo firmemente que los desafíos son oportunidades basadas en decisiones y que, una vez que las tomamos, nos embarcamos en un viaje lleno de emociones e incertidumbres. (Ant)

Soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser, por más tiempo que lleve. (Lily)

De esta manera, el tránsito significa vivir el proceso de no abandonar completamente quienes han sido o son mientras devienen alguien más, sin serlo todavía plenamente (Giroir, 2014).

Estas expresiones de las identidades constituyen etapas en procesos diversos de construcción, con ritmos disímiles. Las veinticuatro narrativas presentan un recorrido donde aprender a enseñar implica devenires múltiples y contradictorios. El grupo de estudiantes desea, ama, imagina, transita y así devienen de muchas maneras en el profesorado. Estudian y enseñan desde el oxímoron estudiante-docente que los atraviesa. Reclaman su visibilización como docentes en ciernes, no como graduados carentes de atributos ideales.

## **Las identidades narrativas docentes en sus temporalidades, sus socialidades y sus localidades**

En la continuidad temporal, el pasado de las experiencias de la infancia o de la adolescencia aporta cajas de herramientas culturales (Bruner, 1997), que se exteriorizan como memorias sobre vivencias escolares, lúdicas y familiares en torno al idioma. El pretérito originario del deseo, el amor, la imaginación y el tránsito hacia la docencia en inglés surge del aprendizaje institucional, de jugar o representar, de recibir influencias familiares y de parlotear en inglés.

El presente fugaz en la universidad narra inversiones para armonizar tiempos de estudio y personales. Esta

reconfiguración se asocia con estudios sobre el currículo universitario (Camilloni, 2013) acerca del poder estudiantil de definir un recorrido a expensas de lo normado por el plan de estudios. El conjunto de partícipes ha encontrado puntos de alivio (Maggio, 2013) en su formación que priman sobre la celeridad de su graduación y que determinan sus trayectorias académicas.

El futuro devela formas de *sentirse-r* docente. Se trata de identificaciones responsables, emergentes y *oximorónicas*: dar clase sin titulación; obtener la apelación docente sin recibirse; recibirse y titularse para ser profesional dependiendo de nociones éticas; estar en formación socializada, pero depender de sí y de sus experiencias laborales para ser docente. Existe una identificación como *trabajadores* enseñantes en tanto se desempeña la actividad, sin la membresía legítima en la comunidad de enseñanza que otorga el título. La identificación *profesoral* puede ser invocada o titulada. La primera mediante denominaciones ajenas a “profesore/as” o “teachers” y la segunda con la obtención del diploma, que habilita ser docente “de verdad”. Estas identidades oscilan entre un rol estudiantil en la facultad y otro docente, exigido en el área curricular de formación docente.

En la socialización habitan coprotagonismos y coautorías del currículo vital y el formal (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2013). El primero incluye cointerpretaciones y composiciones que desempaca de la caja de herramientas culturales en forma de narrativas sobre literatura, series, películas, música, personalidades, familiares y personas allegadas. La totalidad actúa de sostén en la carrera, mediada por el inglés como otra caja de herramientas y vehículo de sentimientos. El idioma resulta ubicuo y media en las interacciones estudiantiles para *permanecer* en la universidad. No importa si el grupo desea ser docente, se apasiona por enseñar, imagina la docencia o transita hacia ella:

la totalidad mantiene una relación afectiva con el lenguaje (Banegas, 2011). El grupo de participantes es creador y ostenta fondos sociales, culturales y afectivos que apuesta durante su formación. Destacamos las épicas redentoras que pueblan estas socialidades como constituyentes del material autonarrativo moral de docentes en ciernes (McAdams y Pals, 2006).

En el currículo formal escolar y universitario, hallamos coprotagonistas y coautorías en las biografías escolares y lingüísticas. Muchas historias de aprendizaje se refieren solo a docentes y fueron, precisamente, relatos sobre enseñanza. Recuperamos a docentes memorables junto con representaciones sobre la buena docencia. Estas figuras principales median entre quien deviene y quien (no) desea ser/devenir cada participante. Las narrativas sobre docentes memorables enriquecen las conceptualizaciones de nuestras investigaciones (Sarasa, 2014).

Las localidades donde aprender, estudiar y trabajar dibujan paisajes de conocimiento profesional (Clandinin, Steeves y Chung, 2008), facilitadores o limitantes a la hora de *hacer-se-r* y *s(ab)er*. Los sitios donde se aprende incluyen espacios formales, escuelas, institutos y profesores particulares de inglés junto con la virtualidad. Estas localidades educativas habitadas antes de acceder al profesorado conducen al espacio universitario. El aprendizaje del idioma inglés previo al ingreso comportó escolarizaciones hogareñas, informales o virtuales.

Los sitios donde formarse luchan y negocian significados del currículo del profesorado de inglés, donde el ingreso desencadenó rupturas a veces penosas, iluminadas por odiseas familiares inspiradoras. En el profesorado se libran épicas, casi siempre solitarias, donde el tiempo vivido es resistencia, batallando por *permanecer*, *s(ab)er* y *formarse-r* como docente de inglés en la adultez emergente (Arnett,

2014). Por una parte, la cohorte estudiantil destaca el valor de la formación académica. Empero, brota lo informal, así como el peso de lo lingüístico, cultural y experiencial por sobre la especificidad del área de formación docente. Finalmente, las áreas curriculares del plan de estudios semejan a un “menú” de donde cada estudiante toma lo que desea utilizar para armar sus cajas docentes. Suelen preferir las disciplinas curriculares que abordan al inglés como objeto de estudio, que aman y les apasiona, más que al área de la formación pedagógica. Estos relatos sugieren un “licuamiento” de la formación docente universitaria como constructora de identidades. Igualmente, los sitios donde trabajan o van a trabajar son ámbitos laborales constructores de identidad.

## Conclusiones

Nuestro primer interrogante examina relatos identitarios respecto de vivencias lingüísticas, familiares, escolares, universitarias y laborales donde la identidad docente deviene incesantemente. Las identidades en tránsito expresan esta contingencia: “soy feliz con quien soy ahora, continuaré hacia adelante y, paso a paso, me convertiré en la persona que sueño ser” (Lily). El *acaeser* de la formación fluye durante la adultez emergente. Según Haven: “me estoy transformando en adulta”.

Cada docente-estudiante se define por quién es, qué sabe y qué hace (Day, 2009). Quienes *desean ser* docentes ansían graduarse, realizar sueños, trabajar, compartir, sentir, presentarse, dedicarse y enseñar. Jo manifiesta: “ser una profesora de inglés es lo que quiero hacer por el resto de mi vida”. Quienes se apasionan por enseñar adoran maravillarse, responder, tener impacto, compartir, transmitir, formar parte

y disfrutar. Married indica: “Hoy estamos los dos estudiando y trabajando como docentes de inglés, nos encanta lo que hacemos y nos maravillan las cosas que la vida tiene para ofrecernos”. La imaginación comporta trabajar, planificar, encontrar, lograr, esforzarse, convencerse y recibirse. Emma explica: “tuve que trabajar muy intensamente, pero pienso que ésta es la manera de lograr mi objetivo: llegar a ser una profesora de inglés”. Las identidades en tránsito se afanan por *s(ab)er*, estar, lograr, estudiar, proseguir, crear, resolver, viajar, convertirse y soñar. Así: “Estoy estudiando algo que allana el camino para lograr mi meta final. Estoy segura de que la alcanzaré, porque quiero seguir estudiando para ser intérprete” (Maggie).

La segunda pregunta abarca las temporalidades, las socialidades y las localidades que habitan los relatos reinscritos en el currículo universitario (De Alba, 1998). La continuidad experiencial con el inglés aproximó a la formación: “mientras crecía, cada vez me gustó más el idioma y para los quince años me di cuenta de que definitivamente quería seguir una carrera que incluyera al inglés” (Rose). Ese impulso abrevó en el currículo de las vidas: “mi familia ha sido un factor crucial en mis experiencias de aprendizaje” (Victoria).

Muchos intereses pugnan en las luchas curriculares por apropiar sentidos. Grian percibe cómo coordinar las áreas curriculares de fundamentos lingüísticos y cultural “dentro de la parte de discurso que a mí más me interesa” admitiendo que “es como re triste porque no mencionamos formación docente”. James explica: “para los catorce años había aprendido más inglés en mi casa que en el colegio”, para sincerarse: “adquirí la mayor parte de mis conocimientos del idioma en contextos informales. Sin embargo, hoy en día estoy estudiando para, en un futuro, enseñar el idioma formalmente”.

Las luchas curriculares comprometen inversiones temporales: “Me voy a enfocar en tener una vida fuera de la Facultad” (Rose), mediante un locus de control interno (Camilloni, 2013). También existen desfasajes entre la enseñanza que se mueve hacia el futuro y los ritmos diferenciales del aprendizaje individual (Davini, 2015). Estas apuestas sugieren que el deseo, la pasión y la imaginación no bastarían para inspirar el devenir docente. Según Polka, en el profesorado de inglés “es difícil porque muchas cosas no dependen de cuánto estudies”. Sheila desinvirtió su tiempo porque “no importa si estamos tantas horas, capaz que vas a llegar al mismo resultado”.

En el currículo se tensionan pactos y exigencias que negocian significados e imponen o toleran sentidos. Sofía opina que cada buen docente

debe mostrar, principalmente, pasión que se transmitirá en sus estrategias didácticas, porque tratará de hacer que sus estudiantes comprendan de cualquier forma, y en su personalidad, porque estará feliz y tendrá predisposición a la hora de enseñar. Puede que sea una excelente persona, agradable y súper carismática, pero si no le gusta su labor, entonces toda su práctica se verá teñida de mala gana y frustración.

Por su parte, Grian quiere

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 docente no me hace ser mejor y voy a aprender de mis estudiantes tanto como aprenden de mí.

Las propuestas curriculares son formales y prácticas, generales y particulares. Respecto de las correlatividades de asignaturas: “las materias de contenido te traban más que las materias pedagógicas. Le damos un peso más importante a las materias de contenido” (Jo). Juana confiesa que

he tenido profesores y profesoras que son excelentes, que yo sé que son brillantes, pero tienen un montón de títulos y no me transmiten nada. No entiendo lo que hablan, no se preocupan por el curso. Hay que hacer un énfasis, particularmente en la Nacional, en desarrollar todo lo que es la habilidad docente. Eso es lo que vamos a ser.

Los currículos interactúan y devienen institucionalmente. El conjunto de estudiantes se posiciona en coautoría y coprotagonismo, empleando sus dispositivos de formación. Según Unnamed, “al final soy, irónicamente, lo que somos todos: uno y único”. El currículo sobreviene tanto como las personas devienen docentes.

La tercera pregunta aborda la renegociación identitaria docente al promediar la carrera. El sostén familiar le brinda a Clara “un poco más de confianza en mí misma, lo que me ayuda a mantenerme tan calma como sea posible para lograr todo lo que planeé en este año académico”. Las figuras heroicas proporcionan agencias vicarias (McAdams y Pals, 2006) ante el infortunio. Sofía explica que su novio “ha pasado experiencias duras y ha aprendido de ellas en lugar de derrumbarse. Ha enfrentado sus problemas con una madurez que yo no hubiera adoptado”.

La conegociación de la (futura) identidad docente en las socialidades y localidades del hogar, la escuela o el instituto comenzó antes del ingreso al profesorado. Varias estudiantes jugaban a la maestra de inglés desde chicas; otras se

vincularon con su profesora desde inicial hasta media; Tute conoció a la pareja propietaria de su instituto.

El ingreso al profesorado de inglés exigió combates para perfeccionar el idioma y lograr mantenerse en la carrera. Maggie “no tenía el nivel requerido” y “subestimé esta carrera y no supe lo difícil que era hasta que empecé”. Lily, Haven y Unnamed utilizan metáforas del campo semántico de los golpes refiriendo a sus experiencias. El paso desde la identidad estudiantil secundaria a la universitaria se halla en construcción. No todo el mundo se ubica en el mismo tramo, como indica Rusa “ya llegamos a la adultez. No me di cuenta y ahora, sí, pasó”.

Las identidades se negocian mediante actividades en comunidades de práctica (Wenger, 2010). La experticia, la especialización y la pasión docente del profesorado de inglés no son aunadas: “saben mucho, mucho. Hay quienes no saben cómo manejar su conocimiento. Entonces saben que saben. Hay docentes que saben mucho pero no muy pedagógicamente” (Grian). Según Married hay docentes “que van muy bien en la parte disciplinar como en el trato con estudiantes, que tienen mucha experiencia para compartir y que te pueden ayudar a formar como humano”.

Los ámbitos de trabajo negocian identidades *trabajadoras* que fundan estudiantes, colegas o autoridades mediante sus apelativos, los éxitos logrados por la tarea docente o el apoyo ofrecido. Married considera que “tus estudiantes te dan el título de profesor”. Observa diversas identidades: Por ejemplo, los profesores memorables del colegio “eran gamba, copados”. Un docente modelo que ejerce en los institutos de inglés “es algo desestructurado, sabe mucho del idioma, ha viajado”. Emma retornó a su colegio como tutora en media. Experimentó la satisfacción de trabajar con docentes memorables, quienes la apoyaron y aconsejaron. Ahora, enseñando inglés en inicial, ha relegitimado

su participación mediante la orientación que le brindan las maestras y la directora.

Nuestros aportes generaron conocimiento narrativo local al cocomponer identidades docentes. Efectuamos una síntesis narrativa y conceptualizamos la identidad docente para interpretar su devenir en el profesorado de inglés. Metodológicamente, operativizamos nuestro diseño teórico y conceptualmente para rediseñar instrumentos contextualizados. Llevamos a cabo un análisis narrativo de textos de campo, venciendo dicotomías entre técnicas ateóricas y epistemologías alejadas del campo. Transparentamos la indagación negociando significados. Curricularmente, tensionamos el perfil del egresado frente su devenir identitario y revelamos tracciones en la temporalidad, la socialidad y la localidad del plan de estudios. Vencimos la polaridad teoría-práctica, justificando al conocimiento práctico personal en la formación. Finalmente, compartimos y generamos conocimientos, reflexionamos, expresamos sentimientos y hallamos cobijos narrativos.

## **Consideraciones finales**

Toda indagación narrativa demanda responsabilidad teórica, conceptual y metodológica para realizar exploraciones conmovedoras y pertinentes. Los “pequeños grandes” relatos entramados descubren la riqueza de esas identidades coconstruidas durante la indagación. Al vivenciar el poder de los relatos en el aula experimentamos realmente el significado de las identidades narrativas. Éstas revelan las imbricaciones del currículo de vidas y el currículo académico donde las existencias recorren sus caminos educativos.

La validez catalítica (Lather, 2007) de nuestra indagación refiere al grado en que este proceso nos transformó

al habilitar pensamientos otros. Ostenta alcances políticos respecto del conocimiento generado que nos posicionan frente a lo privado y lo público. Nos liberamos de la matriz reproductora de la formación del profesorado de inglés al implicar a estudiantes-docentes en la producción de conocimientos a partir de sus vidas. El entramado narrativo del tapiz que courdimos permitió cointerpretar y coforjar ideas, en lugar de repetir teorías recibidas. Nuestro planteo político yace en nuestra valoración pública de lo privado, otorgándole atención teórica, cuidado ontológico y respeto epistemológico. Funda igualmente un compromiso ético basado en estas dimensiones medulares, aunque poco (re)conocidas, de la formación inicial del profesorado universitario.

## Bibliografía

- Arnett, J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: OUP.
- Banegas, D. (2011). Teachers as 'reform-doers': Developing a participatory curriculum to teach English as a foreign language. En *Educational Action Research*, vol. 19 núm. 4, pp. 417-432.
- Bruner, J. (1997). A narrative model of self-construction. En *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 818 núm. 1, pp. 145-161.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En G. Menéndez (ed.), *Integración docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender*, pp. 11-21. Santa Fe: UNL.
- Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in narrative inquiry*. London: Routledge.
- Clandinin, D. J., Steeves, P. y 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. Mar del Plata: UNMDP.

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: TCP.
- . (1994). Telling teaching stories. En *Teacher Education Quarterly*, vol. 21 núm. 1, pp. 145-158.
- . (2006). Narrative inquiry. En J. L. Green, G. Camilli, y P. B. Elmore (eds.), *Handbook of complementary methods in education research*, pp. 477-487. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Day, C. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. En *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, vol. 30 núm. 3, pp. 4-13.
- Day, C. et al. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. London: Department for Education and Skills.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2000). *Anti-Oedipus. Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: The MacMillan Company.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Giroir, S. (2014). "Even though I am married, I have a dream": Constructing L2 gendered identities through narratives of departure and arrival. *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 13 núm. 5, pp. 301-318.
- Huber, J. et al. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. En *Revista de Educación*, vol. 7 núm. 5, pp. 33-74.
- Lather, P. (2007). Validity, qualitative. En G. Ritzer (ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology*, pp. 5161-5165. Malden, MA: Blackwell.
- Maggio, M. (2013). Qué temas o problemas deberían formar parte de la agenda de TIC y Educación en Iberoamérica. Panel presentado en las Jornadas sobre TIC y educación. Buenos Aires. En línea: <<http://www.ibertic.org/temasagenda2.php>> (consulta: 03-2020).
- McAdams, D. (2008). *The life story interview*. Evanston, IL: Northwestern University.
- McAdams, D. y Pals, J. (2006). A new Big Five: Fundamental principles for an integrative science of personality. En *American Psychologist*, vol. 61 núm. 3, pp. 204-217.

- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente. La investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. En *RMIE*, vol. 19 núm. (63), pp. 1175-1193.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing. A method of inquiry. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*, pp. 959-978. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (2005). Devenir capable, être reconnu. En *Esprit*, núm. 7, pp. 125-129.
- Riessman, C. (1993). *Narrative analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sarasa, M. C. (2014). A case study of narrative inquiry within EFL teacher education in Argentina. En *ELTED*, núm. 16, pp. 18-26.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. En C. Blackmore (ed.), *Social learning systems and communities of practice*, pp. 179-198. London: Springer.

## Capítulo 9

# Historia de las prácticas pedagógicas y voces de archivos

*Francisco Ramallo*

### Introducción

Aunque a veces se atropellaba cuando hablaba y tenía poca paciencia, Martín sobre todo sabía enseñar. Amaba la ciudad y le gustaba mucho el mar. Sus clases de castellano eran en realidad de filosofía, de teatro y de la vida misma. Todo, todo junto. Pese a no ser demasiado grande era una especie de sabio y uno tenía la sensación de que era importante lo que enseñaba.

Entrevista<sup>1</sup>

Con estas palabras fue que Carlos describió a Gaspar Martín, su profesor de literatura de siete décadas atrás en el Colegio Nacional de Mar del Plata (en adelante CNMdP). Además de tales bondades comentó que en sus clases este profesor solía desplegar algunas prácticas poco usuales respecto de la enseñanza de la época. Otro de sus alumnos recordó que un día el “gallego erudito” –como lo llamaban a escondidas algunos de sus estudiantes– se enojó al percibir

que pocos jóvenes habían leído el texto que él indicó para su clase. Quizás preocupado por la aparente falta de entusiasmo, esa mañana obligó a cada estudiante a agarrar sus libros con un fuerte grito de “nos vamos”. La incertidumbre de los alumnos convirtió aquella escena en un espectáculo, que se profundizó más tarde cuando llegaron a la costa de la ciudad. La mañana era particularmente fría y el mar que estaba enfrente de los ojos de los sorprendidos jóvenes fue el escenario que el profesor de literatura eligió para representar la obra *La Tempestad* de William Shakespeare. La brisa marítima convirtió en inolvidables algunos de los pasajes de esa clásica obra de la literatura universal. La clase siguiente se repartieron los personajes entre los alumnos y “no faltó ni la lluvia en esa historia” (Entrevista 2).

Aquella escena quedó para siempre en la memoria de Roberto Cova, que también la relató con entusiasmo casi siete décadas después. El incidente en el mar con el que comienza la obra perduró como una imagen nítida, como una historia que él mismo pareciera haber vivido en la recreación sorpresiva que Martín había provocado. El entonces estudiante, acostumbrado solo a leer libros en las clases de literatura y luego rendir un examen expositivo que resumiese los capítulos solicitados, se encontró –a pesar de su timidez– poniéndose en los zapatos de unos de los personajes de la novela. El “gallego”, además, invitaba a recrear la historia y “nos pedía que le respondiéramos como si fuésemos Próspero o como cualquier otro de la historia, nos hacía ver su carácter y pensar cómo éramos nosotros” (Entrevista 2).

Desde aquel día leyeron, escribieron y actuaron; las clases de Martín eran diferentes. Distintas voces lo recuerdan como una “eminencia”, un “erudito”, un “enciclopedista”, un hombre “culto”, que a pesar de que “no sabía pronunciar Atlántico, ya que decía alántico con su característico tono

español” (Entrevista 1) se “comentaba que había conversado con José Ortega y Gasset” (Entrevista 3). También otros remarcaron su exigencia y dedicación: “él era bravo, si uno escribía una porquería nos decía: ‘esto no es una literatura’ y había que empezar de nuevo” (Entrevista 4). Gaspar Martín era profesor de la cátedra de castellano en CNMdp desde marzo de 1925, se había doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de Buenos Aires en mayo de 1920 y un año antes recibió el título de profesor que lo habilitó para la enseñanza secundaria. Además de sus lecciones en las aulas era escritor; de hecho, había publicado una serie de libros de castellano para utilizar en el bachillerato que usaba y componía con sus propios alumnos. Uno de ellos recordó que “a sabiendas de que él era el autor solían discutir las explicaciones y las expresiones de los textos” (Entrevista 2).

En sus clases de castellano invitaba escribir sin descanso y más de uno de los alumnos recordó lo gracioso de sus intervenciones. Se rememora su manera afectuosa y su valoración de lo que llamaba los “jóvenes del nuevo mundo” (Entrevista 1). De su España natal traía autores poco conocidos y sus historias “parecían las de un territorio lejano que acercaba dulcemente” (Entrevista 1). En cada historia se habitaban lugares, “nos hacía conocer el mundo, a veces traía postales y fotos de lugares de España que después de sus clases todos soñábamos con visitar” (Entrevista 1). Otro de sus alumnos –el eventual profesor Jorge Giménez– expresó que cuando comenzó a dar clases se acercó con una amiga y colega a Martín y le consultó cómo hacer para que para sus estudiantes se interesaran y estudiaran. Martín les dijo “Pero, ¡por favor! Déjenlos. Dejen a los chicos que hagan lo *suio*” (Entrevista 6). Esa respuesta le quedó grabada para siempre y más tarde el propio Giménez reconocía la huella y la voz de Martín en sus propias prácticas pedagógicas:

Hoy lo aplico y dejo a los chicos que hagan lo *sui*o. Están haciendo cosas más importantes que las que yo les doy. Están haciendo... Están viviendo el tránsito de la adolescencia. ¡Están haciendo una cosa muy importante! [...] Yo parto de la idea que nos dijo ese profesor [Gaspar Martín]: “el alumbramiento viene después”. Y eso lo tengo acá marcado. El alumbramiento viene después. En la vida de uno también pasó eso. El alumbramiento vino después, solo. Y le doy más importancia a eso que a la materia que estoy dictando. Se la dicto lo mejor posible. [...] Estoy a su lado constantemente. Si me precisa... Ellos saben que si me precisan me tienen. Y en la materia les doy todo lo que tengo. (Entrevista 6)

Como en otros de sus antiguos estudiantes, la huella del “gallego” en Giménez estaba demarcada por esas otras prácticas de enseñanza que habían posicionado a Martín como un referente para sus alumnos y colegas. Otros relatos rememoran que en sus clases de castellano solían escribir poesías sobre los rincones de la ciudad, con lo que los paseos por el centro armaban una cartografía poética de las esquinas, las plazas y las gentes. El mar, el océano y la costa se manifestaban especialmente entre las palabras que los estudiantes componían en aquellas andanzas programadas. La “lección paseo” –una de las prácticas que por entonces promovía la “Escuela Nueva”– apareció de manera recurrente en las clases de este profesor, que solía sorprender a sus estudiantes con una escritura alimentada por la geografía cercana. Los recursos usados eran variados, “escribiendo poesías sobre Mar del Plata hasta contemplábamos sus características climáticas con el uso de instrumentos meteorológicos” (Entrevista 2).

Historias como las de Martín y estas opacas prácticas que aquí recomponemos brevemente recuerdan que si bien las

enseñanzas del bachillerato que podrían caracterizarse como enciclopedistas y positivistas dominaron la escena de la formación, también existieron disidencias en las maneras de educar. A partir de estas otras prácticas llevadas adelante por algunos de los profesores del CNMdP, las voces de los archivos demuestran que “las expositivas y torturantes clases en las que la rutina era casi siempre la misma, llamar a un estudiante a repetir la lección del día” (Entrevista 1) no fueron las únicas, sino que por el contrario existieron otras, que resaltaron la experimentación pedagógica, las resistencias y las contradicciones como rasgos de esta formación. En efecto, detenernos en estas prácticas profundiza la intención de componer *otra* historia de la educación a partir de escenas ausentes en los relatos. Además la necesidad de recuperar estas acciones invisibilizadas en las grandes narrativas nos da la posibilidad de interpretar al sistema educativo más allá de la normalización, buceando en experiencias mucho más diversas que lo que nos cuenta la clásica Historia de la Educación. También historizar y valorizar las prácticas permite reflexionar sobre lo que hicimos y hacemos los profesores como modo de comparar, explicitar, teorizar y trabajar sobre estos silencios en una historia más allá de la rutina, en el sentido de que la consideración de la práctica promueve una afirmación del poder y de la identidad docente más allá de la tradición, la autoridad o las definiciones oficiales.

Estas otras prácticas de enseñanza rescatan una dimensión cultural, subjetiva y emotiva que caracterizamos a partir de las biografías, la ponderación de lo vivido y la incorporación de un conjunto de materiales y registros olvidados en la historia de la educación a partir del concepto de *memoria escolar* (Ramallo y Porta, 2017). El propósito principal de este concepto –deudor del de “cultura escolar” (Julia, 2000)– es sentar las bases para una crítica a las investigaciones que desconocen el funcionamiento interno de la escuela, que en

palabras de Julia (2000: 13) suponen una escuela “todopoderosa” aislada de resistencias y de contradicciones. De este modo, a partir de sus prácticas indagamos el currículum desde abajo, y a través de las voces de estudiantes o de los registros de clases y trabajos en las aulas ponemos en cuestión –no en los discursos, sino en las prácticas– la lectura enciclopedista y antiexperimental. Para ello recuperamos los registros presentes en el archivo del colegio explorando informes, programas de estudio, propuestas de trabajo, expedientes y legajos de estudiantes (en donde se conservan exámenes, trabajos y fojas de diversos quehaceres) y, sobre todo, entrevistas a estudiantes y profesores del colegio.

La indagación de estas prácticas pedagógicas desde las voces de archivos posibilitó revisar la formación del bachillerato argentino (especialmente de la primera mitad del siglo XX y a partir del caso del CNMdP) desde una serie de aspectos que profundizan las miradas sobre la enseñanza en los colegios nacionales. Esta intención permitió, además, caracterizar diferentes modos de relatar las historias en la educación. A partir de ello en este capítulo articulamos dos momentos recursivos que interrogan en primer lugar la legitimidad de las historias que se narran en la educación y, posteriormente, la indagación inmediata de qué hacemos con los relatos en la educación.

## **¿Qué historias narrar en la educación?**

La historia de la educación durante mucho tiempo se escribió sin prestarle atención a una reflexión ontológica, epistémica, política y pedagógica de sus relatos. Entre sus diferentes estilos y diversas tradiciones, el modo de relatar las historias en la educación se enmarca en un debate que también suele caracterizar al desarrollo de la historia como

ciencia, y aún más ampliamente a los modos de recordar colectivamente nuestros pasados. Podríamos contraponer diversas perspectivas en un enorme arco, que recorre desde las posturas que asumen el análisis histórico como la reconstrucción de los hechos (a través de un riguroso trabajo con fuentes documentales) hasta aquellas que se concentran en el estudio de los procesos históricos y reconstruyen los significados que estos tuvieron para los sujetos, entendiendo a la historia como transformación del significado de lo vivido. Más aun, este arco se vería expandido por otras perspectivas cuya pretensión es reconstruir el sentido y el para qué de las historias en la pedagogía actual.

En tanto que múltiples son las formas analizar y comprender estos relatos, en nuestra investigación sobre los modos de relatar las historias del bachillerato argentino recogimos una perspectiva narrativa promotora de una pedagogía la memoria, en la intención de articular una dimensión cotidiana y emotiva de la experiencia y sobre todo al autorizar que quien escriba no desaparezca del texto. Con esta intención recogimos el valor de las vidas y de las historias que nos conforman, tensionamos los discursos científicos, neutralizados y desconectados de las experiencias vitales, y revisamos los relatos oficiales. Más aun, procuramos corrernos de una perspectiva de la historia de la educación desde arriba, normativa y tecnocrática para ir un poco más allá y dejar atrás su mirada sistémica y totalizante que olvida lo más sensible y transformador: las prácticas.

Para ello advertimos que, si la historia deslegitima y anula lo vivido en una representación del pasado que se erige objetiva, retrospectiva y justificada en la distancia, en nuestro abordaje resaltamos los recuerdos de un pasado vivido e imaginado, afectivo y emotivo, abierto a todas las transformaciones, vulnerable a toda manipulación y susceptible tanto de permanecer latente como de bruscos despertares.

En contraposición a “el” relato histórico, planteamos un interrogante sobre la composición de los relatos en la educación y una pregunta que interpeló sus usos y sus sentidos en nuestro cotidiano. Entonces consideramos que los relatos sobre el bachillerato argentino tienen ecos en el presente, a pesar de la desaparición de los colegios nacionales: están vivos en los viejos pasillos de las nuevas escuelas y en las memorias y en experiencias de los sujetos que los transitan; resuenan y sedimentan el presente alimentando modelos desde donde educar.

Habitar un pasado desde la memoria y su pregunta pedagógica en el presente se constituyó como una manera de reflexionar sobre los modos en los que se relatan las historias en la educación. Al revisar los relatos existentes sobre el bachillerato argentino y componer uno propio desde una investigación narrativa y alimentada por una pedagogía de la memoria pudimos identificar al menos tres modos de narrar estas historias. Estas variantes establecen diferentes sentidos en su enunciación, aunque en algunas ocasiones se superponen y no podrían totalizarse en una taxonomía. Podríamos decir que el primer modo corresponde a los rasgos fundacionales de los colegios nacionales, a la necesidad de legitimar estas instituciones y celebrar la modernidad eurocéntrica que proclama en su tarea civilizatoria y patriótica el naciente estado argentino. Más tarde, otras interpretaciones sobre esta formación podrán establecerse a partir de algunos textos clásicos de la historia de la educación en Argentina, cuyo rasgo común, tal vez por sus pretensiones de generalización, es una mirada “desde arriba” y caracterizada por “lecturas *a priori*”. Estas lecturas críticas y científicas suelen reproducir lugares comunes, como definir a sus estudiantes como hombres argentinos o identificar una formación enciclopedista que olvida la capacidad de acción de los sujetos. Finalmente, desde la memoria, lo cotidiano, las

historias locales y la diferencia cultural podemos reconocer otro relato. Una tercera interpretación plural y contextual, que desde los sujetos recae en la diversidad de los discursos y en las diferentes prácticas que envuelven sus historias.

En dialogo con esta última perspectiva interpelamos el relato conocido sobre el bachillerato y sobre él identificamos algunas perturbaciones que provocan los hallazgos para comenzar a problematizar la manera en la que estamos relatando las historias de la educación. A modo de ejemplo y brevemente mencionaremos cinco perturbaciones a los relatos consagrados de esta educación.

En un primer aspecto –ya mencionando anteriormente– cobraron relevancia historias como las que iniciaron este texto sobre las enseñanzas de Gaspar Martín. Estas otras historias de la formación conformadas desde las biografías de los profesores y sus prácticas perturban el paradigma enciclopedista y antiexperimental, que a decir de algunos especialistas –por ejemplo los clásicos abordajes de Puígrós, 1991, Tedesco, 1994 y Dussel, 1997– caracterizó la enseñanza del bachillerato.

Sumado a ello, al indagar la propia fundación del CNMdP reconocimos una historia conflictiva entre diferentes grupos locales intentando llevar adelante un proyecto propio y la dirigencia central del estado nacional. Vanguardistas y oficialistas se enfrentaron entre 1914 y 1919 por la creación de esta institución, que demoró en concretarse a raíz de las demandas de un colegio alternativo y vinculado al paisaje local. Lo más interesante aquí es que pese a la derrota aparente de los primeros, el proyecto fundacional rechazado continuó operando en la historia institucional y marcó importantes singularidades locales, como el doble ciclo lectivo (con aulas para los estudiantes visitantes en el verano) y las enseñanzas alternativas vinculadas con la naturaleza marítima de la ciudad.

En el mismo sentido demarcamos otros sujetos en esta formación. Otros estudiantes que demuestran que lejos de reproducir los círculos de los grupos sociales acomodados, los bachilleres fueron en su mayoría mujeres, “gringos” e hijos de inmigrantes de variados orígenes sociales. Nuestro argumento es que, si bien el bachillerato se caracterizó por representar una enseñanza “tradicional”, “selectiva” y “elitista”, en la práctica actuó como un espacio abierto y permeable al cual accedieron estudiantes de diferentes lugares en la escala social, o al menos de sectores sociales más amplios que los reconocidos por los discursos de la época y por lo que enuncian los estudios realizados al respecto.

Asimismo, el análisis de los expedientes de los estudiantes y una serie de entrevistas permitió caracterizar sus diversas trayectorias escolares. Dada su heterogeneidad, los más numerosos podrían clasificarse en diferentes grupos: “exitosos” (graduados), “transitorios” (alumnos temporales no graduados) y “veraneantes” (la novedad de la institución, rendían sus exámenes durante la temporada turística de verano). A su vez estos “otros estudiantes” lo son en varios sentidos, y un cuarto aspecto refiere entonces a diversas experiencias y usos del bachillerato. En efecto, el pertenecer al CNMdP habilitó puertas sociales independientemente del título de Bachiller y en algunas ocasiones el “tercer año aprobado” o incluso solo el primero era de por sí un recorrido con espesor propio.

En este diálogo interpretamos las biografías de estos estudiantes como una metamorfosis en la composición de sujetos con notabilidad, relevancia y visibilidad pública. En ese trayecto reconocimos que se formó un tipo de ciudadano que consolidó el ideal “civilizador”, a partir de convertir a los jóvenes en moralistas, disciplinados, racionalizados, cristianos, heterosexuales y padres de familia, diferenciados de otros por su “cultura” y “éxito”. En efecto, el relato

oficial del bachillerato y las voces de algunos de los que formaron parte de esta experiencia fundó su gloria en la creación de “personas de bien”, que glorificaban con sus vidas los propios relatos y los del colegio nacional. Quizás por ello es que la experiencia del bachillerato argentino fue abrazada con tanta admiración, y que los nuevos tiempos sólo inspiraron un sentimiento y un pensamiento nostálgico respecto de la educación.

En síntesis, estas ideas contextualizan las diferentes maneras de narrar las historias del bachillerato argentino, y tratando de polarizar dos extremos (y dejando en el medio a los relatos que llamamos crítico-científicos) podríamos decir: de un lado está el relato oficial canónico y aceptado, caracterizado por sujetos ausentes o sin capacidades de acción, y del otro eclosionan las diferentes historias de otros estudiantes, otros profesores y otras enseñanzas. Es por ello que recoger estas huellas evoca otras maneras de educar e invita a convertirnos en agentes de una creación sin límites del pasado para desnaturalizar los vicios que conforman la obsesión por lo conocido. Estas pequeñas historias perturban los relatos oficiales en un tránsito de enunciación de “relatores nostálgicos” a “narradores utópicos” (Nosei, 2010), entendiendo una narración utópica como aquella que vigoriza el relato fosilizado, lo abre y lo ramifica para dar lugar a nuevas historias con nuevos sentidos. Entonces, de un lado está el relator que repite pasivamente siempre la misma historia, tal como un copista refleja una obra que le es ajena, mientras que del otro existe un narrador que cambia y reconstruye la historia de la que se siente parte activa y responsable.

Podemos asociar a los primeros con las concepciones tradicionales de la enseñanza, mientras que los segundos se configuran como “narradores utópicos” que alimentan concepciones menos autoritarias y conservadoras de lo que creemos que es la educación. A su vez, estos últimos

plantean una nueva afiliación a la idea de educación moderna, que reconoce otros hilos de significación que son capaces de imaginar otros mundos (posibles). Por lo tanto, este narrar de las historias de la formación en el bachillerato está ubicado en un combate con esas lecturas melancólicas, respalda posicionamientos y modos de comprender la educación en nuestro presente a partir de una intervención que posibilita reafiliarnos a la utópica tarea de educar en este siglo. Especialmente porque convocan a no cumplir mecánicamente con el mandato de lo inercial, en pos de pequeños gestos que recuerdan que el relato instituido no es el único posible.

## **¿Qué hacemos con los relatos en la educación?**

Desde un narrar utópico reconocimos que en la educación también se han producido otras marcas y que es necesario perturbar el relato normalizado y colonizado en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010) y autorizar las voces bajas que acompañan las altas. A lo que agregaríamos aun con más fuerza que el recoger estas historias desestabiliza la teoría de lo obvio en la comprensión de un pasado vivo en nuestros tiempos. Es en este recorrer abogamos por desprendimientos que animen a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las conocidas. Historias que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir (Walsh, 2014: 25). En un pensar desde y con el sur, Boaventura de Souza Santos (2006) abogó por un cambio civilizatorio que necesita pasar por un cambio epistemológico, en el que es necesario involucrarnos en nuestras prácticas con la utopía del “buen vivir”. En estos términos, entonces, podríamos decir que

lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento produce en la realidad. Por ende es imperativo intervenir en los relatos clásicos de la educación introduciendo otros tiempos, sociabilidades y espacios.

De la reproducción a la producción nace la tarea de (re) inventar un conocimiento emancipatorio sobre la imposibilidad de una teoría general a partir de un saber situado que explore la “vecindad” (Porta y Yedaide, 2017). En nuestro caso los relatos del bachillerato se componen desde y con el paisaje semiótico de la formación de profesores. En la educación de los profesores se advierte una tensión entre la necesidad de recuperar la historia y desnaturalizar las construcciones discursivas respecto de la pedagogía misma, al tiempo que se vuelve necesario evitar la mirada unicista, universalista y monoglosica predilecta y prevalente en el campo académico. Reconstruir la memoria pedagógica del dispositivo educativo moderno, entonces, implica seleccionar un número de textos sociales que puedan dar cuenta del estado actual de la cuestión y explicar la vigencia de esta narrativa sin obturar las posibilidades de desmarcarse de esta tradición normalizada y colonializada que remite al progreso como el origen y centro de los sentidos educativos. Precisamente aquí cobra algún sentido preguntar(nos) sobre las historias para aventurar propuestas que fomenten (a la vez) comprensión y puesta en juicio.

A partir de esta investigación profundizamos la pregunta por los modos de narrar las historias del pasado educativo en el contexto de la educación del profesorado. En un primer momento, intentamos recuperar una pedagogía de la memoria (Murillo, 2015) que se diferencie de la clásica Historia de la Educación a partir de destacar los usos y sentidos que despiertan en nuestra inmediatez los relatos. En un segundo momento, entre la nostalgia y la utopía, diferenciamos

dos tipos de enunciadores y abogamos por una narración utópica de las historias, que desde la multiplicidad de la memoria inscriba y posibilite agenciamientos de los sujetos en el presente y se proyecte como productora de la educación futura. Finalmente, en un tercer momento los relatos de las prácticas pedagógicas invitan a un gesto inmediato que pasa de la reproducción a la producción de sentidos.

La historia de la educación, o más bien diríamos del “pensamiento pedagógico”, es y ha sido tradicionalmente un contenido siempre presente en la educación docente, definida de este modo a partir de la intención de arrogarnos la posibilidad de utilizar un término cargado de sentidos en nuestra comunidad académica local. Su justificación en el currículo, originalmente cívico-política, radicaba en establecer fondos y marcos prescriptivos que delimitaran los discursos de lo que es y lo que no es digno de ser reconocido y recordado como educación. La autorización (y la desautorización) de los relatos, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geocultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos en las historias de la educación. Podríamos decir, en términos de Freire (2002) y su clásica pedagogía del oprimido, que los modos de relatar la Historia de la Educación se suelen inscribir aún en la educación bancaria que olvida al sujeto y lo desliga del mundo. Sin embargo desde las pedagogías críticas, como locus matricial para comprender lo educativo en términos políticos, la (re)inscripción del sujeto como actor y autor en las esferas públicas es fundante del relato.

En este capítulo nos perturba no dejar de preguntar(nos) qué Historia de la Educación relatamos y, sobre todo, si realmente debe llevar la letra mayúscula que le arroga la legitimidad de “el” relato. Nos interesa recuperar, en esta lucha por la representación, que los sujetos podríamos intervenir, especialmente aquellos que resistimos a convertirnos

en objeto de un relato normalizado y colonizado (Segato, 2015). Por tanto se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrar, en el sentido de (re)instituir, para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. Para ello aseveramos que, cualquiera sea el relato del pasado, este debe ser puesto al servicio de “las gentes” para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas (Segato, 2015).

En este recorrido reconocemos que la investigación narrativa en educación se encuentra necesariamente atravesada por la disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que puede y debe esperarse de esta empresa. Esta perspectiva 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 como su hacer construye o aniquila las posibilidades políticas de las personas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). En la comunidad académica local del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata fuimos profundizando la idea de que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica, como podría ser el enfoque (auto)biográfico-narrativo, sino que compone sobre todo otro modo de conocer. Una forma que es eminentemente política, que invierte la ecuación y subraya que la investigación es un tipo de narrativa. De modo tal que la narrativa no tiene solo un uso técnico, sino también uno ontológico, epistémico, político y pedagógico. Es una analítica del pasado y una proyección hacia el futuro que conforman una práctica productora de saberes transitorios que van constituyendo un territorio amorosamente habitado y rico en perspectivas para una educación utópica y emancipadora.

Entonces “el” relato de la educación moderna hace eclosión frente a la memoria y las otras narrativas que solo recientemente se han elevado a las alturas del conocimiento

científico e ingresaron en la historia. Este desplazamiento de la noción universal y canónica de la Historia pone en evidencia cómo aquellos relatos que desconocen lo vivido en las aulas dejan inmóvil y apagan la capacidad de acción y de agencia de los diferentes sujetos sociales que se encuentran en la educación. Historizar las diferentes prácticas pedagógicas olvidadas y escuchar las voces de las memorias en la historia de la educación puede ser un oportunidad para desanclar los silencios que podrían combatir nuestras resistencias a los cambios o nuestros miedos a lo desconocido.

## Bibliografía

- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Paideia-Morata.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. Em *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 1.
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y Pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Coedición FFyL-UBA / CLACSO / Facultad de Educación UdeA.
- Nosei, M. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar.
- Puiggrós, A. (dir.) (1991). *Sociedad civil y Estado. En los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Porta, L. y Yedaide, M. (comp.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEDEM.
- Ramallo, F. y Porta, L. (2017). (Re) Fundar un relato desde la Memoria Escolar: Narrativas y prácticas en la historia del bachillerato argentino. En *Journal for Educators, Teachers and Trainers (JETT)*, vol. 8 núm. 1, pp. 35-46. En línea: <<http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/viewFile/271/307>>.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Souza Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO Argentina.
- Tedesco, J. (1994). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Serie Pensamiento descolonial.
- Yedaide, M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. En *Revista Científica Guillermo de Ockham*, vol. 13 núm. 1, pp. 27-35.

## Entrevistas

- Entrevista 1. Tomasini, C. (2010). Entrevista personal, febrero. Estudiante del CNMdp entre 1940 y 1945.
- Entrevista 2. Cova, R. (2011, 2013). Entrevista personal, septiembre de 2011 y enero 2013. Estudiante del CNMdp entre 1938 y 1943.
- Entrevista 3. Capurro, F. (2012). Entrevista personal, febrero. Estudiante del CNMdp entre 1931 y 1936.
- Entrevista 4. Giménez, J. (2011, 2013). Entrevista personal. Estudiante del CNMdp entre 1932 y 1937.
- Entrevista 5. De Diego, R. (2014). Entrevista personal. Estudiante del CNMdp entre 1933 y 1938.
- Entrevista 6. Giménez, J. (2012). Entrevista personal, realizada por Cristina Sarasa y Graciela Flores, 16 de mayo.

## Documentos de archivo

Actos administrativos CNMdP (1919-1929). En Archivo Histórico ex Colegio Nacional de Mar del Plata. Biblioteca ESB N°22.

Registros Personal Docente CNMdP (1921-1929). En Archivo Histórico ex Colegio Nacional de Mar del Plata. Biblioteca ESB N°22.

Legajos alumnos regulares y libres del CNMdP (1919-1929). En Archivo Histórico ex Colegio Nacional de Mar del Plata. Biblioteca ESB N°22.

## Capítulo 10

# Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa

Un proceso de inmersión hermenéutica

*Jonathan Aguirre*

### Conceptualizaciones preliminares

El abordaje teórico y epistemológico de los proyectos y programas de formación docente que se sucedieron en Argentina desde la restitución democrática estuvo caracterizado, en gran medida, por estudios centrados en lo jurídico-institucional, en la legislación específica y en los documentos y normativas emanadas de los órganos centrales del Estado (Tello, 2017). Estas epistemes de época confluyen en matrices históricas de un alto nivel descriptivo y circunscriptas al aspecto legal y normativo del análisis (Tello, 2017). Dicha perspectiva de indagación, en palabras de Ball (2015), presenta un análisis casi exclusivo del *texto de las políticas* y deja escapar la riqueza interpretativa que asume la investigación del *discurso y del contexto de traducción* de las mismas en el territorio.

Adentrarse en el misterio de la traducción de las políticas en sus múltiples niveles de acción (macro, meso y micro) requiere, por parte del investigador social, recuperar las voces y los rostros de aquellos actores que participan en el devenir

de cada política y habitar, de este modo, los sentidos y significados que estos le otorgan desde sus propias experiencias biográficas y profesionales (Aguirre y Porta, 2020).

En coherencia con estos marcos conceptuales, la dimensión biográfico-narrativa ingresa en el análisis, reconstrucción y reinterpretación de las políticas públicas de formación como un camino alternativo y potente. Dicha dimensión metodológica privilegia la voz del sujeto cuya narrativa tensiona permanentemente lo reflejado en los documentos, al tiempo que permite interpretar las políticas como entramados puestos en acción en realidades locales concretas desde las propias biografías de los actores (Aguirre, 2017). Al narrar...

los sujetos de la política ponen lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones, resignifican sus experiencias, llenan de sentido su propia historia y recrean una serie de acontecimientos que responden a un entramado lógico y subjetivo que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (Cardona, Alvarado y Victoria, 2015: 172)

Dichas perspectivas, por lo tanto, habilitan al investigador y a la propia investigación a un ejercicio de doble hermenéutica (Guiddens, 1995). Esto significa que el análisis parte de los documentos y normativas oficiales, recurre posteriormente a las voces de los protagonistas y sus experiencias biográficas para luego retornar a los documentos prestando atención a las tensiones, rupturas y continuidades que cada proyecto de política pública asume, en sus variopintos niveles de traducción. Recursivamente, este ejercicio posibilita indagar cada etapa priorizando el dialogo entre dimensiones micro-sociales y macro-estructurales colocando en el centro del análisis los rostros humanos de cada política (Aguirre, 2017).

La invitación radica en pensar las políticas no como un documento inerte, o una cosa inmóvil, sino como “una entidad social que se mueve a través del espacio y cambia mientras se mueve; modifica sentidos mientras se despliega y cambia los espacios a través de los cuales se materializa en la práctica” (Avelar, 2016: 6).

Por lo tanto, la investigación biográfico-narrativa permite indagar no solo en los intersticios relacionales que se producen entre los diferentes niveles de la política, sino que habilita, mediante el relato de los sujetos, la exploración e interpretación de las experiencias humanas en relación a los efectos que la política pública investigada tuvo tanto en sus biografías profesionales como en su biografía personal. Este ejercicio posibilita el mencionado proceso de inmersión hermenéutica que el investigador realiza entre los documentos, leyes y normativas, así como los propios relatos de los sujetos y sus experiencias vitales. De allí el valor de la expansión en términos investigativos del enfoque narrativo.

En este capítulo presentamos, a partir de los hallazgos alcanzados en nuestra investigación doctoral sobre el proyecto Polos de Desarrollo (2000-2010),<sup>1</sup> un camino metodológico y epistemológico que busca reflexionar en torno a las potencialidades de la perspectiva (auto)biográfico-narrativa en un territorio de indagación del campo de políticas educativas.

En lo que respecta a la estructura del escrito, tras detallar brevemente la arquitectura metodológica que fue cimentando nuestra investigación doctoral desplegaremos algunas pinceladas del proyecto Polos, no solo desde los documentos

---

1 Tesis doctoral *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2010)*. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Dirigida por el Dr. Luis Porta.

oficiales consultados, sino principalmente desde los relatos de los propios protagonistas. Las narrativas que darán forma al apartado no buscan evidenciar la totalidad de los hallazgos, sino que tienen como objetivo dar cuenta de que el ejercicio de indagar políticas educativas desde coordenadas biográficas y narrativas es factible y altamente recomendable. Por último, en las consideraciones finales del capítulo habilitaremos el debate y la discusión sobre la expansión de este enfoque epistémico-metodológico en el complejo campo de las políticas públicas educativas.

## **Cartografía metodológica de una investigación doctoral sobre políticas de formación**

La cartografía metodológica que utilizamos a lo largo de la investigación doctoral buscó ser coherente con los marcos conceptuales y epistemológicos mencionados anteriormente. Sin descuidar la necesaria instancia de análisis documental, se apostó por un retorno del actor y de la voz de los sujetos para dar cuenta de los fenómenos sociales experimentados (Bolívar, 2016). Apostamos, así, por indagar e interpretar nuestro objeto de estudio desde sus rostros más humanos (Bohoslavsky y Soprano, 2010) y recuperar narrativamente las potencialidades y tensiones que asumió el proyecto Polos de Desarrollo (2001-2010) en sus múltiples niveles y dimensiones de traducción.

La investigación se estructuró a partir de cuatro grandes etapas en las cuales se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección de datos. La primera etapa de esta arquitectura metodológica la denominamos de carácter documental. Allí realizamos una exhaustiva revisión normativa y bibliográfica del sistema de formación docente, específicamente en la coyuntura epocal del proyecto

objeto de nuestro estudio. La segunda etapa se centró en la realización de entrevistas en profundidad biográfico-narrativas (Taylor y Bogdan, 2007) a gestores y tomadores de decisiones del proyecto en sus diferentes etapas y niveles de responsabilidad, así como a coordinadores nacionales, regionales y otras instancias de concreción. En dichas entrevistas no solo recorrimos aspectos ligados al proyecto en sí, sino que también habitamos los propios recorridos formativos de los sujetos, sus experiencias profesionales, sus primeros pasos en la docencia y en las políticas educativas, sus maestros y su grupo de trabajo entre otros aspectos. En la misma etapa, se entrevistaron referentes académicos del campo de la formación docente a los efectos de incluir en el análisis interpretativo voces y testimonios que, aunque ajenos al proyecto Polos, permitieron abordarlo a partir de su implicación en el esqueleto de políticas públicas referidas al sector formador.

Como producto de las entrevistas mencionadas, y luego de haber analizado las narrativas de los actores, se seleccionó un grupo de instituciones-sede del proyecto Polos de Desarrollo que, en palabras de los actores, desplegaron experiencias formativas de significativa recuperación pedagógica e institucional. Dichos institutos de formación docente fueron el N.º 803 de Puerto Madryn, Chubut; la Escuela Normal Superior de La Banda, Santiago del Estero; los ISFD N.º 35 de Monte Grande y N.º 31 de Necochea, ambos ubicados en la Pcia. de Buenos Aires.

La tercera instancia de investigación consistió, por un lado, en entrevistas a los actores locales y, por el otro, en el análisis de sus producciones relacionadas al proyecto. Luego, en los institutos de la Pcia. de Buenos Aires realizamos visitas e instancias presenciales intensivas en donde se recopilaron registros filmicos y fotográficos de las actividades desarrolladas en cada Polo. Finalmente, la última etapa

correspondió al procesamiento, análisis y entrecruzamiento de los datos obtenidos.

Cada registro testimonial que presentamos a continuación fue revalidado por su propio autor luego de revisar la desgrabación de la entrevista. Asimismo, cada uno de ellos firmó un consentimiento informado en donde habilitaba al investigador a utilizar los datos aportados para el trabajo de investigación. A efectos de proteger la confidencialidad y el anonimato de los sujetos participantes, identificaremos las entrevistas según el rol que este haya cumplido en la puesta en marcha de la política. Así, presentaremos narrativas de coordinadores nacionales (ECN), miembros del equipo nacional (EEP) coordinadores provinciales (ECP) y docentes (ED). Cada referencia tendrá su número correspondiente.

## **Entramando documentos, voces biográficas y sentidos vitales del proyecto Polos de Desarrollo**

La narración es la forma artesanal de la comunicación (Bolívar, 2016). En nuestra tesis doctoral, fuimos construyendo artesanalmente un mismo relato, una misma metanarración de toda la política de Polos de Desarrollo entretejiendo las voces de los sujetos, los documentos y producciones de los institutos que participaron de la experiencia, así como fotografías y nuestra propia voz como investigadores implicados, necesariamente, en la indagación del objeto de estudio.

En los apartados siguientes compartiremos tan solo dos fragmentos del análisis que buscan dar cuenta de la potencia del enfoque narrativo en investigaciones de políticas públicas y que evidencian una manera *otra* de exponer los hallazgos y resultados de una investigación narrativa. En el primero, recorreremos las particulares tensiones que vivió

el proyecto Polos en su traducción nacional y jurisdiccional. En el segundo, nos sumergiremos en las potencialidades didáctico-pedagógicas que la política asumió en uno de los institutos sedes del proyecto.

### *Algunas tensiones en la puesta en marcha: “La caja negra de las provincias”<sup>2</sup>*

La coordinadora general del proyecto recuerda que “[Polos] era la oportunidad de nuestras vidas para hacer algo por la Formación Docente del país” (ECN N°1). Así, para la concreción y puesta en marcha del proyecto, a partir del mes de enero del año 2000 el equipo nacional comenzó las tareas de “diseño, discusión y presentación del proyecto y la selección de instituciones sede del mismo” (Informe de Gestión del Programa de Formación Docente, MCyE, 2001). En esta etapa, primó la selección de las 84 instituciones sede. Según los testimonios recabados del seno del equipo nacional de Polos, esta etapa no estuvo exenta de conflictos. Una de las entrevistadas, nos compartía que

todo el primer año tuvo que ver con trabajar con las jurisdicciones. Porque además al ser una cuestión ministerial había una serie de niveles intermedios con los que había que trabajar. Este proyecto había que amasarlo. Y ese amasado implicaba trabajar con todos los niveles hasta llegar al instituto de formación docente. (EEP N.º 3)

Una de las primera tensiones que se visualizó en esta etapa fue “el no haber podido acordar con las 24 jurisdicciones” (ECP N.º 2):

---

2 Expresión utilizada por la coordinadora del proyecto (ECP N°1).

nosotros acordamos con 19 jurisdicciones, no con las 24, hubo 19 que entraron al acuerdo y 5 no. Entonces yo decía, te están dando plata, recursos y no acordás. Y no tengo una explicación pero no deja de sorprenderme. Igualmente trabajar con 19 jurisdicciones para nosotros fue un aprendizaje intenso. Hablábamos a diario con 19 directores de formación docente. (ECP N.º 1)

La otra tensión que se manifiesta en los relatos y en los documentos en relación a la selección de los Polos concernía la cuestión de los requisitos que debían cumplirse para que los institutos sean parte de la propuesta así como la cuestión política que debía negociarse con cada una de las provincias. La propia subcoordinadora sostiene que a pesar del acuerdo político los ISFD

tenían que cumplir ciertos requisitos, pero las provincias decidían, con esas características, donde iban a ubicar los polos. Tenían que ser lugares que fueran nodos, que cumplieran con ciertas características, que además tuviesen alguna potencia ya incipiente y debían asociar al resto de institutos. Esto no era uno de excelencia y los otros pobres, la idea era fortalecer a uno para que éste fortaleciera a los otros. Nosotros asumimos en febrero del 2000 y recién a fin de año estuvimos instalando los polos. Eso fue conseguir acuerdos, hacer el diagnóstico, conseguir dinero ... (ESCP N.º 1)

Luego de la selección de las instituciones, la segunda etapa de trabajo estuvo signada por la confección de las líneas y los temas que cada polo seleccionado abordaría en su proyecto. Para ello, desde la coordinación nacional,

previamente se le envió a cada instituto una solicitud en donde se expresaba lo siguiente

El polo constituye el ámbito en el que se lleva a cabo una buena propuesta para la formación docente, en la que se desarrollan líneas teóricas, de investigación o de innovación pedagógica, nutriéndose con el aporte de otras instituciones y organismos asociados. La definición de la línea en la que el polo decida desarrollarse, ya sea por tradición o por elección de sus actores es de carácter fundante. (Resolución 25/00. Informe de Gestión – McyE)

El documento solicitaba a las instituciones de formación docente seleccionadas que completen los siguientes ítems a partir de los cuales se comenzarían a delinear las características del Polo de Desarrollo:

a) Enunciar la líneas de Desarrollo que les resultaría de interés, b) fundamentar el porqué de la elección de esta línea, c) explicitar y describir si han realizado experiencias previas en el área y d) analizar las fortalezas y debilidades que encuentran en la institución para encarar la línea. Les sugerimos consultar a los docentes que participan en el desarrollo del proyecto y eventualmente, a las instituciones asociadas, para la definición de cada una de estas líneas. (Resolución 25/00. Informe de Gestión – McyE)

A partir de esta consulta a los 84 Polos de Desarrollo designados, el equipo coordinador del proyecto convocó “a una reunión nacional con todos los institutos elegidos por sus provincias como Polos, hicimos una actividad y se llegó a un acuerdo en siete líneas de desarrollo nacionales”

(ECN N.º 1). Así se seleccionaron las líneas de “Tecnología Educativa - Práctica Docente - Diversidad Cultural - Análisis Institucional - Didáctica y Regímenes Especiales - Currículum y Aprendizaje y Fracaso Escolar” (Informe de Gestión- Ministerio de Educación de la Nación).

Ahora bien, una vez que la política se pone en marcha,

aparecen unos datos de la realidad que nosotros no anticipamos y cuando los vimos nos generaron una gran preocupación. Uno fue que la asignación presupuestaria en algunas provincias no llegaba a los institutos. [...] Para mí era muy sorprendente desde mi punto de vista que el traspaso de la plata de nación a provincia vaya a una caja negra y no le llegue a los institutos. Y otra cosa que me sorprendió, [...] fue que no había una cultura de poder ejecutar la plata en el Instituto, [por ejemplo] yo me enteré tardíamente que un Instituto había devuelto plata, y yo dije... no se le ocurrió comprar resmas, libros, tóner... Y no fue una responsabilidad de ellos, nosotros les dijimos dónde podían invertir la plata, pero en una institución educativa no es tan claro dónde poder invertir la plata para actividades de desarrollo, que escapan a lo cotidiano ... (ECP N.º 1)

La ejecución presupuestaria en algunas provincias, la rendición de cuentas y la utilización de los fondos en los institutos sede del proyecto fueron cuestiones complejas a resolver que dan cuenta de los entramados ministeriales y burocráticos con los que la política pública analizada tuvo que convivir durante su realización.

En relación con las burocracias ministeriales, una de las integrantes del equipo de gestión que se encargaba de la cuestión financiera sostuvo que...

la plata destinada a las provincias apareciera donde tenía que aparecer [...] nos pasábamos horas hablando con las provincias rastreando donde estaban los fondos y con las autoridades de los institutos. Por ejemplo, la provincia [por pedido de la entrevistada se resguarda el nombre], *era un agujero negro*, les mandabas la plata y desaparecía. Era el armado de la forma presupuestaria de esa provincia estaba hecho de tal manera que absorbía todo lo que entraba de la Nación y nunca terminaba de salir hacia el destino, era algo terrible. Eso perjudicaba a los Polos. Ellos empezaban sus actividades y algunos iban más rezagados que otros por varias razones, una era la ejecución presupuestaria. (EEP N.º 4)

El proyecto Polos de Desarrollo tuvo diversas tensiones en el devenir de su puesta en marcha. Aquí solo compartimos fragmentos narrativos de cuestiones centrales que obturaron, por momentos, la realización de la política en el territorio. Este fragmento de la investigación da cuenta de la potencia de entramar narrativamente las voces de los sujetos con los documentos oficiales que buscan regular la política.

### *Polos de Desarrollo en el territorio, entre experiencias pedagógicas y sentidos biográficos*

Los institutos sede del proyecto Polos de Desarrollo que seleccionamos para nuestra investigación surgieron en primer lugar de las propias narrativas de los coordinadores nacionales, asesores, especialistas académicos y coordinadores provinciales. En sus testimonios destacaron las experiencias que se suscitaron en dichas instituciones como aquellas que tuvieron un “alto recupero pedagógico e

institucional y fueron potentes en sus actividades y articulaciones” (ECP N.º 2).

Asimismo, como producto del trabajo de campo, el análisis de documentos y la realización de las primera entrevistas, la investigación arrojó que, a pesar de la interrupción de la gestión nacional del Programa Nacional de Formación Docente en 2001, “la Pcia. de Buenos Aires continuó la política de Polos de Desarrollo con algunas modificaciones presupuestarias e institucionales pero manteniendo el espíritu y la esencia del proyecto original” (ECP N.º 2). Así se registran Institutos-Polos hasta el año 2010 y que incluso para el año 2017 conservaban actividades y recursos pedagógicos emanados de aquel proyecto de fortalecimiento de la formación docente. Por tanto decidimos incluir dentro de las instituciones que conformaban nuestra población dos ISFD de la jurisdicción bonaerense que continuaron la política a pesar de su interrupción a nivel nacional.

En este apartado nos centraremos solo en las narrativas y experiencias vitales de uno de los Polos analizados, el ISFD N.º 35, puesto que al momento de realizar el trabajo de campo se podían apreciar las potencialidades pedagógicas y didácticas que continuaban generando las actividades del proyecto Polos de Desarrollo.

Algunos docentes y la propia coordinadora del Polo de Monte Grande comparten que...

El proyecto lo que nos dio fue la posibilidad de unificar todo y darle forma como proyecto fuerte de innovación y de mejoramiento de la didáctica de las ciencias naturales. Y creo que eso es lo que le da la potencia al proyecto, nos dio el pretexto, la contención o las condiciones para potenciar lo que veníamos desarrollando para mejorar y fortalecer la enseñanza de las

ciencias naturales en el profesorado. Así empezamos con actividades para darle forma a lo que veníamos trabajando. Esto de las jornadas, el museo, los videos de ciencias en YouTube, el canal 35ciencias. (ED N.º 2)

En este contexto de producción la coordinadora local del proyecto recuerda que el Polo del ISFD N.º 35...

tuvo producción de extensión, actualización, profundización y divulgación de conocimientos de ciencias naturales por medio de las tecnologías de cada época. Contenidos que no tenían llegada a la gente. [...] Yo en aquella época era directora de una escuela secundaria. Entonces venían mis docentes, y se iban de las jornadas diciendo que habían tenido “dos días para ellos”. [...] queríamos justamente eso, potenciar la formación continua de los docentes de secundaria, pero a la vez nos desafiaba a nosotros mismos. Es decir, desafiaba nuestra práctica y la de nuestros docentes. (ECL N.º 1)

Una de las actividades principales con las que inició el proyecto Polos en el ISFD N.º 35, y que en la actualidad continúa en plena vigencia, fue la creación del Museo de Ciencias Naturales. Este se construyó a lo largo de los pasillos del primer piso y en los propios laboratorios del instituto superior.

La creación del Museo dentro de la institución responde a la necesidad de reflexionar sobre recursos didácticos, su construcción, la lógica de su compatibilización a nivel áulico con el trabajo cotidiano del estudiante, así como del conjunto de actores, ampliando la oferta a la comunidad, propiciando visitas interactivas que favorecen y fortalecen a la vez el proceso

de formación docente de los estudiantes. Haciendo, al mismo tiempo, un aporte significativo a la comunidad docente en ejercicio. (ED N.º 5)

El Museo creció mucho. Recibe alrededor de 3000 alumnos del distrito cercano que vienen a verlo. En general las visitas guiadas están hechas por estudiantes, como parte de sus prácticas en años superiores. (ED N.º 2)

Otra de las actividades que vertebraron el trabajo del Polo de Desarrollo de Monte Grande fue el trabajo realizado por el equipo de docentes y estudiantes en la Laguna de Rocha ubicada a 11 km del Aeropuerto Internacional de Ezeiza y a 33 km de Capital Federal, específicamente en el partido de Esteban Echeverría: “En aquel tiempo era tierra de nadie, entonces cuando empezamos a ir nosotros con los alumnos del profesorado a hacer mediciones, medir la flora, fauna y extraer muestras no iba nadie. Era un basural” (ED N.º 4), recuerda el profesor de física. Y continúa su relato:

nosotros fuimos unos de los primeros que nos ocupamos de ir a la laguna y ver qué había. Todo sin presupuesto y recursos. Pero lo importante es que íbamos y además, los estudiantes nos acompañaban, ahora son docentes y yo les decía que lo recuerden porque cuando la Laguna sea reserva ellos iban a poder decir que fueron los primeros que trabajaron en ella y así fue. Ahora la Laguna es reserva natural declarada por Ley desde 2013. Gracias a ese trabajo. (ED N.º 4)

A partir de las actividades en dicha Laguna, los docentes del Polo de Desarrollo armaron junto con los estudiantes “el estanque, mesocosmos, [réplica de ecosistema de Laguna

de Rocha] en el estacionamiento del Instituto” (ED N.º 4). Allí los estudiantes de física y de biología toman muestras, analizan comportamientos de organismos y miden flora y fauna del lugar.

Los estudiantes de acá se potencian con todo esto. Van a tener el mismo título que otro instituto, van a tener el mismo puntaje, pero no van a tener la misma formación. Ellos se potencian, porque para trabajar minerales, por ejemplo, lo trabajamos con muestrarios propios, hasta los artrópodos tienen muestrarios, no es solo el libro. Todo eso los potencia, es una vuelta de tuerca a la formación. (ED N.º 4)

Las otras actividades emanadas del proyecto Polos de Desarrollo fueron las Jornadas de Ciencias, abiertas a todos los docentes y alumnos de las escuelas del distrito, y la creación de un canal de ciencias en Youtube para la difusión de los conocimientos biológicos y su didáctica, así como también la articulación con universidades de la zona y del extranjero.

A pesar de las complejidades y las dinámicas propias que asumió la política en el territorio bonaerense, los docentes y coordinadores destacan la huella biográfica e institucional que el proyecto Polos de Desarrollo dejó en ellos.

Es algo que volvería hacer, porque para nosotros fue una experiencia importantísima. Nos permitió innovar en nuestra propia práctica como formadores, pero a la vez lo hicimos junto a los estudiantes y junto a las instituciones que visitamos y que nos visitan. [...] De modo que en mi vida significó una experiencia lindísima y coordinarla me dio mucho placer. (ECL N.º 1)

[Asimismo] el proyecto Polos de Desarrollo nos permitió a los docentes del ISFD N.º 35 de Monte Grande crear junto con los estudiantes y mostrar una formación de profesores diferente. Una formación centrada en la innovación, en la cercanía, y en la divulgación. (ED N.º 2)

Para mí fue un antes y un después. Haberlo hecho. Además de grato y encantador, aprendí muchísimo. Me di cuenta que estaba preparada para lo que estaba haciendo, uno se pone a prueba en estas experiencias y siento que yo pude. Trabajar con la gente de los institutos del país, generar redes, generar todos los movimientos que vimos en las comunidades, para mí fue increíble. (EEP N.º 5)

Decidimos cerrar este apartado con algunas líneas narrativas de los protagonistas que de alguna u otra forma expresan los sentidos biográficos que experimentaron al (re)habitar la política de Polos de Desarrollo.

De acuerdo con las particularidades de toda investigación cualitativa, no es nuestro interés generar conclusiones universales respecto a la política de Polos de Desarrollo, ni caracterizar a esta en los 84 institutos en la que se desplegó. Lo que si podemos afirmar es que desde las biografías personales y profesionales de los sujetos que entrevistamos, Polos se configuró en una huella potente y significativa con alto recupero pedagógico, formativo y biográfico, al menos en las instituciones analizadas.

## Consideraciones finales

### (Re)habitando la expansión de lo biográfico-narrativo en el campo de políticas de formación docente

Al comienzo del capítulo nos propusimos reflexionar en relación a la expansión y las potencialidades de la perspectiva (auto)biográfico-narrativa en un territorio de indagación que, en ocasiones, se presenta alejado de estas epistemes y metodologías. Así, a partir de nuestra investigación doctoral sobre el proyecto Polos de Desarrollo (2000-2010), presentamos algunos hallazgos que dan cuenta de la riqueza de la perspectiva biográfico-narrativa en la reconstrucción e interpretación de políticas públicas de formación docente. Dicha perspectiva nos permitió potenciar el proceso de doble hermenéutica en relación con el análisis de los documentos oficiales, las voces de los protagonistas y la consecuente (re)interpretación del texto de la política desde las experiencias narradas por los actores.

El capítulo fue hilvanándose a la manera de una espiral desde el primer apartado hasta el último. En primer lugar abordamos cuestiones ligadas a aspectos conceptuales y epistemológicos del campo de las políticas públicas educativas y del campo de la investigación biográfico-narrativa. Posteriormente explicitamos la arquitectura metodológica de nuestra investigación doctoral, la cual se cimentó centralmente en dos pilares concretos, el biográfico-narrativo y el etnográfico, tanto en lo que respecta al análisis etnográfico de documentos (Rockwell, 2009) como también a la etnografía de instituciones (Guber, 2001). Allí explicitamos la población de nuestra investigación y las técnicas e instrumentos utilizados para la recopilación de los datos. En el tercer apartado nos sumergimos en aspectos particulares de la política de Polos de Desarrollo con la intención de plasmar en las narrativas el entramado resultante del

análisis de documentos y la interpretación y (re)interpretación de las voces biográficas de los sujetos, así como también las potencialidades y tensiones que el proyecto asumió en su despliegue nacional y territorial.

En este contexto, consideramos que optar por esta dimensión biográfica y narrativa plantea un alejamiento de los abordajes clásicos sobre políticas educativas y habilita a pensar su estudio desde un proceso de doble hermenéutica: de los documentos oficiales a las narrativas de los sujetos y de estas nuevamente a los documentos. Así, recuperar las experiencias biográficas y la polifonía de voces de los actores que intervinieron en los diferentes niveles de traducción de las políticas, desde su planificación a nivel nacional, su puesta en marcha en las jurisdicciones provinciales y distritales, y su resignificación en las instituciones de formación docente, permite darle rostro humano a las políticas e interpretarlas a partir de las travesías vitales y profesionales que atraviesan los sujetos que la llevan adelante (Porta y Aguirre, 2017).

Insistimos en mencionar que lo compartido aquí no son más que algunos retazos conceptuales y metodológicos de nuestra investigación doctoral que, consideramos, plantean una posible expansión de lo biográfico-narrativo hacia el complejo campo de las políticas de formación, y abonan la idea de que es posible y necesario indagar el objeto de estudio a partir del diálogo crítico entre los documentos y las voces de los actores.

Entender a las políticas no como un conjunto de normativas oficiales, sino como un proceso complejo, dinámico y dialéctico en donde los actores y los contextos son claves para su interpretación, creando y recreando las políticas desde un plano subjetivo y contextual, es un desafío que al mismo tiempo abre futuras líneas de indagación al respecto. De allí el potencial metodológico de la expansión de la narrativa en la reconstrucción de políticas públicas educativas.

## Bibliografía

- Aguirre, J. (2017). Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina. En *Journal for Educators, Teachers & Trainers JETT*, vol. 9 núm. 1, pp. 253-266.
- Aguirre, J. y Porta L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. En *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 31 núm 60, pp. 1-15.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (traducción). En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24 núm 24. En línea: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2368>>.
- Ball, S. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. Discourse. En *Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 36 núm. 3, pp. 306-313.
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. En *Revista Internacional de Educación Superior*, vol. 2 núm 2, pp. 341-365.
- Bohoslavsky, E. y Soprano, G. (2010). *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Cardona, A., Salgado, A. y Victoria, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. En *CES. Psicología*. Vol. 8 núm. 2, pp. 171-181.
- Guber, R. (2001). *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructura-ción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Porta, L. y Aguirre J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2010). En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, vol. 11 núm. 12, pp. 1-25.
- . (2019). A autoetnografía como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. En Ogêda Guedes, A. y Ribeiro, T. (coord.), *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Río de Janeiro: Ayvu editora.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós

Taylor, S. y Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, 2ª ed. Buenos Aires: Paidós.

Tello, C. (2017). Reflexiones sobre la enseñanza de la política educativa y la formación de investigadores en el campo. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 17 núm. 53, pp. 1017-1050.

## Capítulo 11

# Identidad profesional y reconstrucción narrativa

Tiempos identitarios

*Claudia De Laurentis*

### Introducción

Comprender qué tienen de particular quienes ejercen la docencia en relación a otras profesiones y, a su vez, qué los convoca como miembros de un colectivo parece en tiempos fluidos una tarea, al menos, utópica. Y es que quizás no sea ese el sentido de la pregunta por la identidad profesional docente. Hall nos propone pensar la identidad como un concepto *bajo borradura*, uno de aquellos para los que aún no hay una superación dialéctica, que se encuentran en la geografía liminal y todavía nos permiten pensar cuestiones claves (Hall, 2006).

Para Jennifer Nias no es posible comprender la manera en que los docentes construyen la noción de enseñanza y se relacionan con ella sin abordar su identidad (Nias, 1989: 2). Comprender quiénes son y cómo configuran esa identidad los profesores que forman a futuros docentes se convierte así en una de esas cuestiones claves en el ámbito de la educación y de la formación docente en particular. Nos proponemos en este capítulo acercarnos a esa identidad

que emerge de los relatos de 27 profesores de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y que se manifestaron en el transcurso de nuestra investigación doctoral como apasionados formadores de formadores.<sup>1</sup>

## Marcos para comprender la identidad docente

Proponemos aproximarnos a la idea de identidad desde dos marcos fundamentales. Estos son por un lado el aporte fundamental de Rom Harré, y por otro, la idea de identidad narrativa de la mano de Ricoeur. El primero establece los anclajes que permitirán alcanzar la estabilidad que esa construcción demanda, sin dejar de concebir a la identidad como fluida, diversa y en perpetua construcción. El segundo habilita la emergencia de la identidad en los relatos de los entrevistados, resolviendo la problemática de la mismidad y la diversidad identitaria de los docentes que nos ocupan.

Es Revilla quien recupera de la lectura de Rom Harré, “elementos que sujetan a los individuos inevitablemente a su identidad y a sus auto-relatos” (Revilla, 2003: 6). Estos son identificados como el *cuerpo*, el *nombre propio*, la *autoconciencia y la memoria* y, por último, las *demandas de interacción*, que aparecen relacionados entre sí en un complejo entramado. Para Harré, la cuestión de la pertenencia a un colectivo, en tensión con la singularidad que nos presenta como únicos, hace de cada ser humano un complicado *patchwork*, en permanente cambio (Harré, 1998: 3).

El primer anclaje para que esta configuración tenga lugar lo constituye el *cuerpo*, centro de las percepciones y las

---

1 Tesis doctoral *La Formación del Profesorado: identidad profesional a partir de las narrativas biográficas de docentes. Un estudio interpretativo en el Ciclo de Formación Docente de los profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMDP*. Dirigida por el Dr. Luis Porta.

emociones. En él radica nuestra capacidad de agencia, “no sólo refiere a la capacidad de operar sobre el mundo sino a la de intervenir reflexivamente sobre uno mismo” (Harré, 1984: 23). Esta voluntad propia nos permite actuar sobre el mundo otorgándole sentido. Percibirnos como capaces de ejercerla nos permite establecer jerarquías de medios y fines para nuestras acciones (Harré, 1984). Esta capacidad se da en el marco de una red de influencias socio-estructurales donde serán de fundamental importancia la exposición a experiencias reales, vicarias y simbólicas (Vielma Vielma y Salas, 2000). En todo este proceso es central la importancia de la percepción de *autoeficacia* (Bandura, 1999) ya que la motivación resulta, según Bandura, de evaluar en qué medida nuestra performance logra o no acercarse a las metas que nos proponemos. Estas metas implican una *inversión* de tiempo y esfuerzo que dependerá de esa percepción y, en consecuencia, de la *autoestima*. De esta manera las personas construyen escenarios de anticipación y visualizan futuros que los guían en su accionar. El sentido de la propia eficacia, base de la capacidad de agencia, regula la motivación, la afectividad y la cognición, y juega un rol central en la elección del curso de vida (Bandura, 1999: 27-32).

Es así como experimentamos el mundo desde un aquí y ahora ligado a lo corporal; un tiempo y lugar determinados que condicionan esa capacidad de acción. Sin embargo, Harré no considera este anclaje configurador de la identidad personal en el sentido de lo biológico, sino más bien como “la materialización de la identidad” (Harré, 1984: 69). El anclaje del cuerpo tiene una importancia fundamental en el sentido de continuidad que caracteriza a la identidad: somos los mismos en distintos momentos y lugares. Nuestro cuerpo es el centro de las atribuciones que los demás nos hacen, el lugar en el que nos conciben, al que los demás dirigen sus quejas o demandas. Las emociones

son consideradas en este anclaje de la identidad personal (Harré, 1984: 128-257).

En segundo término, la configuración identitaria encontraría un ancla en el *nombre* (Revilla, 2003). Este permite reconocernos y que nos reconozcan, manifiesta nuestras raíces y nos ata a documentos y categorías de análisis burocráticos. Es aquí donde cuerpo y nombre se entrelazan. Para Harré, los documentos y archivos son otra forma de corporización. Permiten relacionarnos con las personas que los leen. Una persona tendrá un sinnúmero de identidades parciales así encarnadas. La persona como documento no es muda; sin embargo, como actor social es pasivo y obediente: no puede mentir, ni elaborar argumentos ni corregir errores. Además, la memoria del documento permanece siempre idéntica a sí misma, lo que no implica que sea verdadera. Nuestro nombre no sólo reúne un número de propiedades que nos constituyen (físicas, mentales y de carácter), sino que la afirmación de que ese nombre *es* esa persona suma una información adicional que otorga a todas esas propiedades un carácter singular, único, identitario.

En una tercera instancia, *la autoconciencia y la memoria* nos permiten enhebrar el relato de nuestro ser, encontrar ese *continuum* autobiográfico que nos explica y proyecta hacia el futuro. De acuerdo con Harré, la autoconciencia es un complejo entramado de una estructura perceptiva de las experiencias y una estructura teórico-conceptual. La unidad surge de una síntesis de esas experiencias en la que las personas se presentan como una recolección organizada de su propia historia (Harré, 1984). *La memoria* cumple un rol central en el desarrollo de la *autoconciencia*. Si bien recordar es un acto individual, los recuerdos se sitúan en un orden social. La configuración de la identidad, entonces, dependería de la habilidad de recordar eventos de la vida pasada de

una textura lo suficientemente rica como para que sostenga nuestra hipótesis de continuidad, dando lugar a la idea de autobiografía. Configuramos nuestra identidad organizando nuestros recuerdos y creencias en una narrativa en la que somos los personajes principales. Esta depende de que nos comprendamos como una unidad en un *continuum* de experiencias en el que nuestras acciones presentes se puedan localizar en una autobiografía representando el pasado y anticipando el futuro (Harré, 1984: 204-214).

Cómo último anclaje configurador de la identidad, Harré presenta las *demandas de la interacción*. A partir de su análisis reemplaza la categoría de rol por la de *posicionamiento*, virando hacia una concepción de la producción discursiva de la identidad (Davies y Harré, 1999). Este anclaje provee la coherencia y estabilidad necesarias para la interacción social regida por convenciones culturales. Lo que podríamos ser surge de la interacción con otros. La identidad social, en el marco de la propia singularidad, surge de la interpretación que otros hacen para distinguirnos como portadores de ciertos atributos especiales. De allí surge la idea de *posicionamiento* como superadora de la concepción de *rol*, ya que enfatiza los aspectos dinámicos, frente a la idea de rol que enfatiza lo ritual, estático y/o formal (Davies y Harré, 1999). La variedad de posiciones disponibles en las prácticas discursivas contribuye a la configuración identitaria. El sujeto se apropia de metáforas, argumentos e imágenes propias de cada posición, adquiriendo así una visión particular del mundo. Esta variedad genera, en ocasiones, posicionamientos contradictorios, lo que permite concebir a la identidad como una pregunta abierta cuya respuesta cambia de acuerdo con los diferentes espacios que se ocupen en las interacciones, constituyéndose y reconstituyéndose continuamente. Este entramado encuentra su sentido en la autobiografía y nos aproxima a la necesidad de recurrir a

las narrativas de los docentes como herramienta para hacer emerger su identidad.

Podemos de esta manera pensar en un yo narrativo, producto de una colección de historias emergentes de la identidad de una persona y que a la vez la constituyen. Es Bruner quien concibe a las autobiografías como una continua interpretación y reinterpretación de nuestra propia experiencia, coincidiendo con Ricoeur (2000) en la idea de que no hay otra manera de describir el tiempo vivido que no sea la narrativa. La *vida* se constituiría, de esta manera, en un acto de cognición que opera de manera similar a la construcción de relatos. El relato autobiográfico aparece, sin embargo, como problemático. Los criterios de veracidad son establecidos por el propio narrador devenido en protagonista. Estos criterios se verán entramados con los sentimientos y las intenciones del narrador en el contexto del relato. No solo lo que se relata, sino lo que se omite tiene relevancia a la hora de analizar narrativas. Los relatos, a su vez, son muy susceptibles a las influencias culturales, interpersonales y lingüísticas que reflejan las *vidas posibles* en el contexto cultural del cual se trate. Este entramado entre narrativas de vida, identidad y cultura es el corazón de la tesis de Bruner: la vida vivida se torna así inseparable de la vida contada. De allí que las narraciones biográficas no sólo sean una expresión de la identidad docente, sino que formen parte esencial de su misma configuración.

A partir de estas concepciones, es ya clásica la idea de que, en el contexto de la indagación narrativa en educación, se distinguen tres significados de la narrativa. Clandinin y Huber (2010) señalan que el primero es el fenómeno que se estudia, en este caso la narrativa como producto escrito o discursivo; lo que llamamos relato. El segundo concierne al método de indagación empleado, la forma de construir el objeto de investigación y analizarlo. Bolívar, Domingo

y Fernández se referirán a este sentido como narrativa (2001). El tercero comprende la utilización que se efectúa de los materiales recogidos para investigar ese fenómeno y de las narrativas así producidas para fines, por ejemplo, de formación profesional. Nos encontramos así frente al triple sentido que alude a la narrativa misma, a la investigación narrativa y al uso que se haga de la narrativa.

## **Perspectiva metodológica: prismas que develan identidades**

La identidad entendida como emergente de los relatos de los protagonistas nos sitúa, sin duda, en un paradigma hermenéutico interpretativo. El término paradigma, en este caso, no se refiere solo a cuestiones metodológicas, sino que hace referencia a sistemas de creencias fundantes de carácter ontológico y epistemológico (Guba y Lincoln, 2005). El paradigma constructivista, al que adherimos, concibe a la realidad como múltiple, compuesta por realidades locales y específicas, social y experiencialmente condicionadas. No las consideramos como verdaderas en mayor o menor medida, sino, según el caso, como más o menos sofisticadas. En este paradigma la distinción entre ontología y epistemología desaparece: “La finalidad de la indagación es la comprensión y reconstrucción de supuestos, propios y ajenos en búsqueda de un consenso, pero siempre abiertos a nuevas interpretaciones que están sujetas a continua revisión” (Guba y Lincoln, 2005: 105-114).

Esta perspectiva nos permite entender al investigador cualitativo como a un *bricoleur* interpretativo, que se ocupa de reconstruir una situación compleja a partir de la combinación de representaciones diversas que se ajustan a ella. Esta construcción cambia y toma nuevas formas a medida que se suman a este rompecabezas nuevas y diversas

herramientas, técnicas y métodos de representación e interpretación (Denzin y Lincoln, 2018). Esta forma de indagar no se configura a partir de una colección determinada de técnicas y herramientas, sino más bien de presupuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos acerca de qué y cómo mirar, de qué manera manipular lo que vemos, cómo interpretarlo y comunicarlo (Vasilachis, 2006).

Posicionados desde este paradigma metodológico, y convencidos de que la misma estructura de la realidad está dada por las narraciones de las que inevitablemente emerge nuestra identidad, nuestra intención es profundizar durante este proceso de indagación en el método biográfico-narrativo instaurado en el ámbito de la investigación educativa a partir del giro narrativo en las ciencias sociales. De acuerdo con Suárez, en los últimos 40 años esta corriente gana en amplitud y legitimidad en el área educativa sacudiendo el cisma tradicional entre investigación educativa y práctica docente (2007: 12). Según Bolívar, este giro es paralelo a la pérdida de fe en los grandes relatos, por lo que la tendencia vira hacia abordar lo social desde los pequeños relatos personales (Porta, 2010). Creemos que la posibilidad de considerar a las narrativas como la manera en que las personas experimentan el mundo (Connelly y Clandinin, 1990) la convierte en la herramienta apropiada para indagar en la configuración de la identidad profesional docente. La narrativa aparece, de esta manera, como el modo en que los marcos teóricos se concretan en el encuentro con la experiencia de los sujetos y la manera en que estos interpretan el mundo, dando lugar a un proceso abierto y en permanente construcción. La voz de quienes son partícipes y de quienes investigamos es de esencial importancia (Rivas Flores, 2010: 18).

Nos proponemos en este marco presentar algunos de los hallazgos que emergen de la indagación en torno a la identidad de quienes están a cargo del ciclo de Formación

Docente de los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. La población fue seleccionada en base a un estudio exploratorio que incluyó a referentes del área que nos señalaron los docentes que serían más representativos. En la primera etapa del trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad de carácter no estructurado a 29 docentes entre los que se encontraban profesores titulares, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes graduados e incluso un adscripto graduado. Estas entrevistas y la dinámica del trabajo de campo dieron cuenta del carácter emergente del diseño (Creswell, 2007) en varios sentidos. Por un lado, las entrevistas se prolongaron en intercambios de correos electrónicos y mensajes de Whatsapp para abordar o profundizar cuestiones pendientes. Por otro, surgió la necesidad de implementar un registro que diera cuenta del impacto que ese trabajo de campo ocasionaba y que devino en un diario autoetnográfico que se convirtió en una de las herramientas centrales a la hora del análisis y redacción del informe final. En una segunda etapa, se reunieron tres grupos focales diseñados en base al criterio de heterogeneidad intragrupo (Valles, 1999). Para su instrumentación se confeccionó un guion en torno a cuatro ejes que cubrían los cuatro anclajes de la identidad ya mencionados. Una tercera etapa consistió en el análisis de, por un lado, documentos oficiales para dar sentido al marco institucional en el que nuestros participantes se desenvolvían y, por el otro, los currículum vitae de los docentes. Estos últimos fueron centrales en dos aspectos: para reconstruir la trama de los relatos y para develar un aspecto que constituye parte de los anclajes identitarios según Harré (1984) y que resultaron claves para los profesores entrevistados.

El informe final devino un complejo entramado, de densidades y tensiones diversas que reflejan como en un prisma a las identidades de los docentes del ciclo de formación

docente. A continuación, compartimos una parte de esos hallazgos que da sentido a la manera en que el tiempo incide en la configuración de dicha identidad.

## **El tiempo como configurador identitario**

De los relatos de los docentes entrevistados emergen identidades narrativas fuertemente ancladas en la memoria y la autoconciencia. Este anclaje aparece como el escenario en el que se inscriben todos los demás. Este entramado entre el pasado, el presente y el futuro hace del tiempo un elemento central al momento de tratar de comprender de qué manera se configuran las identidades docentes. Esa memoria habita un cuerpo que opera como el lugar en el que las singularidades propias de cada docente se reúnen y los hacen capaces de intervenir en el mundo. Los docentes se conciben como agentes cuyo deseo encontrará vías de concreción si así se lo proponen. Más que a la idea de materialidad física/biológica, este cuerpo al que nos referimos responde a la propuesta de “dejar de lado la imagen de sujeto, persona, rol y pensar en términos de fuerzas afectantes” (Duschatzky, 2017: 56) y afectadas.

Esa afección no se da en el vacío. Los espacios sociales e institucionales por los que los docentes del ciclo transitan constituyen campos en los que hay que aprender a seguir, torcer y cambiar las reglas del juego según lo demanden los tiempos y los habitantes de esos espacios para que el juego siga en marcha (Bourdieu, 1999). Aparece así una compleja urdimbre sobre la que se dibujarán las identidades de los docentes a los que nos referimos. Nos proponemos a continuación enfocarnos en el nudo del tiempo como parte del entramado que configura la identidad de nuestros docentes formadores.

## Nudos/tensiones temporales – Tejidos

Sin abandonar la idea de que las identidades profesionales son un tejido complejo, ese mundo temporal aparece en los relatos a los que nos referimos como dispuesto en tres capas envolventes. La primera, abrazando y permeando al resto, la constituyen los marcos sociohistóricos que fueron escenarios de acontecimientos y procesos que marcaron el devenir de la identidad profesional. La segunda se manifiesta como los ciclos que cada docente transita durante su desarrollo profesional. Finalmente, una tercera capa se inscribe como la inversión de ese tiempo como recurso y se expresa en el ejercicio de la propia agencia frente a los condicionamientos que las demandas externas oponen.

En los relatos de los docentes participantes encontramos una permanente tensión entre el sujeto y el agente. En los acontecimientos narrados, enmarcados desde la convulsionada década del setenta hasta el cambio de siglo, se diluye por momentos la percepción de la capacidad de intervenir en la transformación de la realidad, capacidad que resurge y los hace aparecer casi siempre como artífices de su destino y de una sociedad más justa. En casi todas las narraciones, no obstante el peso de la realidad socio-histórica, los docentes logran emerger como seres políticos (Freire, 2016). Los relatos se presentan como contradictorios dependiendo de la impronta que esos acontecimientos a los que hacemos referencia dejaron en cada recuerdo. Los años setenta implicaron para Patricia<sup>2</sup> optar por “el camino del hipismo (E8)” alejándose del mundo académico al que volvería muchos años después. Entre quienes optaron por animarse a esa

---

2 Los nombres, dado su carácter de anclaje fueron elegidos por los docentes participantes, salvo en un caso en el que fue elegido por la investigadora por no haber hecho el docente opción alguna

universidad, que describen como convulsionada y compleja (Maranguita, E7), aparece la tensión entre una democracia radical que enjuiciaba docentes (Cecilia, E16) y la omnipresencia de la temida CNU<sup>3</sup> (Micaela, E13, Cecilia, E16) que también imprimiría su huella como una experiencia vicaria en docentes que recorrerían los pasillos universitarios muchos años después (Momo, E6).

Otros marcos sociohistóricos aparecen como huellas profundas en los relatos: la dictadura como causa del exilio y el acercamiento a la educación popular (Tessa, E25); o el advenimiento de la democracia y la normalización universitaria con inestables cursos de formación que frustran las expectativas de algunos de nuestros docentes (Carmen, E2) mientras que para otros se constituye en una experiencia de libertad (Noemí, E3). Los noventa revelan la tensión que genera en la configuración de estas identidades la crisis de la educación que los hace oscilar entre el deseo de recibir de una educación pública y una de calidad (Paula, E12; Cósimo E18), entre la educación protegida frente a la fragmentación emergente (Atenea, E17). Nuestros docentes aparecen como víctimas de la línea roja que los deja fuera de la escuela universitaria (Cósimo, E18), la falta de oferta local (Atenea, E17) y la carpa blanca (Paula, E12), y que los desvía hacia la educación privada de la que no reniegan, sino que ponen en valor en la configuración de algunos aspectos de su identidad profesional (Paula, E12; Atenea, E17; Cósimo, E18). Los recuerdos de estas experiencias revelan a los docentes como seres que operan sobre sus cursos vitales a través de sus decisiones y no como meros sujetos cautivos de mecanismos mentales orquestados por acontecimientos ambientales (Bandura, 1999). Micaela revive

---

3 Concentración Nacional Universitaria, responsable de la muerte de Silvia Filler, estudiante asesinada en 1971 dentro de la Universidad en Mar del Plata.

esos años en la experiencia de sus estudiantes, hijos de desaparecidos, y decide recuperarlos (E13), Noemí inicia su ejercicio profesional en escuelas *de borde* (E3), Paula intenta revivir el activismo de sus padres en su práctica inicial (E12), Matías construye con su madre el jardín de la escuela a la que concurría (E21) y Pluma en un esfuerzo colectivo por aportar a lo público participa en una ONG que brindará formación y recursos a los docentes que habitaban “una escuela pública devastada (E22)”. Los escenarios en los que transcurren los trayectos formativos aparecen como fuertemente condicionantes, pero nunca determinantes, en las elecciones de nuestros docentes.

La segunda capa se corresponde con la idea de Bolívar, Fernández Cruz y Molina de que el tiempo vivido se presenta en los relatos inevitablemente bajo la forma de ciclos de vida, en términos de balances presentes y expectativas futuras (2005). Efectivamente, los docentes entrevistados organizan sus biografías profesionales en ciclos que conjugan aspectos personales, culturales (Fernández Cruz, 1995) y sociohistóricos de la identidad profesional docente.

Estos ciclos, únicos en cada configuración identitaria, comparten sin embargo tensiones que los caracterizan. La primera gran tensión tiene que ver con las relaciones entre el corto y el largo plazo. La carrera académica se representa como un largo recorrido. Los docentes se ven en la necesidad de planificar a largo plazo, aunque la fluidez que caracteriza a los tiempos presentes no siempre lo permita. Las demandas familiares obligan a acomodar los ciclos profesionales: Maranguita se ve imposibilitada de comprometerse más allá de un plazo de cinco años “y después volver a revisar (E7)”; en el otro extremo, el rol de proveedor que le toca jugar a David lo hace posponer la posibilidad del doctorado para el momento en que pueda jubilarse en el sistema provincial (E15).

Otra de las tensiones que están presentes en la definición de los ciclos identitarios es la que se presenta entre el sistema universitario y el sistema provincial. Los relatos de los docentes los ubican en líneas paralelas que nunca convergen. La tendencia es a cerrar el ciclo en el circuito provincial que otorga la posibilidad de una jubilación temprana, o retirarse de manera paulatina para poder dedicarse a la carrera universitaria que implica demandas que se presentan como intensas. Estas incluyen completar circuitos universitarios de formación, sumar postítulos, publicaciones y actividades de investigación, e incluso realizar maestrías y doctorados que habilitan el acceso a espacios académicos. La intensidad de esta tensión se hace evidente en el relato de Tessa de su experiencia en el anhelo de acceder al título universitario que jerarquizaría su formación terciaria (E25). Sin embargo, y a pesar del anhelo de estos docentes de establecerse en el sistema universitario, tanto el nivel superior provincial como el secundario son espacios deseados como legitimadores para el status de formadores docentes, aunque en ocasiones aparezcan también como muy demandantes (Cósimo, E18).

Estos ciclos se conformarán entonces entre la tensión que produce la necesidad de tomar decisiones familiares por un lado y profesionales por el otro. Estas conciernen esencialmente a la manera en que el tiempo vital se invertirá y que se presenta como la tercera capa temporal del tejido de la configuración identitaria. Los formadores de docentes se definen como actores de su propia biografía y, aunque en ocasiones no pueden definir exactamente hasta qué punto su voluntad fue determinante en el camino seguido (Sonia, GF3), conciben sus decisiones como expresión de sus intenciones (Harré, 1984). La decisión de cuánto, cuándo y cómo invertir ese tiempo vital está condicionada por factores cognitivos, emocionales y

biológicos (Bandura, 1999). Esta capa del entramado que constituye la dimensión temporal de las inversiones se presenta atravesada por valores y tensiones.

Entre los valores que nuestros docentes destacan podemos mencionar la rapidez en transitar la formación de base (Patricia, E8; Tessa, E25), que se traduce en algunos casos en una precocidad (Hormiguita, E9; Santiago, E20; Matías, E21) que produce cierto orgullo pero que choca con la molestia de sentirse no reconocido (Matías, E21). Ese apuro por cerrar el trayecto formativo inicial se ve impulsado por factores que entrelazan lo racional, lo emotivo y lo material. La deuda del hijo que sólo se ocupa de estudiar (Cesar, E26), la avidéz por el conocimiento (Santiago, E20), la necesidad de encontrar un medio de subsistencia (Tessa, E25) o de ayudar a sostener la economía familiar (Matías, E21) se constituyen en motores que empujan hacia el título de grado. Sin embargo, otros se demoran en el camino, en busca de una mejor formación (Carmen, E2) o de afirmarse en el camino emprendido a pesar de las adversas condiciones materiales (Daniel, E24).

Otro de los valores preponderantes que emerge de los relatos tiene que ver con la antigüedad en la docencia (Micaela, E13; Magnolia, E27) o en el cargo (Agnese, E14). Esta aparece como un capital simbólico que los posiciona en un lugar de privilegio frente al tránsito por otros espacios (Patricia, E8; Tessa, E25; Cecilia, E16; Magnolia, E27), dentro y fuera de la docencia, que dan curso a inversiones en trayectorias *prolijas* o *sui géneris* (Magnolia, E27).

Las tensiones aparecen también entre, por un lado, las oportunidades y las demandas de formación profesional y, por el otro, la fragmentación que los docentes experimentan frente a la multiplicidad de ámbitos en los que se desempeñan. La inversión del tiempo en la formación y la carrera profesional se expresa como un ejercicio de la

propia agencia en sintonía con la autoconciencia de los contextos en los que esas decisiones fueron tomadas, atravesadas por las emociones que dejaron huella en su carácter de construcciones culturales e históricas (Porta y Ramallo, 2018: 71).

## Consideraciones finales

En el afán de comprender la configuración identitaria imaginamos una urdimbre sobre la que se asienta ese tejido. Rom Harré imagina la identidad sostenida por cuatro anclajes que no son categorías discretas, sino más bien un complejo entramado difícil de desenredar, como en la urdimbre de un telar. La memoria y la autoconciencia se expresan en relatos de vida de los que emerge esa identidad narrativa que, como en un prisma, refleja la singularidad y la pertenencia a la comunidad de docentes formadores que conforman esa identidad profesional.

Nos propusimos en este trabajo recortar la manera en que el tiempo tal como lo perciben los formadores participantes aporta a la configuración de esa identidad. Tiempos concebidos como sociohistóricos, ciclos e inversiones van dando forma en los relatos a devenires docentes que se hilvanan ocasionando las variaciones cromáticas y los grosores y tensiones que harán de este tejido identitario una trama única a la manera de un tejido artesanal cuyo diseño no es posible replicar. Comprender la manera en que estas identidades devinieron docentes es, creemos, un aporte a la formación del profesorado no sólo a nivel local, sino en todos los ámbitos en donde ellos tengan resonancia.

## Bibliografía

- Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. En *Asian Journal of Social Psychology*, núm. 2, pp. 21–24.
- Bolívar Botía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. En *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* vol. 6, núm. 1, pp. 1–26.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, vol. 71, núm. 3, pp. 691–710.
- Clandinin, D. y Huber, J. (2010). Narrative Inquiry. En McGaw, B., Baker, E. y Peterson, P. (eds.), *International encyclopedia of education*. New York: Elsevier.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. En *Educational Research*, vol. 19, núm. 5, pp. 2–14.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Davies, B. y Harré, R. (1999). Posicionamiento, la producción discursiva de la identidad. En *Sociológica*, vol. 14, núm. 39, pp. 215-239.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. En *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 153-205.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En *Handbook of Qualitative Research: Paradigms and perspectives in contention*. London: Sage.

- Hall, S. (2006). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En Hall, S. y du Gay, P. (comp.). *Cuestiones de identidad cultural*. Madrid: Amorrortu.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Cambridge: Harvard University Press.
- . (1998). *The Singular Self*. Surrey: Sage.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. New York: Routledge
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 201–212.
- Porta L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, C. (ed.) *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, núm. 4, pp. 1–14.
- Ricœur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. En *Análisis*, núm. 25, pp. 189–207.
- Rivas Flores, J. (2010). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, J. y Herrera Pastor, D., *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. *Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. e-Eccleston*. En *Formación Docente*, vol. 3, núm. 7, pp. 1-30.
- Valles, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (ed.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Vielma Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, vol. 3 núm. 9, pp. 30–37.

## Capítulo 12

# Hallazgos en torno a la memorabilidad de la enseñanza universitaria

*Graciela Flores*

La enseñanza universitaria puede ser memorable cuando los estudiantes identifican y valoran rasgos que consideran peculiares y cuando esta deja huellas en su memoria por cuestiones favorables y beneficiosas para ellos. En tal sentido, se trata de una enseñanza memorable que se concreta en prácticas de enseñanza que los “profesores memorables” desarrollan en sus aulas.

En diversas publicaciones el GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata) se ha referido a los “profesores memorables” como aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza, la cual “involucra principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que estos profesores fomentan en sus clases” (Porta, Sarasa y Álvarez, 2011: 195). Si bien no puede haber una definición rígida de “profesor memorable”, algunas características comunes son su pasión, su apertura mental, su empeño en la construcción de vínculos afectivos con los estudiantes, su

concepción de la docencia como un desafío y una creación y su interés en la formación continua (Porta y Álvarez, 2008).

Con respecto a la génesis y al contexto de producción de la categoría “profesor memorable”, Porta y Yedaide sostienen que es tal vez la categoría más emblemática forjada por el GIEEC y que “la idea del profesor memorable se instaura en el contexto de exégesis de la buena enseñanza, entendida como el locus privilegiado para acceder a los conocimientos que la fundan y constituyen” (2013: 40). La categoría mencionada surge para señalar no a quienes se recuerda anecdóticamente, sino a los mentores, los referentes, los profesores que dejan huellas significativas en la subjetividad de los estudiantes.

Mediante el enfoque biográfico-narrativo, las investigaciones relativas a los profesores memorables realizadas por el GIEEC se interesan en sus vidas y en los sentidos que guían sus narrativas y sus prácticas, indagando acerca de las razones, motivos y condiciones que se adhieren a la memoria de la propia formación disciplinar (Porta y Yedaide, 2013). Para estudiar una diversidad de cuestiones vinculadas con las prácticas de enseñanza de estos profesores, el grupo inició en 2013 una etapa que incorporó técnicas etnográficas de investigación educativa. Esta articulación metodológica permitió conectar lo que los profesores narran en sus biografías con lo que hacen en sus clases cuando enseñan y, al mismo tiempo, incorporar otros sujetos involucrados en el aula, como los estudiantes, adscriptos, miembros de las cátedras y becarios, mediante el estudio de sus narrativas. De este modo, los hallazgos investigativos de esta etapa involucran sentidos provenientes de distintos sujetos, entramando sus voces en una polifonía que expande sentidos previos y permite construir categorías nuevas que proceden de esta articulación metodológica.

Mi trayectoria en esta línea investigativa comenzó en 2011 cuando me incorporé al GIEEC. Los estudios que el

grupo realizara previamente a mi incorporación forman parte de las condiciones de posibilidad de la investigación que diera lugar a mi tesis doctoral denominada *Dimensión ética de la enseñanza. Un estudio interpretativo de las prácticas de profesores memorables de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, defendida públicamente en abril de 2018 en la Universidad Nacional de Rosario, correspondiente al doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación.<sup>1</sup> Recorro a este estudio para visibilizar en este espacio algunos aspectos que constituyen la “memorabilidad” de la enseñanza de dos profesoras memorables así como la resignificación de la categoría “profesor(a) memorable” acuñada por el GIEEC.

La metodología asumida en mi estudio interpretativo articuló el enfoque biográfico-narrativo con la etnografía educativa (mi trabajo de campo cubrió todas las clases dictadas por dos profesoras durante todo un ciclo lectivo). Mi objetivo era comprender la dimensión ética de la enseñanza de estas profesoras; además, buscaba identificar continuidades y rupturas entre lo discursivo de sus autobiografías y las dinámicas de la “acción” de la práctica misma a partir del registro etnográfico en las aulas donde enseñaban. Para alcanzar estos objetivos recurrí a la filosofía y a la pedagogía tanto en mi marco conceptual, como en el estado del arte, como en la construcción de categorías que surgieron del abordaje de los diversos materiales.

---

1 El GIEEC identificó un grupo de seis profesores memorables mediante encuestas a estudiantes avanzados de carreras de profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Las dos profesoras memorables que protagonizan mi estudio fueron las más mencionadas por los estudiantes. Se trata de Cecilia, profesora titular en las asignaturas Introducción a la Filosofía y Filosofía Antigua de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y Cristina, profesora titular (hasta 2016, año en que obtuvo su jubilación) en las asignaturas Introducción a la Literatura y Teoría y Crítica Literarias I, en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras.

## Expansión de sentidos de la categoría “profesor(a) memorable”

Dado que los conceptos pueden revitalizarse, refinarse, redimensionarse, actualizarse, recontextualizarse, resignificarse y transformar los sentidos que los constituyen, a partir de mi investigación resignifiqué y expandí los sentidos de la categoría “profesor(a) memorable” entendiéndola en un triple sentido: como *sujeto estético, ético y político*. En esta perspectiva puede considerarse que una profesora memorable encarna un “personaje conceptual” con rasgos<sup>2</sup> peculiares:

- a. *Rasgos logopáticos*: razón y pasión no están escindidas ni la primera predomina sojuzgando a la segunda. Cada profesora memorable conjuga en sus ideas y prácticas aspectos vinculados con *logos* y *pathos*, se trata de un quehacer que imbrica mente y cuerpo, en el que lo cognitivo y lo afectivo convergen en la enseñanza. Una profesora memorable no se conduce como una ejecutora apática de métodos a modo tecnocrático; sus sentimientos y emociones se imbrican con lo cognitivo.
- b. *Rasgos relacionales*: la enseñanza es una práctica que no existe sin otros, es la relación lo que la realiza pero también lo que conforma la consistencia del concepto “profesora memorable”, puesto que la categoría sería un concepto vacío sin la existencia de la relación pedagógica, así como el personaje conceptual “profesora memorable” sería una ficción literaria.

---

2 Empleo el término “rasgos” teniendo en cuenta cinco rasgos de los personajes conceptuales: páticos, relacionales, dinámicos, existenciales y jurídicos, que corresponden a personajes conceptuales filosóficos (Deleuze y Guattari, 2009: 72-75), aunque no incluyo en sentido estricto dentro de esa clasificación a las profesoras memorables.

- c. *Rasgos existenciales*: comportan un posicionamiento que crea un modo de existencia o posibilidades de vida, tales como una “vida académica” y un modo de ser (sujeto y docente) que a la vez conforman un estilo de enseñanza singular que provoca y convoca en el plano existencial a los estudiantes.

Los rasgos mencionados serían comunes al “personaje conceptual” que ambas profesoras encarnan, pero para disminuir este nivel de abstracción procederé a profundizar mi interpretación de la categoría “profesora memorable” como sujeto estético, ético y político.

La enseñanza de las profesoras se lleva a cabo en clases que presentan cierto “estilo” en cuanto a desplazamiento, tonos de voz, uso del pizarrón, gestos y despliegue de recursos, que a modo de coreografía van escenificando el guion de la clase. El término “estilo”, como aclara Onfray (2014), etimológicamente da cuenta del estilete con el cual se trazaban huellas en el material: el usuario de ese instrumento era a su manera un demiurgo, ya que el estilete graba lo que es susceptible de durar más allá del tiempo. Como dice el filósofo: “en el trabajo del escriba con el estilete hay una práctica mayéutica, la fabricación de un acontecimiento en la intersección entre el querer y el azar” (2014: 80-81).

En mi tesis dediqué un capítulo a la macrocategoría “enseñanza apasionada”, y entre otros aspectos mostré que en las clases de las profesoras memorables *la pasión* es el estilete que modela su estilo de enseñanza. Si bien aquí no desarrollo esta macrocategoría, es importante destacar que su construcción surge de las narrativas de los estudiantes, quienes mencionan la presencia de la pasión en la enseñanza en encuestas y diversas entrevistas, así como de las narrativas de adscriptos entrevistados individualmente y en grupos focales y, finalmente, de la propia voz de las profesoras.

Con la salvedad de que es imposible universalizar los rasgos, puesto que cada profesora efectiviza la *enseñanza apasionada* con peculiaridades propias de su singularidad, encontré que los rasgos logopáticos, relacionales y existenciales del “personaje conceptual” antes expuestos, son coherentes con los rasgos de la “figura estética”, entendida en sentido deleuziano, como potencia de afectos y perceptos.

La categoría “profesora memorable” podría entenderse como una “figura” filosófica si se aislaran sus características. En tal caso podría asumirse que como figura es paradigmática, proyectiva, jerárquica y referente, lo cual remitiría a un modelo a imitar a modo de ejemplo ideal. Al referirme a la categoría profesora memorable como “figura estética”, sin embargo, la interpreto sin excluir la relación que existe con lo que de estético tiene la ética, sobre todo si se considera a esta como relación con los otros y con uno mismo, en la cual se actúa a modo de artífice de sí mismo, y donde además hay una estética relacional.

Si bien en la enseñanza convergen la conservación y el cambio, la potencia alteradora y modificadora prevalece y se inscribe en una estética, a modo de estilo de enseñanza. La enseñanza apasionada se comprende mejor si se reconoce su potencia para movilizar y desbordar los estados perceptivos y las fases afectivas de la vivencia.

Así como las instituciones culturales (en las que se exponen obras de arte) se enfrentan a dos dificultades: comunicar integrando y reconociendo a los visitantes, y problematizar sorprendiendo al espectador e invitándolo a ver de modo distinto y a construir un *sensorium* diferente (Oliveras, 2008: 126), las instituciones educativas pueden problematizar e invitar a construir un nuevo modo de pensar y sentir el mundo dado. La estética es

un régimen vinculado a lo real y por ende a lo social, a lo ético y a lo político.<sup>3</sup>

Cuando la sensibilidad estética se convierte en una forma diferente de percibir (que incluye la crítica, la interpretación y la traducción), el espectador pasivo se transforma en espectador emancipado, lo cual en sentido pedagógico se traduce como emancipación del estudiante de formas hegemónicas de percibir y comprender el mundo. Así como el arte visibiliza lo oculto (en sus diversas manifestaciones), el estilo de enseñanza de las profesoras pone en escena la crítica y la problematización. Así, visibiliza y cuestiona la desafectivización de los vínculos, las jerarquías de poder estéticas, la permanencia del rol tradicional de los estudiantes como “público pasivo”, las posturas canónicas, los enfoques “de moda”, la pretensión de apoliticidad (que como tal es política) y la atribución a los estudiantes del rol de ignorante carente de saberes.

Las profesoras de manera ética, estética y política muestran a los estudiantes la necesidad de crear sus propias líneas de fuga y ejercer la libertad de crear textos y contextos que desafíen las lógicas que limitan la imaginación y la innovación.

Mediante su enseñanza apasionada las profesoras contribuyen a la emancipación también en este sentido. Como sujetos estéticos y como figuras estéticas, gracias a su pasión convierten sus aulas en instalaciones artísticas donde habitan, al tiempo que habilitan espacios donde los estudiantes, como huéspedes, del mismo modo que los visitantes de una muestra de arte relacional, son invitados a movilizar

---

3 Ranciére (2007) muestra la relación del arte con la política y apuesta por una emancipación del espectador que consideramos acorde a la emancipación del estudiante que el filósofo defiende en otra de sus obras. Plantea que la experiencia estética como programa cultural y educativo permite salir de los opuestos (arte y no arte, entre otros) para crear espacios alternativos a los extremos y encontrar disensos y nuevas maneras de luchar contra consensos impuestos.

conceptos, perceptos y afectos y a problematizar los objetos disciplinares y su propia situación subjetiva.

Si la *ética pedagógica* es relacional, la *estética pedagógica* de las profesoras memorables también lo es. La “experiencia relacional” artística consiste en un encuentro entre participantes que transforman el sentido del espacio público como mera exhibición de obras y pone en foco la comunicación con el otro al incorporar al espectador; la obra no es representacional, refleja materialmente un problema y en ese acontecimiento, según Oliveras, “el espectador es protagonista de un espacio de comunicabilidad donde los aspectos relacionales, afectivos y colaborativos pasan a tener una nueva centralidad” (2008: 138). Así, la relacionalidad es clave para pensar en nuevas formas de politización y de estetización que están transformando la subjetividad y la intersubjetividad. En la clase acontecen experiencias relacionales que son éticas y estéticas, y esta conjunción restaura la perceptibilidad, al tiempo que activa miradas anestesiadas y domesticadas a nivel sensible además de intelectual.

La enseñanza se plasma en clases que se convierten en “monumentos” en sentido deleuziano, puesto que así como las obras de arte perduran independientemente del artista y se realizan precisamente más allá de perceptos (lo que se percibe mediante percepciones no agota su sentido), las clases son acontecimientos. Esto no es lo mismo que decir que perduran en la memoria, pues si bien se trata de vivencias que dejan una huella que se traduce en su “memorabilidad”, las clases como acontecimientos acrecientan el potencial transformador, ya que es su devenir lo que las actualiza. Como dicen Deleuze y Guattari el acontecimiento no es el estado de cosas; si bien se actualiza en un estado de cosas y en una vivencia, tiene una especie de virtualidad (2009: 157).

Esto significa que no existe el acontecimiento estático en sentido temporal, porque consiste en un devenir que se actualiza (se pone en acto), cuestión que es clave porque no se trata de “revivir” el recuerdo de un suceso en un tiempo muerto pero tampoco de un instantaneísmo que sitúa el valor del acontecimiento precisamente en su fugacidad.

Las profesoras memorables como sujetos éticos y políticos efectivizan modalidades de acción en sus prácticas de enseñanza que entrelazan ética y política; esta alianza es clave para comprender cuestiones como la relación entre poder, saber y subjetividad.

La potenciación de las oportunidades vitales mediante las afecciones compartidas en las clases vividas como encuentro, donde los estudiantes son reconocidos e incluidos, se produce en el marco de un vínculo pedagógico que prioriza valores como la libertad en la producción de sentidos, en la práctica de la crítica, en el empoderamiento y en la coautoría de significados culturales. Asimismo, la generosidad, la empatía y el respeto de las profesoras se manifiestan en el compromiso existencial con la enseñanza, en la enseñanza rizomática y en su concepción terapéutica de la enseñanza como cuidado, atención y responsabilidad ante la alteridad de quienes las interpelan en cada clase con su sola presencia. La disponibilidad de las profesoras ante los requerimientos de los estudiantes, sus convicciones en torno a la necesaria conjunción de rigurosidad académica con cuestiones afectivas y morales, así como su enfoque apasionado, crítico y problematizador de la enseñanza las convierte en memorables portadoras de un estilo de enseñanza que deja huellas en quienes habitan sus aulas.

## Entre memorabilidad y enseñanza colateral

Los estudiantes admiran, valoran y aprecian el peculiar modo de enseñar de Cristina y de Cecilia, y los rasgos que destacan en sus narrativas (su pasión, compromiso, respeto, generosidad, entre otros) podrían interpretarse como modélicos. Sin embargo las profesoras no manifiestan la intención de transmitir un modelo que debiera ser emulado por los estudiantes.

Las profesoras apuestan por la capacidad poética de los estudiantes como sujetos productores de sentido y como sujetos transformadores, que en tanto tales no debieran reproducir un “modelo” de enseñanza; sin embargo, cuando en las entrevistas en profundidad se les preguntó qué creen que les “queda” a los estudiantes de su experiencia en sus clases, afloraron ideas que dan cuenta de una implicación personal en horizontes futuros. Es en este sentido que considero que su enseñanza transmite un legado peculiar que es un rasgo central de su “memorabilidad”.

A continuación recurriré a las narrativas de las profesoras para mostrar en qué sentido entienden lo que sería “transmisión” en la enseñanza, pero antes quisiera señalar que, según mis hallazgos investigativos, la enseñanza de las profesoras alberga una “ética de la transmisión” en consonancia con el sentido adoptado por Hassoun (1996): se trata de una ética que les permitirá a los estudiantes asumir un compromiso en relación con su historia y su manera de concebir su propia vida, de tal modo que constituye un medio de vitalización de la experiencia de los estudiantes, quienes además de ser sujetos transformadores de su subjetividad se convierten en seres comprometidos con la realidad en la que están inmersos.

La profesora memorable Cristina dijo en una entrevista focal que cree que lo que les queda a sus alumnos de su

enseñanza es que encuentran en ella a alguien que disfruta, que se divierte dando clase, que le gusta dar clase, que disfruta también propiciando la “apertura”. Su enseñanza “despierta algo” en los estudiantes que es del orden de “la libertad de pensamiento y del registro apasionado”.

En “eso que queda” en los estudiantes según Cristina, palpita un peculiar modo de “transmisión” de la enseñanza apasionada. Algunos estudiantes y adscriptos se han referido a esta peculiar transmisión (que no alude a contenidos disciplinares) con el término “contagio”, diciendo que la profesora contagia su pasión por la enseñanza, que todo lo hace con pasión y que eso se transmite, que la profesora es apasionada y eso los impacta favorablemente.<sup>4</sup>

Cecilia, por su parte, decía en una entrevista biográfica inicial que en el pasaje por la universidad “Lo mejor que uno puede dejar es como un modelo de instalación al interior de la disciplina, sea la que uno enseñe [...]. Y la instalación, antes que intelectual, es del orden de la pasión”.

La instalación intelectual y apasionada aludida por Cecilia está en consonancia con lo que Cristina en su narrativa llama “transmisión de un sentido profundo” cuyo valor agregado, según aclara, es el placer experimentado en el trayecto de aprendizaje que incita posibilidades de mayor disfrute a futuro.

Estas apreciaciones permiten preguntarse en qué sentido una enseñanza apasionada puede constituirse en referente para las prácticas futuras de los docentes en formación. Estimo que ese modo de transmisión conlleva una dimensión ética: se trata de la eticidad del carácter “modélico” que aparece en una entrevista en profundidad realizada a Cristina: “Yo creo que los profesores en algún

---

4 Si bien entre mis materiales cuento con decenas de narrativas análogas, por cuestiones de espacio no las presento aquí.

punto podemos servir como modelos de cosas bien hechas [...]. Hay que hacer bien las cosas, y enseñar bien es ser buena persona”.

Cristina vincula enseñar bien y ser buena persona en diferentes etapas investigativas, inicialmente en una entrevista focal con el grupo de memorables y más adelante en la entrevista en profundidad realizada en la etapa etnográfica. Esto muestra la persistencia de su convicción: la buena enseñanza y los valores personales de quien enseña son indisolubles; enseñar bien y ser buena persona para ella son, en sentido deleuziano, conceptos más que vecinales, las conexiones entre ellos los convierten en interdependientes.

Volviendo a la narrativa de Cecilia, en la entrevista biográfica afirma que el pasaje por la universidad es un modo de aprender a transitar un camino, que lo mejor que el docente puede dejar es un modelo de instalación al interior de la disciplina y que este es intelectual y pasional. Interpreto que el “modelo de instalación” puede comprenderse en sentido filosófico como *enseñanza colateral*. Este concepto adquiere sentido en relación a lo que sería el aprendizaje colateral según Dewey:

Quizás la mayor de todas las falacias pedagógicas es la idea de que una persona aprende solo aquella cosa particular que está estudiando en un tiempo dado. El *aprender colateral* con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones de ortografía o de historia que se aprenden. Pues esas actitudes son fundamentalmente lo que cuentan en lo futuro. (Dewey, 2010: 90)

Entendiendo las actitudes como disposiciones, tendencias de acción y predisposiciones morales, racionales y

emocionales ante situaciones futuras que proceden de experiencias no limitadas al conocimiento disciplinar, la afinidad que encuentro en la noción de aprendizaje colateral con las ideas de Cecilia me habilita para hacer la conexión conceptual a pesar de la distancia epocal y espacial con el filósofo. Interpreto que en la enseñanza apasionada el legado de ese “modelo de instalación” se transmite, precisamente, como enseñanza colateral. Hay un legado de la enseñanza apasionada que excede lo disciplinar y así lo resaltan las dos profesoras, quienes enseñan sus propias disciplinas propiciando el desarrollo intelectual, ético y emocional de sus estudiantes; es decir, ambas sostienen lo que denomino un “enfoque logopático” de la enseñanza.

La denominada enseñanza colateral en sentido amplio se efectiviza en la “enseñanza terapéutica” (categoría *in vivo* de mi estudio) que expresa el dinamismo de la eticidad de la enseñanza apasionada. La valoración de las profesoras del vínculo pedagógico excede el plano disciplinar pues, aunque ambas sienten pasión por su materia, la alteridad de los sujetos que aprenden es el núcleo ético de sus prácticas. Así lo muestro en mi tesis mediante la metáfora del banquete (la clase como *convivio*), mediante la explicitación de la resistencia a la desafectivización que las profesoras practican en las aulas y mediante la vinculación entre ética y política que conlleva el cuidado del otro en un espacio educativo donde el encuentro es convivencia que da sentido al hecho educativo. Entonces aflora otra afinidad con el pensamiento de Dewey que se desprende de su interrogante:

¿Qué ventaja constituye adquirir cantidades prescritas de información sobre geografía e historia, o adquirir la destreza de leer y de escribir si en el proceso pierde el individuo su propia alma; si pierde su apreciación de cosas preciosas, de los valores a que se refieren esas

cosas; si pierde el deseo de aplicar lo que ha aprendido y, sobre todo, *si pierde la capacidad para extraer el sentido de sus futuras experiencias cuando se presenten?* (Dewey, 2010: 90; la cursiva me pertenece)

Al filósofo le preocupa que los estudiantes pierdan su singularidad, su apreciación del mundo y de los valores, el deseo de aplicar lo aprendido y su capacidad para extraer el sentido de sus experiencias futuras. Según se puede advertir a partir de mis hallazgos investigativos, los alumnos de Cecilia y Cristina no están en riesgo de padecer esas pérdidas: por el contrario, ellos mismos serán los creadores del sentido de sus experiencias futuras. La enseñanza apasionada de las profesoras va generando el ambiente propicio para que las afecciones creativas no se sujeten a relaciones de saber ni de poder que resulten despotenciadoras del deseo, de la iniciativa o de la valoración crítica.

Al pensar en una enseñanza colateral incluyo la capacidad crítica inherente a la enseñanza apasionada, ya que la crítica como ejercicio situado y orientado al logro de mejores condiciones de vida se arraiga en la dimensión ética de la enseñanza apasionada que promueve el empoderamiento de los estudiantes. Entonces no tiene cabida ninguna “pérdida” en sentido deweyano, pero tampoco tiene cabida la adopción de “un” modelo. Los estudiantes hablan de transmisión y de “contagio” de la pasión, pero no son receptores pasivos ante una puesta en escena, sino que ante el conflicto entre la memoria y el olvido, entre lo que debe perdurar porque es valioso y lo que debe destruirse o debe reemplazarse porque no es valioso o no conviene, reflexionan y sienten, y así deciden que la pasión *en y por* la enseñanza es memorable, es decir, le otorgan ellos mismos la *memorabilidad* a la enseñanza apasionada porque de la narración hacen un nuevo relato.

El dinamismo de la narración y la cualidad de irrepetible de un modelo de enseñanza se observa en el tránsito realizado por Cecilia desde su mención del modelo de instalación en la disciplina en la entrevista biográfica a su mención de “nuevos modelos de instalación en el mundo” en la entrevista en profundidad realizada bastante tiempo después:

El pensamiento crítico o la praxis crítica, que consideramos pensamiento y praxis política, es la gran apuesta para gestionar el espacio ético como cuidado del otro, en la medida en que ese otro constituye la posibilidad de fundar un espacio de con-viabilidad. En tiempos de desamparo ético, político y antropológico, el hacerse cargo de uno mismo como sujeto responsable, es proporcional al cuidado del otro como forma de generar *nuevos modelos de instalación en el mundo*.

El cuidado del otro se inscribe en el orden de la pasión, de la pasión en ese sentido también griego, la palabra griega es *pathos* y significa “afección”. Si no hay afección del otro no hay hecho educativo. El otro me afecta en su presencia. El otro no es un otro más. El otro es un par. Ahí está el primer núcleo del *conatus* spinoziano. Ahí la pasión se vuelve *eros*, además, en ese sentido griego de poder movilizar los cuerpos y el pensamiento para construir un “entre”. *El hacerse cargo de uno mismo como sujeto responsable es proporcional al cuidado del otro como forma de generar nuevos modelos de instalación en el mundo menos hostiles, menos violentos, y por ende, menos vulnerables. Este es nuestro desafío como formadores*. Lograr los medios de capturar y de vernos capturados por este *pathos*, esta afección que nos impacta como sujetos históricos. (Cecilia, Entrevista Focal 2)

Los “nuevos modelos de instalación en el mundo” que la enseñanza favorece no se transmiten prefabricados, pues la capacidad crítica inherente a la enseñanza apasionada no podría alentar la reproducción ni en sentido sociocultural ni en sentido individual. Como obra de arte, una instalación es transitada, habitada y reformada por aquellos que no son un público de espectadores pasivos sino partícipes de la obra con su presencia y su acción, porque se trata de interactuar en la instalación; el artista hace tiempo que ya no es aquel “genio” kantiano que dota de reglas al arte. Así, el “modelo de instalación en el mundo” es estético por su sentido relacional: cada sujeto es artífice de su identidad narrativa siempre en interacción, siempre en relación. El sentido profundo del “modelo de instalación” es que se va creando con una ética, una estética y una política, y ninguna es neutral, ni universal, ni atemporal, ni impersonal cuando lo que está en juego es la existencia: un nuevo modelo de instalación en el mundo no es un resultado, no es ni único ni es efecto que resulta de una causa.

El “desafío como formadores” aludido por Cecilia en esta entrevista en profundidad involucra dimensiones que integran hallazgos explicitados en mi estudio en las categorías denominadas “la resonancia afectiva en las prácticas de enseñanza”, “el modelo del reconocimiento”, “el modelo de la batalla perpetua” y “el sentido terapéutico del hecho educativo como hecho cultural”, así como en “la urdimbre ética entre intelecto y afecto”, que ya desde la etapa inicial de mi estudio consideré sumamente potente para comprender la dimensión ética de la enseñanza.

El desafío como formadores articula una praxis política que es una praxis ética, el “legado” es del orden de la pasión porque las afecciones que provoca la convivencia en el espacio educativo movilizan la responsabilidad de los sujetos con el cuidado de sí mismos y de los otros que redundará

en la transformación del mundo haciéndolo menos hostil, disminuyendo a la vez la vulnerabilidad de los sujetos.

Ese “cuidado” es instituyente de una ética de alcances colectivos. Coincido con Ricoeur cuando expresa: “con la disminución del poder de *obrar*, sentida como una disminución del esfuerzo por *existir*, comienza el reino propiamente dicho del sufrimiento” (1996: 355) y estimo que cuando se produce el aumento de ese poder de obrar en el ámbito educativo siempre se da con los otros. Los “nuevos modelos de instalación en el mundo” constituyen entonces una lucha contra el sufrimiento de los despotenciados mediante la transformación de las relaciones de poder instituidas y las prácticas del sujeto sobre sí mismo que, como prácticas de libertad, le permiten dejar de ser lo que otros hicieron de él. En este sentido se trata de una ética que imbrica una estética porque cada sujeto se aparta de normas éticas universales y se inventa, se produce y se recrea como sujeto a la vez que practica su propio arte de vivir.

Puesto que las profesoras memorables enseñan dejando huellas en sus estudiantes, la investigación narrativa-interpretativa realizada puede contribuir a rescatar el valor de lo vivido por quienes participaron en ella así como, a la vez, aportar al conocimiento de lo que creen, sienten, piensan y hacen profesoras que construyen “obras memorables” de la docencia universitaria.

## Bibliografía

Deleuze G. y Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.

Dewey, J. ([1938] 2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Oliveras, E. (2008). *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*. Buenos Aires: Emecé.
- Onfray, M. (2014). *La escultura de sí*. Madrid: Errata naturae.
- Porta, L. y Álvarez, Z. (2008). Biografías memorables: relatos sobre buenos profesores. En Porta, L. y Sarasa, M. (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 219-246. Colección Espacio de la Teoría y de la Práctica /5. Facultad de Humanidades, UNMdP.
- Porta, L., Sarasa, M. y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. En *Revista de Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, vol. 2, núm. 3, pp. 181-210.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2013). El profesor memorable en tensión. Crítica desde una mirada bourdesiana. En *Revista IRICE*, núm. 25, pp. 37-59. Rosario.
- Rancière, J. (2007). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: MACBA.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo Veintiuno.

## Capítulo 13

### Trama narrativa de una didáctica del habitar

*Cristina Martínez*

Este texto propone compartir fragmentos de la experiencia de una tesis doctoral en torno a la enseñanza proyectual,<sup>1</sup> una investigación cualitativa que asumió en la indagación biográfico-narrativa y en la etnografía del Taller (expandiendo los sentidos de lo biográfico) su perspectiva epistemológica y ontológica. En dicho marco, se abordó la complejidad de la enseñanza proyectual a partir de los vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables en un Taller<sup>2</sup> identitario de Diseño Arquitectónico, una indagación donde el objeto de enseñanza, aunque universal (el *habitar*), devino particular en la trama narrativa de los espacios de las prácticas. En este sentido, la condición de *habitar* asume un doble registro en los hallazgos y categorizaciones de esta investigación:

- 
- 1 Martínez, C. (2017). *Enseñanza proyectual; vínculos entre comunidad de práctica y profesores memorables. Estudio interpretativo en un Taller de Diseño Arquitectónico en la FAUD-UNMDP*. Tesis doctoral s/p. Director: Dr. Luis Porta.
  - 2 En adelante se utiliza el término Taller con mayúscula para hacer referencia al espacio de esta comunidad de práctica y con minúscula, a la modalidad de enseñanza consignada en el Plan de Estudios.

es el objeto de enseñanza y también el modo de *lo común* donde esta comunidad de práctica entrama su didáctica del habitar.

## Premisas y objetivos

Esta investigación reconoce en su origen las huellas autobiográficas de mi construcción como investigadora, donde es posible visualizar el verdadero núcleo de necesidad que la justifica: la identificación de una comunidad de práctica atravesada por la impronta de profesores memorables y, en ella, la necesidad de indagar sobre sus vínculos en el territorio de la enseñanza proyectual. Núcleo de necesidad entendido aquí como aquello nacido de un im-pacto: conocer y entrevistar durante largos meses al Arq. Roberto Kuri, elegido como profesor memorable por lxs estudiantes avanzados de la carrera de arquitectura (Porta y Martínez, 2015). Desde entonces la enseñanza proyectual y esta comunidad de práctica, constituyen para mí una ligadura semántica con el objeto de indagación en un entramado de *sentidos*.

Las preguntas de investigación (que se fueron ajustando en la delimitación primera del marco teórico-conceptual y del enfoque metodológico) permitieron establecer cuatro premisas teórico-conceptuales y metodológicas solidarias, que constituyeron las bases para la posterior definición de los objetivos: la investigación en torno a una didáctica específica en el marco de la didáctica general; la existencia de una comunidad de práctica co-construida en relación con profesores memorables; el Taller como espacio narrativo de esta comunidad de práctica en la enseñanza proyectual; y la necesidad de construir un diseño de investigación que estructurara articuladamente una multiplicidad de instrumentos identificados en la narrativa como

forma de *cono-ser*. Desde aquí, el objetivo general aspiró a “Interpretar los procesos de construcción de comunidad de práctica, en sus vínculos con los profesores memorables en la enseñanza proyectual”. Mientras tanto, los objetivos particulares propusieron “Identificar las prácticas de los cuerpos docentes ‘herederos’<sup>3</sup> del profesor memorable, que remiten a una identidad de cátedra del Taller indagado”; “Analizar las prácticas identitarias del Taller, y las relaciones que se establecen con lxs profesores memorables”; y “Comprender las vinculaciones implícitas entre profesores memorables, buenas prácticas y didáctica proyectual”. Estos objetivos reclamaron, en tanto, la delimitación de dimensiones configurantes de la investigación, planteadas a partir del contexto institucional, y otra definida como histórico-disciplinar, encarnada en la impronta de la experiencia de vanguardia alemana de la Bauhaus<sup>4</sup> en la construcción y resignificación de esta didáctica específica.

## Marco teórico: pequeñas narraciones

La construcción del marco teórico-conceptual se estructuró en sucesivos –aunque no siempre lineales– territorios de aproximación al objeto de estudio que, en la especificidad de sus saberes, fueron voluntariamente puestos a dialogar en el enfoque y diseño metodológico, conformando espacios transitados interpretativamente en el proceso investigativo. En esta operación, se construyó una travesía teórico-conceptual de aproximación desde cuestiones centrales de la didáctica, donde la enseñanza proyectual

---

3 En el desarrollo de la investigación, trabajé sobre la concepción de “herederos” desde las biografías narradas de lxs entrevistadxs, en tanto asumen la filiación con sus mentores reconociéndose a sí mismos en el presente.

4 Bauhaus (1919-1933), Alemania.

en los vínculos indagados pudiera ser sopesada, interrogada e interpretada desde saberes *otros*, imprescindibles a los objetivos planteados. Cada paso dado en sentido opuesto al relato único también enriqueció el enfoque y diseño metodológico, uno de los aportes esperables a la investigación didáctica disciplinar de este trabajo. La narrativa, la indagación narrativa y la perspectiva biográfico-narrativa reclamaron una espacialidad cartografiada, en tanto lxs referentes lo son siempre en sus propios contextos geopolíticos e institucionales para entonces sí, escuchar más ajustadamente sus lenguas. El *marco disciplinar proyectual* fue quizá el que mayor exigencia me reclamó, algo que quizá siempre sucede en la propia casa. Desde la didáctica general, aquí la construcción entramó la disciplina en su historicidad, el proyecto y sus lógicas, el proceso proyectual y la enseñanza (Martínez, 2018). Como afirmo que esta didáctica está en vías de decirse, volví a ella siempre de la mano de otros campos, en la certeza de que esta enseñanza y su objeto –el habitar– no pueden ser pensados por fuera de ellos.

En el territorio construido, algunos espacios me resultaron más confortables que otros, especialmente aquellos que hablan de la enseñanza, lxs maestrxs y la narrativa en clave literaria, porque así es como los pienso. Otros espacios implicaron decisiones arriesgadas pero inevitables por los objetivos y la perspectiva de la investigación: las aperturas y delimitaciones a los campos de la filosofía, la antropología y la sociología siguieron la premisa de que el interaccionismo de los vínculos a indagar no podía excluir sus aportes aún en lo acotado de su lectura. Finalmente, algunos espacios fueron deliberadamente no transitados en la esperanza de abordarlos en otro momento, aquellos donde sospecho nuevos diálogos posibles con la didáctica proyectual, las comunidades de práctica y lxs mentores.

## Habitar-construir-habitar el territorio de la investigación

Diseñar el territorio de la investigación fue sin dudas un apasionante ejercicio *cuasi* proyectual de esta investigación. Desde el marco teórico y metodológico construido, el diseño partió del modelo interactivo desarrollado a fines del S. XX por Maxwell (1996) y tensionado y enriquecido por los aportes de Sautú y otros (2005) en torno a las etapas de la investigación cualitativa, donde las preguntas iniciales ocupan un lugar de centralidad en diálogo con los objetivos propuestos. Desde aquí se diseñó una estructura a partir de la perspectiva socio-filosófica de Zemelman (1992), redefinida como *secuencias articuladas de re-conocimiento de sentidos* a partir de ligazones o conexiones entre los grandes núcleos o bloques a indagar y los instrumentos diseñados. Esta decisión implicó en primer lugar el análisis permanente durante el proceso de desarrollo de las secuencias, en la medida en que cada instrumento remitía a un análisis entre lo intenso de su unicidad y lo extenso hacia el resto de la estructura o trama. Este diseño, que fue lo suficientemente flexible (un riesgo asumido en el diseño metodológico), permitió identificar hallazgos que implicaron volver sobre las categorías y conceptualizaciones iniciales, para poder avanzar posteriormente hacia el *re-conocimiento de los sentidos* a partir de los significados, donde las ligazones o conexiones planteadas definen –igual que en un proyecto arquitectónico– aquellos vínculos que proponen hacer, de una casa... un hogar.

En el devenir del proceso investigativo, frente a la multiplicidad de instrumentos y su análisis articulado secuencial, reconocí la necesidad de establecer pausas interpretativas activas, espacios de reflexión frente a los posibles hallazgos, que llamé “Paréntesis interpretativos”, es decir, aquellas ideas-croquis que no se quieren perder en el proceso

proyectual y se disponen en las paredes del estudio para recordarnos el camino. Finalmente, si las ligazones propuestas entre los bloques o núcleos de indagación y los paréntesis interpretativos dan cuenta del diseño metodológico, la adopción de cada instrumento implicó un posicionamiento en el campo de la investigación cualitativa: la voluntad en torno al *modo de habitar* este territorio investigativo.

## Entrevistas

La entrevista es una conversación: el arte de hacer preguntas y de escuchar. No es una herramienta neutral, porque al menos dos personas crean la realidad de la situación de entrevista [...] Por lo tanto, la entrevista produce comprensiones situadas que se sustentan en episodios específicos de interacción.

Denzin y Lincoln, 2015: 46

Desde la definición precedente, junto a los aportes de Bolívar y Domingo (2006) y Fernández Cruz (2012, 2013) entre otros, asumí un tono de conversación distendida, donde la repregunta a la luz del narrar de lxs entrevistadxs permitió abrir horizontes nuevos sobre el guionado original, incorporando en el diseño de cada guion<sup>5</sup> cuestiones emergentes de entrevistas anteriores y del resto de los instrumentos, como también estrategias posteriores de análisis propias del enfoque biográfico-narrativo adoptado: el análisis temático y el análisis de cada narrativa en tanto voz única e irrepetible. Resulta necesario precisar que mi pertenencia al campo académico-disciplinar lleva implícita la comunión de normas comunicativas con lxs entrevistadxs, cuestión

---

5 A excepción de la entrevista al Arq. Roberto Kuri, correspondiente a investigaciones previas.

que me permitió abordar cada encuentro al abrigo de un cierto lenguaje en común. Desde aquí se desprenden otras características que asumí como entrevistadora, en línea con lo que Guber (2011-14) define como “el arte de la no directividad”: una actitud de “atención flotante” sobre la narrativa de los entrevistados y de permisividad hacia el surgimiento de bifurcaciones libres en favor de temas y conceptos que surgieron de estos, dando cuenta de un modo de “asimetría parlante” en favor de lxs entrevistadxs y de “categorización diferida” de las evidencias surgidas de cada entrevista. En condiciones similares trabajé en la lectura interpretativa de todos los instrumentos, permitiéndome incorporar la potencialidad del asombro en diálogo con la teoría: el asombro como un mundo de posibilidades en la escucha de las múltiples narrativas del territorio de esta investigación.

## Entrevistas biográfico-narrativas

La indagación narrativa y, en ella, la entrevista desde un enfoque biográfico-narrativo ha expandido en gran medida sus sentidos toda vez que la comunidad indagada prontamente me permitió advertir que los aspectos tradicionales (vida personal y profesional docente) reclamaban su redefinición hacia un entramado de vida profesional, docente y personal.<sup>6</sup> Partiendo de la entrevista ya realizada al Arq. Roberto Kuri durante el año 2010, en el transcurso de la investigación realicé cinco entrevistas en profundidad que reunieron la voz de siete integrantes del Taller Vertical (tres de ellas individuales y las restantes definidas como “Entrevistas

---

6 Se ampliaron los dos aspectos configurantes tradicionales (“vida personal y profesional docente”), en virtud de que la disciplina incluye el ejercicio de la profesión liberal además de la vida personal y el ejercicio de la docencia.

a dos identidades narrativas” con sus respectivas justificaciones; en todos los casos, la predisposición y el interés explícito de lxs entrevistadxs potenció esta opción instrumental). La lectura de las entrevistas en profundidad se realizó en términos de claves y enclaves teórico-conceptuales, un resguardo que fue definido en el diseño de las mismas. Los sucesivos guiones de las entrevistas se alimentaron del análisis previo del Plan de Trabajo Docente (en adelante PTD) y los registros de campo desarrollados a lo largo del año académico, aportando información al guionado de las entrevistas en dos planos confluyentes; por un lado el PTD permitió anticipar la indagación narrativa sobre las claves y enclaves propuestos, en tanto el trabajo en campo generó en su registro un caudal de información empírica en torno a las prácticas en sí y en relación con el análisis documental. Esta decisión metodológica-instrumental permitió articular las posibilidades de cada secuencia, donde cada bloque del diseño se indagó en sí mismo y en relación con la secuencia descrita. En ningún caso se modificaron los relatos de lxs entrevistadxs, quienes expresaron su conformidad para el uso de sus narrativas en la investigación, así como su difusión en artículos académicos.

## **Entrevistas electrónicas**

Se realizaron entrevistas electrónicas de participación voluntaria a lxs docentes que no fueron entrevistados en profundidad, recibiendo cinco colaboraciones completando así la indagación narrativa a doce docentes del Taller sobre un total de veinte. El guionado de estas entrevistas en línea se estructuró sobre la base del análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad, con los cuidados metodológicos pertinentes a las características intrínsecas del formato no presencial.

## Análisis documental

El análisis documental remite al PTD del Taller Vertical “A” en los tres niveles y las estadísticas de matriculación de los tres años anteriores al estudio. Dicho análisis, en sintonía con la estructura metodológica de *secuencias articuladas de re-conocimiento de sentidos* le asignó a este instrumento una doble potencialidad interpretativa: como fuente de información sobre la concepción en torno a la disciplina y su enseñanza (análisis intenso) y como evidencias de orden discursivo re interpretables en la articulación con los demás instrumentos (en extenso) del territorio habitable de esta investigación. El PTD del año 2015 analizado (en correspondencia con el trabajo de campo realizado) se estructura en una fundamentación epistemológica sobre la disciplina y sus saberes específicos, una propuesta conceptual didáctica para el Taller en su totalidad y un desarrollo minucioso para cada uno de los distintos niveles del mismo. El análisis se concentró en tres aspectos que representan el posicionamiento identitario de ese Taller Vertical en el marco general de los contenidos mínimos comunes, acordados institucionalmente para cada nivel de todas las opciones de talleres paralelos en la FAUD, reconstruyendo interpretativamente sobre ellos las evidencias registradas a partir de los demás instrumentos.

## Observación

Desde un enfoque etnográfico fui registrando, describiendo e interpretando las narrativas del Taller en articulación con las entrevistas realizadas a lo largo del año académico y los demás instrumentos diseñados, construyendo paciente-mente a resguardo de la perspectiva de Guber (2011: 18) “una

representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa “descripción” no es ni el mundo de los nativos, ni el modo en que ellos lo ven, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador”. Una re-presentación interpretativa antes que una conclusión –desde mi punto de vista–, llevada a cabo durante todo un año académico de inmersión en la comunidad de práctica, a sabiendas que, si bien pertenezco al campo disciplinar y a la unidad académica, la reflexividad asumida en el trabajo de campo implicó un proceso personal de re-aprendizaje o resocialización del Taller desde otra perspectiva respecto de aquella que habité como estudiante. En este sentido, asumí el compromiso de “reflexividad” al que alude Guber (2011: 49) al precisar la necesidad del campo, dado que “... sólo ‘estando allí’ es posible realizar el tránsito de la reflexividad del investigador...”.

Realicé treinta y dos ingresos al Taller, de cuatro horas de duración una vez por semana a lo largo del año académico<sup>7</sup> en sus tres niveles, donde el registro observacional pretendió aquello que Abu-Lughod (1991) llamaba una “etnografía de lo particular”, priorizando el registro de la vida cotidiana en el Taller documentando “lo no-documentado” (Rockwell, 2009), toda vez que las producciones académicas del campo disciplinar se concentran en los productos de esta didáctica (los proyectos) y rara vez en las vidas vividas en sus procesos. El registro observacional del Taller en su cotidianeidad fue un trayecto permanente de ida y vuelta entre el asombro y la teoría en esta investigación. En este sentido, el trabajo de campo constituyó el (con) texto del Taller, en términos de “todas aquellas cosas que pueden ser leídas, interpretadas o ser referentes a partir de las cuales las personas son capaces de interpretar su mundo” (Denzin y Lincoln, 2015: 122), una decisión que ha sido tanto metodológica como ontológica.

---

7 Sobre un total de 64 clases anuales.

## Encuestas flash

La inmersión en el campo, consensuada con lxs docentes y explicitada a lxs estudiantes en el primer día de clase, naturalizando mi presencia en el Taller, permitió la toma de encuestas flash a estudiantes y docentes. La oportunidad de su aplicación se definió *in situ* y en todos los casos en soporte escrito, un formato menos invasivo a la dinámica del Taller que la grabación; su análisis interpretativo también aportó al guionado de las entrevistas biográfico-narrativas y al registro etnográfico.

### *Encuestas Flash a docentes*

Se utilizó este instrumento en ocasión de la finalización de la experiencia denominada Master Plan, una actividad acotada en el tiempo e intensa en su desarrollo, en la cual estudiantes y docentes asumen una reestructuración inter-niveles. Su utilización tuvo el propósito de co-registrar cualitativamente lo que lxs docentes opinaban sobre lo observado; asimismo, aportaron al guionado de las entrevistas sucesivas como al análisis interpretativo del trabajo de campo. Al igual que la totalidad de los instrumentos, también integran la trama del capítulo condensador de la investigación (“El taller narrado en 32 días”) en su escritura original.

### *Encuestas Flash a estudiantes*

Se diseñaron y utilizaron con el objeto de indagar entre lxs estudiantes las razones u opiniones acerca de determinados temas en función de dos instancias específicas: inicio y finalización del año académico. En ambos casos el muestreo fue aleatorio y estratificado, a partir de dos únicos datos

identificatorios: el nivel en el Taller y lxs docentes a cargo; y se orientó hacia una lectura de la población en términos de estratos interpretativos sobre los temas indagados. En la encuesta inicial el interés se centró en la elección de este Taller como opción a los talleres paralelos, mientras que la encuesta de fin de año requirió la opinión de lxs estudiantes sobre la experiencia finalizada en relación con el aprendizaje, la propuesta docente, lxs compañerxs, lxs docentes y una mirada retrospectiva de su elección de este Taller, obteniendo en su recursividad un listado de palabras clave, articuladas en la trama de “El Taller narrado en 32 días”.

## Registro fotográfico

En tanto instrumento del trabajo de campo, el registro visual asumió en esta investigación propósitos confluyentes al enfoque metodológico, si bien –amerita decirlo– carece de valor documental experto. El primer objetivo de registrar en imágenes el Taller fue re-presentar visualmente el territorio habitable de esta investigación, el espacio del Taller en tanto “lugar practicado” (Certau de, 1990), constructor de un (con) texto identitario. El segundo propósito, siguiendo a Rancière (2013: 47), ha sido “ayudar a las palabras” registradas en el cuaderno de campo, el análisis documental, las encuestas y las entrevistas; esto implica que en modo alguno este registro fue desintencionado, sino que albergó una operación de *écfrasis* en términos descriptivo-interpretativos del Taller habitado: registrar cómo la narrativa que iba emergiendo de los demás instrumentos se hacía cuerpo en el Taller, un locus antropológico y “existencial” (Merleau-Ponty, 1985). Finalmente, este instrumento tuvo un propósito humildemente historiográfico-disciplinar: un registro visual contemporáneo

de aquella dimensión configurante inicial, en torno a la vigencia de las prácticas heredadas de la escuela alemana Bauhaus, en la comunidad del Taller.

## Proceso de validación

En el entramado construido entre el marco teórico-conceptual y las decisiones metodológicas, el diseño definido en términos de territorio habitable de *secuencias articuladas de re-conocimiento de sentidos* conlleva la adopción de filiaciones investigativas al proceso de validación. En este sentido, los instrumentos que conforman esta investigación previeron un análisis intenso y extenso en articulación permanente con los demás, dando cuenta de la perspectiva metodológica y ontológica asumida. Asimismo, la indagación narrativa que atraviesa la investigación sostiene conceptualmente las secuencias articuladas diseñadas, en un proceso interpretativo recursivo y multidireccional de validación donde las múltiples narrativas de este territorio representan los cristales en su diversidad hacia el re-conocimiento de sentidos. Como se observa, el proceso de validación se asume en la perspectiva que identifica cada una de las narrativas “como muestra de realidades múltiples, refractadas” (Denzin y Lincoln, 2005:6), tanto en su unicidad como en la articulación extensa y secuenciada, en el marco de una investigación cualitativa que contrapuso la cristalización a la triangulación tradicional como proceso de validación.

## Trama narrativa de una didáctica del habitar

Esta trama interpretativa define su eje transversal en la observación de las prácticas en el Taller correspondientes a los

tres niveles. Los registros del cuaderno de campo constituyen la base de una narrativa secuencial que organiza y da sentido a las notas tomadas *in situ*; en su traslación a este análisis, la narrativa construida incluye “resaltados del cuaderno de campo” donde fui condensando las notas a la luz de los registros en un primer análisis a modo de meta-observaciones hacia el re-conocimiento de sentidos de las secuencias articuladas propuesto. La materialización de esta trama propuso una clave lectora de dos campos visuales: un eje vertebrador definido en los fragmentos narrativos emergentes de la observación y una intertextualidad donde se despliegan articuladamente con aquel, los múltiples relatos de los demás instrumentos que integran el territorio habitable en esta investigación. Definida como “El Taller narrado en 32 días” constituye la trama narrativa de esta *didáctica del habitar*, donde las claves lectoras permiten escuchar las voces, los gestos y los espacios de esta comunidad de práctica, en sus riquísimas formas de narrar(se): una cultura identitaria del Taller, en términos de lo que Bourdieu (2013) conceptualiza como “autonomía de un campo específico”. Su materialización (escrita y gráfica) en la escritura de la tesis aspiró a reflejar de la manera más fiel posible un entramado que, abordado originariamente en la interpretación de los vínculos entre profesores memorables y comunidad de práctica, en el devenir de esta investigación se expandió en múltiples y profundos sentidos.

Finalmente, *la trama narrativa de esta didáctica del habitar* alberga las siempre provisorias certezas de un trayecto investigativo que, como tal, requiere la enunciación de categorías que permitan tanto cerrar una etapa como posibilitar el inicio de otra; desde esta concepción, una breve síntesis requiere entonces –aún en lo acotado de su enunciación–, dar cuenta de ellas finalizada esta tesis. Digamos entonces que categoría y subcategorías remiten a un hallazgo central que las sustenta: el acto de *habitar la enseñanza* en los términos de Onfray:

En el acto de habitar se concentran prácticas de archivo cotidiano, ciertamente, pero se articulan igualmente costumbres, rituales sin los cuales la inquietud no se conjura, sino que perdura y menoscaba el cuerpo y el alma [...] Habitar significa por tanto tardar, demorarse, en torno al hogar... (2016: 103)

Habitar la enseñanza... ¿En qué hogares? En el hogar que esta comunidad de práctica ha construido en sus vínculos con lxs mentores, que he definido en términos sub-categoriales de:

- a. *El Taller como lugar de acontecer*, un lugar construido colectivamente al abrigo de *lo común*, en estrecha vinculación con el tiempo proyectual de espera y vigilia; un lugar de tiempo suspendido, de la *elpís* griega; un lugar *sensiblemente* practicado que exige de presencias, de gestos, de vigilias, de contactos. Interpretado en esta perspectiva, el Taller como *lugar de acontecer* se redime de su simple espacialidad en tanto dispositivo material y simbólico de las prácticas proyectuales, en tanto hábitat de sujetos deseantes, atravesados por una cultura del deseo hacia el proyecto; en cierta medida, el proyecto –proyectil, tirar hacia adelante–, comparte con educación –del griego *deuk*, sacar adelante–, el por-venir como la *elpís* de algo bueno.
- b. *El tiempo del por-venir*, que se constituye de muchos tiempos de las prácticas registradas en el Taller, y lo excede incluso en su témporo-espacialidad hacia prácticas virtualizadas del taller. El tiempo del por-venir narrado en esta didáctica del habitar constituye muchos tempos al compás de las lógicas proyectuales y del proceso didáctico; tiempos inter-medios en tanto for-

mas sensibles de cono-ser en/con el tiempo que afecta: “Un tiempo con sentido o el tiempo que afecta” (Byung-Chul Ham, 2015), en experiencias que no son externas: “No eso que pasa, sino *eso* que *me* pasa” (Larrosa, 2009: 14); un tiempo que abreva en la interrupción contemplativa y reflexiva. Una experimentación del tiempo que interpreto identitaria en esta comunidad de práctica en relación con los vínculos con sus mentores, un tiempo como promesa de aquello que está *por-venir*, como “arte de demorarse” (Byung-Chul Ham, 2015), corpóreo en el territorio de lo sensible que confía en la vigilia como enseñanza y como aprendizaje.

- c. *El dibujo “en estado coloquial y conceptual”*,<sup>8</sup> en un tránsito hacia la proyectualidad que es ante todo humano, y asume en esta comunidad de práctica propósitos duales: del contenido disciplinar y del conocimiento de *sí mismo* del estudiante en sus percepciones, interrogantes y deseos. La enseñanza a través del croquis es el medio en el que el mundo se hace cognoscible, pero además en esta comunidad de práctica, se asume como un encuentro reflexivo singular, una apertura en suspenso; el dibujo del docente y del estudiante hacen vivibles las prácticas del cono-ser como experiencia de “reflexión y sentido” (Bárcena, 2005) habitando en estado “coloquial y conceptual”. Un estado coloquial y conceptual como posicionamiento didáctico que es también político y evocativo de lxs mentores, donde el lenguaje en sus variadas formas ha construido esta comunidad y trasciende en sus prácticas.

---

8 Definición extraída de la entrevista al Prof. titular Arq. José Solla.

Estos tres *habitares* definidos en la tesis en términos sub-categoriales son constructores de *vínculos de sentido* entre sí y con sus mentores, son narraciones de los encuentros e impactos que individual y colectivamente han experimentado con ellos, devenidos en filiación y pertenencia a esta comunidad, la disciplina en su enseñanza y lxs estudiantes. Estos *habitares* dicen sobre *lo común* en esta comunidad: es el modo de habitar existencial, estético y vital de los vínculos entre lxs profesores memorables y esta comunidad de práctica, que construye y re-construye continuamente *umbrales de sentido* con sus mentores en la enseñanza proyectual, categoría central en esta investigación.

Estos *umbrales de sentido* constituyen tránsitos simbólicos de naturaleza profundamente dialéctica; son la modalización permanente e inacabada de actos de transición entre el pasado y el presente de esta comunidad de práctica revisitando a sus mentores; constituyen el modo fundacional de sentido y la experiencia ontológica del *cono-ser* en los sujetos de esta investigación, objetivada y recreada en presencias deseantes, en las tramas narrativas de *sus modos de habitar* la enseñanza proyectual.

## Bibliografía

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006) La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7 núm. 4, pp. 1-43.
- Bourdieu, P. (2013). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Byung-Chul, H. (2015). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

- Certeau de, M. (1990). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (ds), *The Sage handbook of qualitative research*. 3° ed. London: Sage.
- . (comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Argentina: Gedisa.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. En *Revista de educación*, vol. 3, núm. 4, pp. 11-36.
- . (2013). La investigación biográfico-narrativa: estado del arte y desafíos frente a nuevas lógicas de profesionalización docentes. Entrevista de M.M. Yedaide en *Revista de Educación*, vol. 4, núm. 5, pp. 213-220.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (comp.) (2014). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogos de campo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Martínez, C. (2018). Didáctica proyectual. Croquis a propósito de una entrevista a la Dra. Alicia Camilloni. En *Revista de educación* (en prensa). Mar del Plata: EUEDEM.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Del Agostini.
- Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje. Poética de la geografía*. Buenos Aires: Taurus.
- Porta, L. y Martínez, C. (2015). *Pasiones; Roberto Kuri*. Mar del Plata: EUEDEM
- Rancière, J. (2013). *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Rockwell, E (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sautú, R. et al. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la Razón: Uso crítico de la teoría*. Barcelona: Anthropos.

## Capítulo 14

# Huellas de maestros en la formación inicial docente

Narrativa e investigación en educación

*Silvia Branda*

### Introducción

La experiencia vivida se manifiesta en nuestro presente bajo la forma de *huellas* o de *enseñanzas implícitas*<sup>1</sup> que moldean cada una de nuestras historias. Se revela a través de un pasado que logra sutil y silenciosamente configurar el presente. Así, las vivencias colectivas y las individuales se impregnan en las percepciones que cada docente trae al aula, en sus prácticas y en sus representaciones. En el correr de cada historia escolar y como producto de aprendizajes sucesivos, se van configurando esquemas a partir de los cuales se organizan y significan las experiencias posteriores. Formarse para la docencia no puede limitarse a una serie de reglas prescriptas, procedimientos o técnicas a aplicar para lograr resultados. Se requiere de un saber que procede de la experiencia sometida a discusión crítica.

---

1 Las enseñanzas implícitas toman forma de cualidades que hacen que estos docentes queden en nuestros recuerdos y nos acompañen a lo largo de nuestras vidas (Philip Jackson, 1999).

Es así que decidí bucear en la biografía escolar de quienes luego serán educadores buscando aquellas enseñanzas implícitas que los han marcado y que de alguna u otra manera se manifiestan en la práctica. Me interesó conocer qué traen en la mochila quienes están transitando su formación docente inicial y me sumergí en una investigación que me permitió enfocarme en recuperar datos que no son inmediatamente visibles, como aquellos que tienen que ver con los recuerdos que cada uno conserva de sus docentes. Supuse que al analizar la información estaría en presencia no solamente de memorias, sino también de experiencias, las cuales seguramente sorprenderían a su portador si tomara consciencia de lo heredado. Los invito ahora a adentrarnos en la investigación para luego abordar sus hallazgos y aportes.

## La investigación

Decidí zambullirme en esa urdimbre que se va tejiendo entre la dimensión personal y la profesional del docente. Para ello realicé una investigación *cualitativa* de corte *biográfico-narrativo* con un *enfoque interpretativo* que me permitió comprender un entramado de relaciones que muestra procesos de construcción de subjetividades individuales.

El *enfoque interpretativo* sostiene que la realidad social no es permanente y estable, sino que es cambiante y está en proceso de constante construcción a partir de elementos objetivos y subjetivos. Analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes y concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico determinado. En la investigación busqué focalizar en el contexto que es percibido por los sujetos involucrados, sus representaciones y recreaciones para

poder comprender la interrelación entre ellos. Así alcanzaría una comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes y no únicamente desde la del investigador.

Las *construcciones narrativas* realizadas por los mismos participantes revelan ese entramado entre lo emocional e íntimo y el ejercicio de una profesión. El relato por medio del cual los entrevistados organizan su vida y sus experiencias describe cómo el pasado se relaciona con el presente y al hacerlo le encuentran sentido (Atkinson y Coffey, 2003). Además de describir lo que sucedió, las narrativas también expresan emociones, pensamientos e interpretaciones. Cuando alguien cuenta una historia construye, representa y le da forma al *self*<sup>2</sup> a la experiencia y a la realidad. La narración es una acción activamente creadora en la que se construye la realidad dentro de la comunidad del narrador, el entorno local, la pertenencia social y organizacional y la ubicación cultural e histórica. Los relatos deben ser comprendidos en relación al tiempo y a la periodización, es decir, en su contexto histórico. Hay además un tiempo personal marcado por la manera en que las personas desarrollan fases y patrones de acuerdo con sus sueños personales, objetivos o imperativos en el recorrido de la vida.

Para identificar las huellas que han dejado los docentes en la vida de los participantes, co-construí las historias escolares de los practicantes tomando en cuenta los factores sociales, temporales y espaciales (Clandinin y Connelly, 1995) que las atravesaban. Reconstruí las prácticas docentes a partir de los propios relatos de los residentes interpretándolas en todas sus dimensiones, tanto individuales como colectivas y desde el contexto educativo en los que cada experiencia se insertaba, ya que “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica, [...] constituyen un

---

2 Susan Chase utiliza el término *self*—en inglés, sí mismo— para referirse al narrador.

nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012, pp. 26). Por último, y considerando las cuestiones ontológicas y epistemológicas que enmarcan la indagación narrativa, en el análisis de los textos de campo de la investigación realizada consideré a sus relatores como coautores de las tramas mediante las cuales reconstruyeron su biografía escolar.

Participaron de la investigación estudiantes que cursaron la materia Residencia Docente II<sup>3</sup> del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el ciclo lectivo 2015. Inicé el trabajo de campo con el aporte de 14 relatos. En la medida en que fui avanzando en la propuesta el número se fue delimitando hasta llegar a nueve, que fueron quienes finalmente se involucraron, tanto en las entrevistas biográficas como en las focales. Si bien mi intención inicial fue contar con la totalidad de los residentes desde el inicio hasta el final del proceso de indagación, esto no fue posible debido a la escasa disponibilidad horaria durante la cursada de una materia que les demandaba mucho tiempo, tanto en la planificación como en el encuentro con los tutores y el dictado de las clases mismas. Respeté su decisión de intervenir únicamente en la primera etapa de la investigación –relatos escritos– y continué el trabajo de campo con los nueve participantes que tuvieron la generosidad de brindar su tiempo para las entrevistas biográficas y focales. De esta manera, logré co-construir nueve historias.

### *En busca de la concreción del objetivo de la investigación*

En la investigación realizada me centré en aquellas buenas enseñanzas que dejaron una fuerte impronta en los

---

3 Última asignatura del Área de Formación Docente en la carrera Profesorado de Inglés de la UNMdP.

estudiantes del Profesorado de Inglés quienes luego, consciente o inconscientemente, las retomaron al momento de realizar sus prácticas preprofesionales, recreándolas dentro y fuera del aula. Busqué categorías interpretativas vinculadas al origen mismo de las enseñanzas implícitas y explícitas, a los sujetos implicados y a las características propias de las prácticas docentes. Me propuse sacar a luz aquellas buenas prácticas heredadas interpelando la biografía de quienes estaban realizando sus residencias. Abordé el pasado escolar reparando en la manera en que los participantes rehacían, reconstruían y reflexionaban, con imágenes presentes, sus experiencias escolares vividas atendiendo al significado que le atribuían desde la perspectiva de su aquí y ahora.

La investigación narrativa utiliza el término *textos de campo* para definir los documentos que proporcionan los datos. Debido a su naturaleza de texto situado implica su configuración por parte de los investigadores y partícipes, así como la posterior refiguración de quienes acceden al texto final. Asimismo, al vivir, escribir, hablar, relatar, escuchar, leer, responder, volver a vivir y volver a relatar, componer, atender y observar, nos descubrimos a nosotros y a los demás en aquello que poseemos como único y como común. Para concretar el objetivo de la investigación –“interpretar, a partir de las biografías escolares de estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, las enseñanzas que dejaron su huella y se manifiestan presentes en las prácticas preprofesionales”– diseñé y utilicé distintos instrumentos de recolección de datos que constituyeron los textos de campo: 14 relatos escritos, 9 entrevistas biográficas, 3 grupos focales, registro etnográfico y entrevistas flash; así como diferentes documentos: planes de clases, diarios de clase e informes finales. La interacción recursiva con los textos de campo me permitió encontrar respuestas a los interrogantes que guiaban la investigación.

Cada uno de los instrumentos utilizados generó un aporte nuevo y validó el de los otros, permitiendo aclaraciones e interpretaciones más sustanciosas a través del proceso de *crystalización*. La construcción de conocimiento fue válida y posible a partir de la trama de relaciones intersubjetivas que brindaron los distintos instrumentos y que dieron lugar a una multiplicidad de voces. Es así que las diversas tareas que realicé durante el proceso fueron agregando validez a la investigación. Grabé en audio las entrevistas biográficas, luego las desgrabé y se las envié vía correo electrónico a cada participante para su lectura y validación de la información. Procedí de la misma manera con las tres entrevistas focales. Luego, realicé análisis de todos los instrumentos que me permitieron la co-construcción de las historias que posteriormente fueron enviadas sus coautores, quienes tuvieron la oportunidad de leerlas. Al final de cada historia, solicité a los participantes que “sellen” su coautoría con una imagen, metáfora o poema que los represente. Durante todo el proceso de lectura y análisis, el diálogo vía correo electrónico con ellos fue constante. Así *validaron* los textos construidos por la investigadora dando lugar a una co-construcción de las historias. La utilización de los distintos instrumentos para la recolección de información con su multiplicidad de voces, sumado a la interacción permanente con los participantes generaron un relato polifónico que dio lugar a una *saturación* de la información.

En la investigación abandoné la clásica definición de triangulación para sumergirme en la de *crystalización*. Interpreté que los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí, creando diferentes patrones y colores que se proyectan en diversas direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo; así nos trasladamos de la geometría plana a la teoría de la luz, donde esta es a la vez ondas y partículas. Consideré que la

cristalización era la forma de validez más adecuada, ya que permitió ver y conocer la perspectiva de cada uno de los participantes sin provocar una interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado.

Pude analizar mediante las biografías escolares, los puntos de decisión importantes, los acontecimientos clave, los distintos personajes que entraban en escena y sus influencias. También pude considerar la forma cómo contaban su historia, los recursos retóricos empleados, el vocabulario y cómo se contrastaban los acontecimientos pasados con los presentes; es decir, cómo construyeron sus biografías y cómo la narrativa reconstruyó el pasado. Asimismo, observé cómo determinados acontecimientos clave y otras experiencias sociales se representaban a través de las narrativas de los participantes para así sacar a la luz la relación entre los procesos sociales y las vidas personales, en oposición a la cultura de la fragmentación propia de los análisis de datos basados en la codificación.

Organicé el trabajo en dos *momentos*, que no impidieron el manejo recursivo de la información; por el contrario, propiciaron el recorrido cíclico en la interpretación. En el primero trabajé con cada historia co-construida, recurriendo a todos los textos de campo de cada uno de los participantes. En el segundo, por medio del análisis de cada instrumento atravesado por los relatos, me aboqué a la reconceptualización de las biografías escolares en un *paisaje común* de socialidad, temporalidad y espacialidad (Clandinin y Connelly, 1995).

### Primer momento: Las historias co-construidas

Para coestructurar las historias desentrañé la trama de cada una de ellas utilizando las entrevistas, los registros etnográficos, los planes y los diarios de clases. Reconfiguré las

vivencias que narraron los participantes en base a sus prefiguraciones cotidianas. Así nacieron las nueve historias, con sus respectivos sellos ilustrados a través de imágenes o textos breves elegidos por cada participante. Resalté esta compleja trama de dimensiones reconfigurantes (Ricoeur, 2004) mediante tres ejes orientadores para el análisis narrativo de los textos de campo: el temático, que se focalizó en los temas relatados; el lingüístico, que se concentró en las formas que asume el lenguaje al narrar; y el dialógico-performativo, que se enfocó en los diálogos situados durante los cuales se construyó el significado de las biografías escolares. Me centré en un orden temático y lógico para ordenar el contenido de los textos de campo ponderando aquellas expresiones que actuaban como hilos conductores de cada historia. Las narrativas me permitieron no solo conocer cómo los residentes procedían en sus clases sino también identificar las huellas que sus maestros habían dejado impregnadas en ellos.

Organicé las historias siguiendo cuatro dimensiones que me permitieron construir ordenadamente la biografía escolar de cada participante: la *afectivo-emocional*, la *institucional*, la *profesional* y los *acontecimientos macro-sociales*. Inicialmente reconocí por un lado, aquellos estudiantes que, al elegir el Profesorado de Inglés, deseaban ser docentes y tenían un gusto especial por la lengua inglesa y, por el otro, a quienes eligieron su carrera por amor al idioma, pero sin tener como meta final la docencia.

## Segundo momento: Reconceptualización de las biografías escolares en un paisaje común de socialidades, temporalidades y espacialidades

En este segundo momento entretejé las historias a partir de los tres lugares interrelacionados en la narrativa: la temporalidad, la socialidad y la espacialidad, que así formaron

un paisaje común. Realicé numerosas lecturas de los textos de campo y reconfiguré las narrativas respetando la voz de cada participante. En la temporalidad encontré las experiencias pasadas y presentes como también sus expectativas personales y profesionales; en la socialidad subieron a escena diferentes protagonistas que compartieron sus vidas; y en la espacialidad se revelaron los lugares donde habitaron, estudiaron y, en el presente, residen, trabajan y se forman como futuros docentes. Debido a mi interés por interpretar las biografías escolares de los estudiantes del Profesorado de Inglés, el paisaje no se podía analizar separadamente porque eran sus tres componentes entramados los que fueron dejando huellas en todo el trayecto vivido. De esta manera conceptualicé por un lado, el paisaje común de quienes inicialmente deseaban ser docentes –*amor por la docencia*– y por el otro, de aquellos que comenzaron la carrera solo por gusto por el idioma, sin estar interesados en la docencia –*huellas impregnadas por el gusto por el idioma inglés*.

## Primeros hallazgos

A lo largo del proceso de investigación surgieron múltiples temáticas que recuperé de la teoría y de la interacción con los textos de campo. Decidí resumirlas en tres ejes amplios: acerca de sus docentes, acerca de las instituciones educativas y acerca de sí mismos.

*Acerca de sus docentes:* En los relatos encontré una fuerte presencia de las enseñanzas que les dejaron sus maestros, profesores del secundario y de la universidad, que se manifestaron en las prácticas iniciales; los participantes identificaron los rasgos afectivos y profesionales de sus educadores, ya sea aceptándolos

o cuestionándolos. Los atributos asignados a estos docentes estaban muy vinculados, por un lado, a las relaciones interpersonales que lograron establecer dentro del aula y fuera de ella y por el otro, con la forma de enseñar, su excelencia académica y su pasión profesional. Luego de reflexionar acerca de sus trayectorias escolares, los participantes reconocieron incuestionablemente la impronta que sus docentes les habían dejado, la enseñanza implícita o explícita relacionada con el vínculo afectivo que se construyó, el agradable clima generado en la clase, la calidez humana, el amor revelado por el campo disciplinar, el ánimo de superación y, sobre todo, la pasión por enseñar.

*Acerca de las instituciones educativas:* En las conceptualizaciones que surgieron del análisis de los textos de campo, las instituciones educativas cobraron un rol relevante en la biografía de los practicantes. El paso por los distintos niveles de escolarización se hizo visible en algunas biografías como algo que se “disfrutó” y en otras como algo que “cuesta”, “duele” y a lo que es “difícil de adaptarse”. En ocasiones se refirieron a cuestiones académicas y en otras al proceso de socialización en las distintas instituciones por las que pasaron.

*Acerca de sí mismos:* Las evocaciones, apreciaciones y conocimientos de los participantes se hicieron presentes tanto en la expresión escrita y la expresión verbal como en las acciones reveladas en el registro etnográfico. Lo que ellos manifestaron dio cuenta de sus reflexiones y comprensiones construidas acerca de su propia experiencia social; los relatos reflejaron la presencia de otros sujetos implicados en su biografía –familia, escuela, docentes y pares – que revelarían el

carácter social de su formación. Sus imágenes en torno ellos mismos como docentes estaban impregnadas por la impronta que habían dejado sus maestros en sus biografías escolares.

## **Aportes que asoman con vigor**

En la medida que fui avanzando en el análisis de los textos de campo comenzaron a emerger aportes que complementaron y profundizaron los primeros hallazgos. Estos fueron: aportes al campo disciplinar, aportes de la narrativa como proceso reflexivo y aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa.

### *Aportes al campo disciplinar*

La investigación permitió explorar mochilas cargadas con distintos “elementos”, unos compartidos con sus pares y otros, únicos. Primero, encontré que algunos estudiantes comenzaron el Profesorado de Inglés estimulados por su *vocación docente* y por el placer que les provocaba la lengua inglesa. También puede develar que otros inicialmente no tenían intenciones de ser profesores de inglés; comenzaron sus estudios por distintos motivos, pero el denominador común fue el *gusto por la cultura inglesa*, en especial por la lengua. Sin embargo, en la medida que fueron cursando las asignaturas del Área de Formación Docente, se encontraron con la práctica misma y descubrieron que disfrutaban enseñar: estar en contacto con estudiantes, saborear el vínculo que se genera con ellos, observar sus avances y sus motivaciones. Su autoimagen como profesores se afianzó: la docencia les aportó sentido a su vida ya que entendieron la educación como un servicio que podían ofrecer al otro.

A partir de estas dos grandes conceptualizaciones iniciales, *vocación y gusto por la cultura inglesa* me sumergí más profundamente en la biografía escolar de los participantes para encontrar rasgos valiosos de buena enseñanza que ellos pudieran recordar de sus docentes. Así llegué a la *actitud docente*, que a su vez abrió un abanico más amplio: la *actitud afectiva* y la *actitud intelectual*. Finalmente, el abanico terminó de desplegarse para develar los rasgos docentes relacionados con las *decisiones pedagógicas y didácticas* que aquellos toman y que luego adquieren forma de buena enseñanza.

Es así como salieron a la luz cinco “elementos” que estaban en la mochila de los residentes y que transformé en *conceptualizaciones*. Respecto a la *actitud afectiva* pude revelar las siguientes trazas: crear lazos afectivos y una buena relación con el alumnado; generar bienestar mediante un clima cordial y tranquilo que los haga sentir cómodos; brindar afecto; valorar y respetarlos; responder de forma suave y amena; acercárseles en el orden personal; ser generosos al compartir incondicionalmente sus saberes; estar disponible aun fuera del horario de clases; compartir consejos sabios, tanto personales como académicos; ser dulce y alegre.

En cuanto a la *actitud intelectual* pude recuperar los siguientes elementos: lograr una relación flexible y abierta en la clase; alentar al alumnado a seguir adelante y a superarse; promover la reflexión y el pensamiento crítico; contagiar entusiasmo; lograr una clase tranquila, relajada pero activa; demostrar pasión por la enseñanza y por la disciplina, inspirar una actitud positiva hacia el aprendizaje; incentivar el deseo por aprender; acompañar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje acercándose a ellos y guiándolos; demostrar interés por su progreso; motivar el aprendizaje; involucrarlos activamente en la clase; ser provocadores, llevarlos más allá de sus límites; desafiarlos intelectualmente promoviendo el pensamiento crítico; exigir; incitar a

sobrepasar obstáculos para seguir adelante; asumir responsabilidad y compromiso con su clase; enseñar con pasión y dedicación; procurar una atmósfera de respeto y valoración del aporte de todos.

En referencia a las *decisiones pedagógicas y didácticas* logré conceptualizar los siguientes atributos: ofrecer variedad de textos reales; promover un entorno de aprendizaje crítico y natural; utilizar recursos didácticos variados; ofrecer ejercitación novedosa; recuperar los temas estudiados en clases anteriores; usar el humor como recurso en la clase; alentar a los estudiantes a buscar información actualizada y referida a problemas reales para realizar proyectos; brindar actividades que los desafíen intelectualmente; proveer retroalimentación positiva; preparar actividades novedosas, actuales, relacionadas con la vida de sus estudiantes que provoquen un interés genuino; tratar temas de interés que promuevan el debate; propiciar la creatividad y la expresión.

Luego de la inmersión recursiva en los textos de campo sostengo que los participantes de la investigación realizada se constituyeron desde las experiencias protagonizadas a lo largo de sus vidas, entre las cuales el paso por las distintas instituciones educativas fue tal vez el más extenso y de mayor permanencia. Además, argumento que las vivencias en cada biografía no fueron asépticas sino que dejaron trazas que luego se manifestaron bajo la forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en que se inscribían, moldeando así la práctica docente.

### *Aportes de la narrativa como proceso reflexivo*

La narración de las biografías escolares provocó en los participantes de la investigación, un espacio de reflexión que ellos mismos valoraron al final del trabajo de campo.

Tanto el relato escrito como los encuentros para las entrevistas biográficas y focales lograron hacer aflorar en ellos memorias de sus pasos por la escuela y, al recuperar estas experiencias, al situarlos en un contexto determinado, al darles *voz* a esos recuerdos, al encontrarlos en un texto que ellos tuvieron que leer después de haber narrado verbalmente sus experiencias, les otorgaron significado y lograron reflexionar acerca de la influencia que han tenido sus docentes, familiares y compañeros en su trayectoria escolar permitiéndoles ubicarse en el lugar que están hoy.

En las *narrativas reflexivas* producidas en la investigación afloraron todo tipo de emociones, desde felicidad hasta profunda tristeza; si bien ellos conocían la naturaleza de la búsqueda de buenas prácticas docentes de la investigación, no pudieron ocultar sus sentimientos y los expresaron en distintas formas. La inmersión en el campo resultó tener un doble valor: por un lado, para la investigación en sí misma como recopilación de información, por otro, para los participantes que tuvieron un espacio para la reflexión, ya que los tres primeros instrumentos –relato escrito, entrevistas biográficas y focales– junto con el informe final resultaron ser una herramienta valiosa para *invitarlos a pensar* y a *reconstruir* sus vivencias. La reflexión e interacción se tornaron catalizadoras y propiciaron oportunidades para sacar a la luz algunos obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente y traer al presente gratos momentos vividos en sus biografías escolares.

Durante todo el proceso de investigación los participantes manifestaron que el acto mismo de recordar los hizo pensar, reflexionar y preguntarse el porqué de algunas acciones, decisiones o actitudes que suelen tomar en sus clases. La reflexividad crítica, en el marco mismo de la acción, se da dentro de escenarios que se reconfiguran, a partir de la acción informada y comprometida por parte de los sujetos.

## *Aportes metodológicos en torno a la investigación interpretativa y biográfico-narrativa*

Como mencioné en apartados anteriores, para la investigación confeccioné y utilicé ocho instrumentos que compusieron los textos de campo: relatos escritos, entrevistas biográficas, grupos focales, entrevistas flash, registro etnográfico, diarios y planes de clases e informes finales. Los cinco primeros fueron los que buscaron el relato de los residentes; los tres restantes formaron parte del análisis de documentos que sumó información a la que fue brindada en el relato directo. Asimismo, una vez finalizado el trabajo de campo, las desgrabaciones de las entrevistas y la reconstrucción de cada una de las historias co-compuestas, inicié un diálogo con cada uno de los participantes por medio de correo electrónico. Esto les permitió, por un lado, validar las historias y, por el otro, agregar más información. El trabajo con los ocho instrumentos sumados la interacción vía correo electrónico tuvo un doble rol: brindó la información que necesitaba para concretar el objetivo de la investigación y a la vez promovió la reflexión permanente de los participantes, mediante preguntas que buscaban ahondar en la información.

Considero que, mediante el uso y desarrollo de dispositivos formativos centrados en la escritura, lectura y reflexión, podemos contribuir al fortalecimiento y mejoramiento de la formación inicial o de grado de futuros profesores a partir de las narrativas como *saberes fuertes* (Sanjurjo, 2002) que, internalizados en las experiencias como estudiantes, se convierten en aprendizajes porque vuelven y se hacen acto al momento de enseñar.

Mediante la reflexión, tanto escrita como oral, los participantes advirtieron la necesidad de revisar los aprendizajes, ponerlos en tensión, tomar distancia de las situaciones

y contextualizarlas. También notaron la impronta de sus biografías escolares en su formación, en su manera de pensar y resolver situaciones en la práctica. Tanto la escritura como la verbalización de sus experiencias previas constituyeron dispositivos metacognitivos que les permitieron reconocer las huellas del pasado. Al bucear en las distintas experiencias advertí que el trayecto recorrido en la escuela por los participantes constituyó una etapa formativa de mucha relevancia y su abordaje resultó sumamente fructífero para entender la práctica profesional y, por qué no, mejorarla. Los instrumentos propuestos en la investigación, sostenidos por un enfoque interpretativo y biográfico-narrativo en las asignaturas del Área de Formación Docente, especialmente en las residencias, pueden tornarse de gran valor para ayudar a los estudiantes a reconocer las huellas de buena enseñanza que sus docentes han dejado en sus biografías escolares y analizar la impronta cristalizada en su práctica inicial.

## Reflexiones finales

El proceso de formación a través de la reflexión con acercamientos y distancias, objetivación y subjetivación va buscando huellas de maestros en la formación inicial. Se necesita iniciar un proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre la biografía escolar que sostenga la historia de cada docente, que conduzca a los profesores a conocerse y a interpretar sus propias actitudes y decisiones. Formarse para la docencia no puede limitarse a un conjunto de reglas prescriptivas, procedimientos o técnicas a aplicar para lograr resultados, sino que requiere de un saber que procede de la experiencia sometida a discusión crítica. La biografía escolar como paso por la escuela representa para los futuros

profesores un torrente de experiencias personales que necesitamos considerar al momento de definir su formación profesional. El peso de estas experiencias radica en el hecho de que se han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando a su paso marcas a fuego.

Para enfrentar los desafíos de la práctica docente contemporánea tenemos que construirnos y reconstruirnos. La formación inicial y continua tendría que propiciar la capitalización de los saberes que se producen a través de la experiencia, que tienen que ver con lo que somos y con lo que hacemos, que abren posibilidades y generan creaciones. Son saberes abiertos que fracturan el currículum prescripto, que nos unen en comunidad a partir de lo que nos pasa, que nos provocan y convocan y así nos transforman. Esto implica un proceso reflexivo que supone una inmersión en la realidad mientras permanecemos abiertos a lo que acontece para así seguir aprendiendo “a partir de lo que las situaciones tienen para enseñarnos” (Alliaud, 2017: 76).

Al transitar la investigación se abrieron diversos caminos producto de la riqueza narrativa inacabada de los relatos. En las historias de los participantes, protagonistas y coautores de la investigación, puse a dialogar los textos de campo a modo de comprender sus biografías escolares, tejiendo y destejiendo la trama que ha sostenido y sostiene sus vidas escolares. Las historias que fuimos reconstruyendo con cada uno de ellos permitieron que emergieran algunas conceptualizaciones: *la docencia como vocación, el gusto por el inglés, la actitud afectiva, la actitud intelectual y las decisiones pedagógicas y didácticas de los docentes.*

Estas conceptualizaciones abrieron la posibilidad de nuevas vías de análisis en torno a las biografías escolares de los estudiantes, indagando más profundamente aun en cada una de ellas y haciéndolas extensivas a otros

profesorados. El proceso de reconstrucción de las historias, me alentaron a seguir recorriendo nuevos caminos que se fueron bifurcando una y otra vez en esta interminable y recursiva tarea interpretativa de la biografía escolar de los futuros docentes.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E (2012). *El oficio de enseñar. Condiciones y contexto*. Buenos Aires: Paidós
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

## Capítulo 15

# La ruptura de la temporalidad en la investigación (auto)biográfico narrativa

*Sebastián A. Trueba*

### Introducción

La enseñanza de la investigación no es pura experiencia, pero las experiencias de investigación contadas por sus protagonistas contribuyen a la generación de una memoria, que da nuevos sentidos al quehacer investigativo y permite la cadena de la transmisión del oficio.

Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017: 7

Este capítulo no pretende convertirse en un despliegue de técnicas y estrategias de investigación (auto)biográficas y narrativas; en ese sentido podemos encontrar manuales y artículos sumamente interesantes y enriquecedores (Bolívar, Fernández y Domingo, 2001; Bolívar y Domingo, 2006; Porta y Sarasa, 2008; Pérez-Samaniego *et al.*, 2011). Lo que desea es presentar una serie de reflexiones que surgieron con posterioridad a una investigación biográfico-narrativa realizada entre 2014 y 2019. Dichas reflexiones tensionan algunos supuestos que suelen plantearse en el campo de la investigación.

Lo que sigue es producto de una tesis doctoral<sup>1</sup> realizada en los últimos cinco años, en la cual se hurgó en las historias de vida de aquellos docentes que fueron identificados como memorables por sus colegas y ex-alumnxs en los profesorados de educación física de la ciudad de Mar del Plata. Aborda con especial interés las pasiones y emociones puestas en juego en la buena enseñanza de estos docentes, a partir de un enfoque (auto)biográfico y narrativo.

## **Conexiones entre la rigurosidad y la afectividad en la investigación**

Las investigaciones biográficas y narrativas combinan rigurosidad conceptual y metodológica con afectación performativa (Butler, 2009; Yedaide, 2018) de las historias de vida de lxs participantes de la investigación. Esas personas son las que narran sus vidas (narradores principales), aquellas que aportan sentires y pensares para hallar a dichos narradores principales, quienes realizan la investigación y los lectores del informe final, artículos publicados u oyentes de clases y congresos. Detallaremos esto a continuación.

A diferencia de quienes, desde enfoques más convencionales, en su carácter de investigadorxs se enmarañan con sus objetos de estudio y profundizan temáticas que los ayudan a reflexionar sobre dichos temas, en este posicionamiento (auto)biográfico y narrativo quien investiga es afectadx por su objeto de estudio (otros sujetos a quienes conoce, entrevista y aprende a amar y respetar) de tal forma que pueda generar replanteos en el mismx investigadxr (Domingo Contreras, 2016). Con esto no quiero decir que

---

1 Esta tesis (Trueba, 2019) fue dirigida por la Dra. Alicia Caporossi y defendida en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

desde otros enfoques lxs investigadorxs no se puedan sentir afectadxs, solo remarco que en este tipo de investigaciones la afectación es inevitable.

En el momento en que quien investiga es perforadx en su coraza conceptual y metodológica y se deja llevar por los vaivenes de la entrevista biográfica, se hace partícipe de esa historia, y como afirman Clandinin y Connelly: “la gente compone sus vidas en el transcurso del tiempo: las biografías o los relatos de vida se viven y se narran, se vuelven a narrar y se reviven” (1998: 246).

La entrevista, en este caso, no es solo un instrumento (Bolívar, Fernández y Domingo, 2001) que permite obtener datos; es también un encuentro de expansión de horizontes tanto para quien entrevista como para quien es entrevistadx. Estx últimx, a quien podemos llamar narrador principal (porque hay otras narrativas secundarias, de personas que opinan, comentan y preguntan al comprender qué es lo que se investiga y quiénes son los narradores principales), es afectadx al recordar historias y personas que lx constituyeron y lx obligan a replantearse su actualidad. Quien dirige la entrevista se interpela también a sí mismx al escuchar y dejarse llevar por el relato. De hecho, me pregunto: ¿mis entrevistadxs eran lxs que hablaban o era yo quien, utilizando sus palabras, expresaba lo que estas narrativas afectaron de mi propia biografía? Quienes leen el informe final o publicaciones subsidiarias de la investigación también son afectadxs. Es más, no conozco a nadie que haya empezado a investigar desde esta perspectiva que no haya leído algo previamente que lx traccionó para optar por este tipo de prácticas investigativas. Del mismo modo ocurre con lxs alumnxs y/o colegas que casualmente presenciaron una clase o conferencia y se dejaron atrapar por las narrativas de terceros que lxs interpelaron como si se tratara de ellxs mismxs.

Por supuesto, no sucede que todo el mundo se conmueva ante una investigación narrativa y (auto)biográfica, pero es muy llamativa la reacción tan potente y apasionada de quienes se enteran que se está realizando un trabajo de este tipo. Me permitiré explicarlo con un ejemplo: durante el trabajo exploratorio en el que encuestaba a docentes que trabajaban en los profesorados de educación física, me acerqué a un profesor, ya cercano a su jubilación, le expliqué lo que estaba haciendo y le pedí que colaborara completando un cuestionario. La consigna era simple: 1°) mencionar a aquellxs profesorxs del profesorado que considerase memorables por su buena enseñanza, 2°) justificar su elección con una narrativa breve y 3°) seleccionar cinco palabras que sintetizaran la buena enseñanza de lxs profesorxs seleccionados. Le planteé que era necesario que mencionara a docentes vivos porque la investigación continuaría con entrevistas a dichxs docentes. Mientras completaba la planilla me acerqué a otra profesora para solicitarle lo mismo. A los cinco minutos regresé a la mesa en la que se encontraba para recuperar el formulario y me pidió, profundamente emocionado, si podía sentarme con él para explicarme por que había seleccionado a tres docentes fallecidos, además de otrxs tres con vida. La charla se prolongó durante unos minutos más en los que expresó que lo conmovía el hecho de que alguien se interesara por estos temas y que necesitaba rendirles un homenaje a estas tres personas que habían significado mucho en su formación profesional y en su vida. Este tipo de experiencias son bastante comunes para quienes se aventuran en las narrativas biográficas.

Con esto no propongo investigar solo desde la afectación, sino que considero que al mismo tiempo que cada etapa de la investigación requiere una preparación exhaustiva desde lo metodológico y conceptual, es esencial también estar

dispuestx a empatizar y emocionarse. Quizás eso es lo que hace tan necesaria la rigurosidad en la preparación. Para asegurarse verosimilitud y transferibilidad de la entrevista (Fernández Cruz, 2008) es necesario generar un clima de confianza.

Esta combinación entre sensibilidad y rigurosidad posibilita la exploración de tiempos y espacios que difícilmente serían percibidos a partir de otras formas de investigar.

## **La reconstrucción de una historia**

Lo esencial de este tipo de investigaciones es la narrativa de la historia de vida de lxs participantes. De allí surgen recuerdos, frases, anécdotas y reflexiones que posibilitan la emergencia y construcción de categorías de análisis que habilitan lecturas otras del objeto de estudio.

Es poco frecuente que, en una entrevista biográfica, la persona entrevistada no haga múltiples referencias a tiempos pasados y a proyecciones futuras. El relato suele ir y venir en el tiempo, y en cada uno de esos ires y venires van apareciendo cosas olvidadas, recuerdos que cobran nuevos sentidos y, si hay un poco de suerte, empezamos a encontrar aspectos del pasado que persisten hasta la actualidad. Por ejemplo, cuando entrevisté a Carlos y le pregunté ¿por qué había elegido ser profesor de educación física?, comenzó a narrar lo siguiente:

Carlos: No tuve Educación Física en la primaria, pero sí tuve Educación Física en la secundaria y desde que mi profesor Basilio Raúl González, que se murió hace catorce días... desde que yo pude decirle a Basilio que me interesaba estudiar Educación Física me orientó a elegir el magisterio, así que en tercer año del secun-

dario ya tenía idea de elegir el magisterio. Así que esa figura inicialmente fue... yo tenía pasión por Basilio... hasta hace catorce días. Con esto quiero decir que siempre fue un ídolo y un modelo para mí. (Trueba, 2019: 261)<sup>2</sup>

Más adelante comenta que inicialmente no pudo ingresar al profesorado de educación física y que cuando Basilio se enteró se fue en auto desde la localidad de Rojas a Buenos Aires para hablar con el regente sobre la situación de Carlos.

Carlos: [...] yo entré 93 en vez de 90, ientré 93! así que me tuve que volver a mi pueblo porque ientré en el puesto 93!, eran tres divisiones de 30 varones y tres divisiones de mujeres. Me vuelvo a mi pueblo, mi papá habla con Basilio y le dijo: “Carlos está en la cama tirado porque, bueno... está mal”, y Basilio, que tenía un Renault Dupin en esa época, ese mismo día se fue a hablar con Pizarrotti que [...] era el regente del INEF Buenos Aires, compañero de promoción de él. Consultó por mí y mi amigo [...]. Bueno, así que me fui a trabajar con mi padre, mi padre tenía un criadero de pollos... y a los veinte días me llega un telegrama de que se había creado otra división a la mañana y (que yo entraba) no becado, o sea, que era no interno [...] Y el detalle que te quería contar es que el hombre, mi profe, a mí me preñó de pasión, ese detalle, de agarrar el auto e ir a preguntar no lo hace mucha gente, hoy no tiene prensa. Atender a un tipo desde la perspectiva humana, atender a la persona desde ese lado, no está

---

2 Las citas de Carlos, Juan, Raúl y Simón se refieren al material de campo que aparece como anexo en la tesis doctoral del autor.

medio esperable en la docencia, es muy necesario y quizás me equivoco al decirlo de una manera tan general. ¡El hombre me marcó! (Trueba, 2019: 262)

Lo interesante es que muchos años después, al dar la materia Metodología de la Investigación, es él quien termina subiéndose al auto y viajando a diferentes localidades de la provincia de Buenos Aires para acompañar a sus alumnxs.

Carlos: ... o con los trabajos de investigación... vamos a ver a unos locos de Miramar que tenían hipertensos haciendo trabajos de fuerza y yo estaba recagado hasta las patas, primero por el tema del riesgo... y yo me agarraba el auto y me iba por el camino viejo a Miramar, y cuando ellos tomaban los datos yo estaba con ellos; y yo no tengo problemas en irme a Madariaga porque hay dos pibes que están trabajando sobre temas de obesidad, obesidad mórbida en la escuela... yo voy, yo estoy [...] (Trueba, 2019, p. 279)

Este ir y venir en las narrativas autobiográficas permite identificar algunas huellas que, a pesar del paso del tiempo y del cambio de escenarios, persisten en las vidas de las personas.

Identificar las enseñanzas de aquellxs mentores que generaron aprendizajes relevantes (Pruzzo, 2014) es una tarea extremadamente difícil desde lo metodológico, debido a que es necesario que pase el tiempo, que el aprendiz tenga oportunidades para desarrollar lo aprendido y que alguien pueda registrarlo.

Del mismo modo, comprender la génesis de una práctica que de tanto repetirla la naturalizamos requiere la apertura de puertas hacia una reflexión profunda. Por eso digo, y quizás debiera analizarlo más profundamente, que la

investigación biográfico-narrativa es performática<sup>3</sup> en el sentido de que crea realidad al dialogar, recordar, pensar y repensar sobre las historias de vida.

## **Importancia del pasaje de lo biográfico a lo (auto)biográfico**

Al hallar a lxs narradorxs principales de nuestra investigación, nos acercamos a ellxs para explicarles de qué se trata la propuesta y convenir una cita para llevar adelante la entrevista biográfica. Se trata de un tipo de entrevista que se realiza en profundidad y requiere de un guión muy bien preparado y conocido por quien la lleva adelante. En algunos casos se acuerda realizar más de un encuentro, para probar diferentes abordajes en cada uno. Sin embargo, lo importante de todo esto es que en ese acercamiento se intente generar un clima de confianza que permita un diálogo fluido durante la entrevista. Si todo esto sale bien nuestro narrador nos contará muchas cosas, entre las cuales habrá algunas muy pertinentes para la investigación y otras que no lo serán tanto. Igualmente, eso no importará demasiado, pues lo que necesitamos es tener material suficiente en cantidad y calidad para lograr saturarnos de información (Bolívar, Fernández y Domingo, 2001) hasta tener la convicción de que si volviéramos a preguntar sobre un tema no obtendríamos nada nuevo.

Estas entrevistas no se pueden repetir, por lo cual se utilizan todos los medios posibles para registrarlas: celulares,

---

3 La performatividad es un proceso que implica la configuración de nuestra actuación en maneras que no siempre comprendemos del todo, actuando en formas políticamente consecuentes. La performatividad tiene completamente que ver con "quién" puede ser producido como un sujeto reconocible, un sujeto que está viviendo, cuya vida vale la pena proteger y cuya vida, cuando se pierde, vale la pena añorar (Butler, 2009:335).

computadoras, (video)grabadoras, etc., lo cual genera una gran cantidad de información auditiva y visual que debe ser transcripta en el papel para después poder trabajar con esos textos. El proceso de transcripción suele ser manual, aunque ahora pueden encontrarse aplicaciones que alivianan el trabajo. Aun así es una labor molesta y engorrosa, pero sigue siendo muy valiosa porque permite hacer un primer análisis del material.

Una vez transcripta la entrevista nos encontraremos ante lo que podríamos denominar una biografía de la persona entrevistada. Recordemos que planteamos un tipo de entrevista: la biográfica, que contó con un guión que permitió realizar un abordaje de la vida de la persona y al mismo tiempo profundizar en algunos aspectos que nos interesaban por ser pertinentes a nuestro objeto de estudio. En nuestro caso, a pesar de tener estas biografías, no comenzamos a trabajar en el análisis inmediatamente porque decidimos ofrecérselas a lxs entrevistadxs para que las lean, corrijan, amplíen o censuren si lo consideran necesario. No es solo por una cuestión ética, sino que también se trata de una estrategia metodológica fundamental.

Recordemos que en este tipo de prácticas no se obtienen datos provenientes de distintas fuentes que deban ser analizados “objetivamente”, sino que se trabaja a partir de las historias de vida de nuestrxs entrevistadxs. Estas personas fueron, en cierta medida, “seducidas” para que participen de la investigación. Las hemos tratado bien, generando el mejor clima posible para que se sientan cómodas y nos cuenten todo sin temor a que hagamos un uso no ético de la información. En ese contexto el informante puede haber dicho cosas que, pensándolas fríamente, no quiera revelar; o se da cuenta de que alguno de los datos mencionados es inexacto y lo corrige, o recuerda algo que no surgió durante la entrevista. Luego de su lectura y corrección nos la

devuelve y nos da su consentimiento para trabajar, ya no con la biografía que nosotros construimos, sino con su propia (auto)biografía.

Podemos decir que el pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico es sumamente enriquecedor por lo ético y lo metodológico. Ambas dimensiones se hayan tan profundamente imbricadas que no pueden pensarse por separado. En otros tipos de investigaciones los límites parecen ser más claros, pero en las investigaciones (auto)biográficas y narrativas estos aparecen difusos y lo que aparentaría ser un problema se convierte en uno de los aspectos más potentes de este enfoque.

En el caso de nuestra investigación, al obtener la devolución de sus autobiografías comencé a trabajar en la construcción de un guión para desarrollar un grupo focal con los cuatro sujetos. Para cuando llegamos a concretar dicho grupo focal había pasado casi un año con respecto a la primera de las entrevistas, y estas idas y venidas les permitió a *mis* docentes memorables pensar en lo que habíamos hablado durante las entrevistas, lo que generó que ellos desearan ampliar y profundizar los conceptos narrados con anterioridad.

¿A qué voy con todo esto? A que el pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico es un momento sutil, pero profundo y que puede convertirse en sustancial para lograr la tan ansiada saturación de datos.

Ahora bien, esta forma de investigar genera que el investigador deba rastrear e identificar datos en una maraña de historias que avanzan y retroceden en el tiempo, lo cual dificulta mucho el análisis. Debido a eso es que, para facilitar el ordenamiento de la información y poder presentarla más claramente en el informe final, decidí construir cuatro metarrelatos, uno por cada docente memorable.

## Los metarrelatos

El metarrelato es una construcción del investigador a partir de la cual describe una historia de vida utilizando las propias palabras del narrador. Sin embargo, esa narrativa, que en cierto sentido es subjetiva y caprichosa, construye una realidad a partir de la ficción que un entrevistado recordó como si fuera real. Lo que no quiere decir que así lo sea. En este sentido, Porta y Yedaide destacan que “el sujeto que narra se mira, se define y se construye, involucrándose en una postura, una posición, una defensa de ciertas creencias que lo constituyen como agente de su propia vida” (2013: 41). De este modo, el investigador interviene reconstruyendo la narrativa original y dándole un sentido y coherencia que le permita al lector interpretar algo relevante que con la sola transcripción de la entrevista sería difícil de observar.

La escritura de los metarrelatos constituyó un momento de escritura muy placentero, porque había un sentido ético al reconstruir estas historias de vida; al mismo tiempo, implicó hacer un gran esfuerzo para ser sumamente riguroso, no escribir nada que fuera una conjetura mía y ceñirme a los relatos de los protagonistas. Al mostrarle a mi directora lo realizado pensé que lo objetaría; sin embargo, le encantó y me pidió que fuera un poco más allá y que en el texto no se lograra identificar, con el tradicional sistema académico de citas, cuáles eran las palabras de mis entrevistados y cuáles las mías. De ese modo se construyeron cuatro narrativas que presentaban a los cuatro docentes que participaron de la investigación.

Ese ejercicio me facilitó el ordenamiento de las autobiografías cronológicamente y comprender con mayor claridad los devenires de sus historias de vida. Además, esto me permitió identificar un hecho singular: que los cuatro narradores habían transitado experiencias en diferentes

momentos de sus carreras con dos docentes, ya fallecidos, que los habían marcado profundamente, lo cual generó la necesidad de construir dos metarrelatos más presentando a estos dos profesores. Se trató de una construcción polifónica que puso en evidencia que las narrativas biográficas pueden trascender la vida de sus protagonistas y continuar presentes en las decisiones, estrategias o recorridos de sus alumnos y colegas.

Esto es lo que denominamos ruptura de la linealidad temporal. Las investigaciones narrativas y (auto)biográficas, en general, poseen la limitación de que se circunscriben a las posibilidades de trabajar con gente viva.<sup>4</sup> Sin embargo, a partir de lo sucedido en la proyección temporal de esta investigación, el estudio se convirtió parcialmente en la recuperación de una parte de la historia de los profesorados de educación física en la ciudad de Mar del Plata, un objetivo que no se buscó originalmente pero que cobró fuerza a partir de esta ruptura. A continuación intentaremos evidenciar algunas de las continuidades temporales de las enseñanzas, ideas, metodologías y pasiones de estos dos profesores que surgieron en la construcción de los metarrelatos.

El primer profesorado de educación física de la ciudad fue creado en el año 1979 en el Instituto Superior de Formación Docente N.º 19, pero ya con anterioridad emerge con fuerza fundacional el intento de apertura del profesorado universitario en la Universidad Nacional de Mar del Plata en los años 1975 y 1976, proyecto que fue disuelto con la irrupción de la dictadura cívico-militar consumada en el golpe del 24 de marzo de 1976. Este episodio había sido borrado de la historia oficial en gran medida a causa de la militancia

---

4 Me refiero a la mayoría de estas investigaciones; sin embargo, podemos encontrar estudios con características diferentes. Por ejemplo, Perrupato (2020) desarrolla su estudio de instituciones educativas en la época colonial utilizando este enfoque.

política del profesor que impulsó la iniciativa, y que a partir de la intervención militar de la universidad debió abandonar sus puestos laborales.

... Unos años antes de que se creara la carrera en el Instituto 19 hubo un intento, en el cual tuvo que ver Fernando, en la creación del Instituto Universitario de Educación Física en la Universidad Nacional de Mar del Plata...

Entrevistador: Sí, en el 75.

Raúl: A mí me convoca Fernando. Me dice: “Mirá, vas a hacerte cargo del voleibol, pero me interesa el Profesorado y quiero que te hagas cargo... etc.”. Trabajamos en eso, nos hemos pasado largas noches, hasta altas horas, discutiendo contenidos programáticos. Era todo nuevo y todo para hacer. No había que copiar nada. Gracias a la autonomía universitaria no había que respetar nada: “esta materia tiene que ir, esta no, esta es muy interesante”. ¡Fantástico! Vino el proceso militar que acabó [con] la creación de toda nueva carrera en el ámbito universitario nacional, se murió el proyecto, quedó por ahí flotando... era un proyecto ambicioso, un profesorado de cuatro años de duración, cuando todos los profesorados eran aún de tres, con una culminación en Licenciatura en Educación Física con tres o cuatro orientaciones: orientación biológica, en recreación, en deportes... Todo eso fue un proyecto que se elaboró con Fernando a la cabeza y un grupo excelente de profesores. Eso se murió, quedó ahí, y tiempo después, aparece la opción del profesorado en el instituto 19... ahí fue donde nació como una carrera más en el Instituto de Formación Docente 19. (Trueba, 2019: 282)

El profesor Facal años más tarde ingresó en el cuerpo de docente del profesorado y se convirtió en una referencia para sus estudiantes.

Juan: Fernando (Rodríguez Facal) una vez, siendo estudiante, en Luz y Fuerza entrenaba tenistas, eran los de San Juan y Colón... en una clase me dice “vos Juan”, él conocía a mi viejo, “si querés venir al gimnasio Las Chacras los lunes, miércoles y viernes a las 18 hs. yo entreno a los tenistas, te permito que vengas”, iyo no lo podía creer!, que Facal me estuviera dando permiso no a laburar, a que me deje entrar a ver una clase de él de preparación física, obviamente que fui, y como diciendo ¡qué culo que no le dijo a ninguno de los otros 40! (Trueba, 2019: 293)

Por último, se reconoce tan potente la impronta de este docente que sus colegas y ex-alumnxs persisten en su reconocimiento.

Simón (levanta la mano y comienza a hablar): Acá yo quiero hacer una mención, porque si yo estoy sentado acá es porque se nos murió Fernando, por eso en homenaje a Fernando... sin él yo no estaría acá porque él es el *number one* de todos nosotros y en el instituto si hubo una persona es... estamos luchando para ver si le ponemos el nombre de Fernando Rodríguez Facal al instituto... (Trueba, 2019: 290)

Resultó curioso que en los profesorados nadie parecía recordar o conocer este momento fundacional, que solo fue recuperado a partir de las narrativas de quienes participaron de aquel proceso y que lo mantienen presente por las profundas huellas dejadas por Rodríguez Facal,

que aún continúan vigentes a pesar de haber fallecido hace años.

Algo que en apariencia podía constituirse en un hecho aislado, como la creación del profesorado de Educación Física en Mar del Plata, puede reconstruirse en cuatro momentos reconocidos en diferentes fragmentos narrativos:

Primer momento: impronta del profesor Fernando Rodríguez Facal para la creación del profesorado en la UNMdP, constitución de un equipo de trabajo e instalación de la idea de la necesidad política de la carrera.

Segundo momento: apertura de la carrera tres años más tarde con la participación protagónica de lxs docentes convocados para el proyecto original.

Tercer momento: el profesor Rodríguez Facal, con el advenimiento de la democracia, se convierte en un profesor referente en dicha carrera.

Cuarto momento: intención de que el instituto lleve el nombre de Fernando Rodríguez Facal.

Otro ejemplo de ruptura de la linealidad temporal se dio con las enseñanzas de otro docente:

Simón: Clemente Risso fue un ejemplo... cuando se exigía para el ingreso saber nadar él se venía a las seis de la mañana a darle clases gratis a los chicos en la pileta cubierta. Además otra cosa, había sido entrenador de atletismo en Entre Ríos, entrerriano era; y de él y de Facal yo saqué la interrelación entre la teoría de la fisiología del ejercicio y la práctica del entrena-

miento, ellos me enseñaron a mí, yo mamá de ellos, conversando con ellos fundamentalmente. (Trueba, 2019, p. 219)

Luego, vuelve a retomar la historia en el grupo focal e involucra a otro docente porque sabe que él también fue afectado por el relato:

Simón: Yo me lo encontré a Risso, ahora que vos dijiste, yo iba a las seis de la mañana, antes, porque él iba tempranísimo, porque iba a firmar primero y nos encontrábamos para charlar con él porque mi drama era meter la fisiología, la teoría en la práctica, yo no era profesor de educación física... [él fue] quien me transmitió y quien me marcó la pasión con la que les venía a dar a ustedes [señalándolo a Juan]... (Trueba, 2019: 294)

Simón: Nosotros perdimos la chapa en esta mudanza que hicimos... y estoy buscando la chapa y estoy buscando a ver si la ponemos otra vez, por lo menos a un aula, para que la gente conozca. Y les cuento algo que me mató, ya fue hace dos años con un nieto, yo siempre hablo de Risso como ejemplo y...

Simón: Se levantó después de la clase y me dijo “¿usted sabe que yo soy el nieto?”, y ahora me pasó con otro que tiene otro apellido porque es hijo de la hija, y como siempre hablo de él, ¡y vos sabés la emoción del pibe!... eso es la pasión, y esa es la emoción y la gratitud que yo tengo por Clemente y por Fernando, pero Clemente es el que me marcó... y me alegro que lo hayas mencionado... [Hablándole a Juan] (Trueba, 2019: 295)

Por último Juan, quien fue alumno de Clemente Risso en la secundaria y en el profesorado, evidencia la ruptura temporal al establecer la conexión entre las enseñanzas de su profesor y las estrategias didácticas que aún mantiene en sus clases:

Juan: Nosotros hoy hablamos de un profe: de Risso. Fue el primero que te dije que hay algunos que no viven pero los nombraron<sup>5</sup> y yo dije: ¡Risso! Él fue uno de mis profesores de secundaria, mirá que suerte que tuve, en el Mariano Moreno; y después lo reencontré en el instituto como profesor de Natación. Las clases de Risso empezaban a las 8 pero todos los que queríamos ir al agua antes, podíamos ir, y yo recuerdo ir 6 y media de la mañana, de noche todavía, yendo a la pileta cubierta del CEF, tomarme el 551, yo vivía en Los Andes e Ituzaingo, tomármelo 6, 6 y 10, 6 y cuarto; y bajarme 6 y media, 7 menos cuarto, cambiarme y entrar a nadar una hora antes. Después implementé en el instituto las clases de apoyo antes de los parciales; eso es Risso [...] no puedo no tender un puente. [...] me quedé con un tipo que estaba dispuesto a invertir una hora de su vida a favor de un montón de gente, porque nadie le pagaba esa hora, no me lo tenía que decir... no lo decía que no le pagaban, ya sabíamos que no le pagaban y entonces bueno... en el instituto, siempre antes de cada instancia evaluativa a las 6 de la tarde, fuera del horario, nosotros hacemos una clase de consulta que en realidad termina siendo la mejor clase [...] Bueno, indudablemente hay un puente entre un tipo que me dio este tipo de ejemplos. (Trueba, 2019: 250-251)

---

5 En referencia a una charla previa a la entrevista en la que le explicaba que, a la hora de encuestar a los docentes sobre sus profesores memorables, estaba la condición de que debían estar vivos y aún así varios mencionaron docentes fallecidos como una forma de rendirles homenaje.

El reconocimiento de estas narrativas que persisten en el tiempo, en otras personas y otras prácticas requiere del análisis de diferentes materiales; para este ejemplo se utilizaron las transcripciones de dos entrevistas biográficas y del grupo focal. A partir de diferentes narrativas (auto)biográficas pueden establecerse líneas o puentes en el tiempo entre personas y experiencias que no podrían hallarse en ningún otro lugar o documento que no sea en la memoria de cada docente.

## Últimas palabras

Lo que aquí se expuso son algunas reflexiones surgidas a partir de las experiencias recogidas en estos últimos años, pero que de ningún modo constituyen lineamientos a seguir para todas las investigaciones de este tipo.

La intención de compartir algunos de los planteos surgidos a partir de mis últimas experiencias de investigación busca que sean continuados y profundizados por otros investigadores que se involucren en las narrativas y la investigación en educación, al tiempo que me permite continuar reflexionando y aprendiendo de la investigación para encarar futuros proyectos con miradas más profundas y creativas.

Bajo el título de ruptura de la linealidad temporal se abordaron diferentes tópicos que pueden pensarse por separado o como un conjunto. En primer lugar, el carácter performático de la investigación narrativa, algo que presenta un gran potencial conceptual y que debería profundizarse en busca de posicionamientos epistemológicos más claros y sólidos. Luego, se plantearon las virtudes éticas y metodológicas del pasaje de lo biográfico a lo autobiográfico. También se explicó brevemente la importancia

de escribir metarrelatos y cómo a partir de estos comenzó a vislumbrarse y tensionarse la cuestión de la temporalidad en lo biográfico-narrativo. Por último, se ejemplificó la identificación de la ruptura temporal con fragmentos narrativos de diferentes entrevistas.

El abordaje de la investigación histórica a partir de las narrativas autobiográficas surgió con fuerza en la investigación y puede constituirse en un campo fértil de estudios en el futuro. El potencial de las investigaciones narrativas y (auto)biográficas en el campo de la educación es enorme y el presente capítulo intenta visibilizar algunas de sus particularidades, al tiempo que ofrecer más herramientas y posibilidades de reflexión para la formación de más investigadorxs que decidan aventurarse en este tipo de prácticas que agencian rigurosidad y afectación sensible.

## Bibliografía

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo J. (2006). La investigación Biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. En *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], vol. 7, núm. 4, Art. 12. En línea: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm>>.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 4, núm. 3, pp. 321-336.
- Clandinin, J. y Connelly, F. (1998). Asking questions about telling stories. En Kriel, C., *Writing educational biography: explorations in qualitative research*. New York: Garland.
- Cornejo, M., Faúnez, X. y Besoain, C. (2017). El análisis de datos en enfoques biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. En *Forum*

*Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, vol. 18, núm. 1, Art. 16. En línea: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1701160>>.

Domingo Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación, En *Roteiro*, vol. 41, núm. 1, pp. 15-40.

Fernández Cruz, M. (2008). La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. En Porta, L. y Sarasa, M. (comps.), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*, pp. 22-58. Mar del Plata: UNMdP,

Pérez-Samaniego, V. et al. (2011). La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. En *Movimento. Revista de Educação Física da UFRGS*, vol. 17, núm 1, pp. 11-38.

Perrupato, S. (2020). Pensar la investigación imaginando mundos. Narrativa e imaginación en la (re)construcción de la cultura escolar. En *Revista de Educación*, núm. 19, pp. 285-302. En línea: <[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4056](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4056)>.

Porta, L. y Sarasa, M. (2008). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Porta, L. y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. En *RAES Revista Argentina de Educación Superior*, vol. 5, núm 6, pp. 35-50.

Pruzzo, V. (2014). La enseñanza irrelevante y lagunas de aprendizaje. En Pruzzo, V. (comp.), *Didáctica General. Investigación empírica y discusiones teóricas*. Buenos Aires: Amax Ediciones.

Trueba, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los Profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Yedaide, M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. En *IV Jornadas de Investigadores en Educación*, CIMED (UNMdP), Mar del Plata. En línea: <<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/paper/viewPaper/2724>>.

## Los autores

### Luis Porta

Docente e Investigador en las asignaturas Problemática Educativa y Sociología de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal de CONICET. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMDP). Coordinador del Programa Específico de Doctorado en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional del Rosario, Argentina.

### Daniel Suárez

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesor Titular Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Director del Proyecto de Investigación (UBACyT 2018-2020) "Discursos, sujetos y prácticas en la conformación del campo pedagógico" en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Coordinador General del Programa de Extensión Universitaria Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas (FFyL-UBA). Coordinador del Programa Específico de Doctorado "Investigación Narrativa y (Auto)biográfica

en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Editor de la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica.

### **Cynthia Bustelo**

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria post-doctoral de CONICET. Coordinadora pedagógica del Programa de Extensión en Cárceles (SEUBE-FFyL-UBA). Investigadora formada del Proyecto de Investigación UBACyT (2018-2020) "Escribir en la cárcel: intervenciones con la literatura y otras formas de arte y organización". Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Profesora del Programa Específico de Doctorado "Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación" de la Universidad Nacional de Rosario (UNR).

### **Gabriel Jaime Murillo Arango**

Doctor en Educación, con formación de posgrado en Ciencias Sociales. Profesor e Investigador en las áreas: historia de educación, pedagogía e investigación biográfico-narrativa. Universidad de Antioquia, Colombia Facultad de Educación. Correo electrónico: <gabriel.murillo@udea.edu.co>.

### **Carmen Sanches Sampaio**

Profesora Asociada de la Escuela de Educación y del Programa de Posgrado en Educación de la UNIRIO. Profesora e Investigadora vinculada a la *Red de Formación Docente: narrativas y experiencias* (Red Formad) y al *Grupo de Investigación: Prácticas Educativas y Formación de Maestros* (GPPF/UNIRIO) como cocoordinadora. Correo electrónico: <carmensanches.unirio@gmail.com.br>.

### **Tiago Ribeiro**

Maestro en el Colegio de Aplicación del Instituto Nacional de Educación de Sordos (CAp/INES) y del Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación de la UNR. Integrante del Grupo de In-

investigación ArteGestoAção/ INES y del GPPF/UNIRIO. Correo electrónico: <tribeiro.ines@gmail.com>.

### **Rafael de Souza**

Profesor de Música en la Secretaría Municipal de Educación de Rio de Janeiro. Magíster en Educación por el PPGEduc/UNIRIO. Estudiante en el Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación de la UNR. Correo electrónico: <desouza.rafaelf@gmail.com>.

### **Elizeu Clementino de Souza**

Profesor Titular del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad de la Universidad del Estado de Bahía (PPGeduc/UNEB) e Investigador del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq). Doctor en Educación por la Universidad Federal de Bahía y Coordinador del Grupo de Investigación (Auto) Biográfica, Formación e Historia Oral (GRAPHO). Miembro del Consejo de Administración de la Asociación Internacional de las Historias de Vida en Formación y de la Investigación Biográfica en Educación (ASIHVIF/RBE). Investigador Asociado del Laboratorio EXPERICE (Universidad Paris 13/Francia). Director Financiero de la Asociación Brasileira de Investigación (Auto)Biográfica- BIOgraph (2014-2018) y (2018-2020). Editor Exclusivo de la Revista Brasileira de Investigación (auto)biográfica (RBPAB). E-mail: <esclementino@uol.com.br>.

### **Mauricio Vouilloz**

Estudiante avanzando del Profesorado en Inglés. Correo electrónico: <mauriciomdp92@gmail.com>.

### **Ana Arévalo**

Doctora en Pedagogía. Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos DEP de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Correo electrónico: <anarevalov@gmail.com>.

## **Mauricio Núñez**

Doctor en Psicopedagogía. Académico del Departamento de Estudios Pedagógicos DEP de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Correo electrónico: <mauricio.nunez@u.chile.cl>.

## **María Marta Yedaide**

Doctora en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación (UNR); especialista en Docencia Universitaria y Profesora de Inglés (UNMDP). Docente, investigadora y directora del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades. Docente e investigadora del Departamento de Gestión Cultural de la Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño (UNMDP). Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), y codirectora de Proyecto en el Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales (FAUD). Correo electrónico: <myedaide@gmail.com>.

## **María Cristina Sarasa**

Doctora en Humanidades y Artes (Mención en Ciencias de la Educación). Profesora Consulta de la Facultad de Humanidades. Codirectora del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: <m.cristina.sarasa@gmail.com>.

## **Francisco Ramallo**

Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMDP) y becario de CONICET. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), es miembro del Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: <franarg@hotmail.com>.

## **Jonathan Aguirre**

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR). Especialista en Docencia Universitaria y Profesor en Historia (UNMdP). Becario Interno Doctoral del CONICET. Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación, del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP). Correo electrónico: <aguirrejonathanmdp@gmail.com>.

## **Claudia De Laurentis**

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR); docente e investigadora del departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades/UNMdP. Miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: <delarentisclaudia@gmail.com>.

## **Graciela Flores**

Doctora en Humanidades y Artes con mención en Cs. de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP). Profesora en Filosofía (UNMdP). Docente en las cátedras Filosofía de la Educación y Problemática Educativa (FH-UNMdP). Integrante del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la UNMdP. Correo electrónico: <gracielafloras9-1@hotmail.com>.

## **Cristina Martínez**

Arquitecta, doctora en Humanidades y Artes (mención en Educación). Docente-investigadora. Directora del Grupo de Investigación en Cultura, Educación Superior y Disciplinas Projectuales (Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño) e integrante del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (Facultad de Humanidades), Universidad Nacional de Mar del Plata. Correo electrónico: <arq.cristinamartinez@gmail.com>.

## **Silvia Branda**

Profesora e investigadora de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora Adjunta a cargo de las asignaturas Metodología de la Investigación Científica e Inglés Nivel Intermedio y tutora en Residencia Docente II, para el Profesorado de Inglés. Directora del Departamento de Lenguas Modernas – UNMDP. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Magister y Especialista en Docencia Universitaria, Profesora de Inglés. Miembro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y Directora del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación docente (GIEFOD). Correo electrónico: <branda.silvia@gmail.com>.

## **Sebastián A. Trueba**

Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Licenciado en Educación Física (UNL) y Profesor de Educación Física (ISFD N.º 84). Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades, UNMDP. Es miembro del Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Correo electrónico: <sebastiantrueba@gmail.com>.